

MODA E FORMAÇÃO HUMANA NA MODERNIDADE

Ana Paula Proto Aleixo – [28ª Turma de Mestrado](#)
Prof.^a Dr.^a Edna Mendonça Oliveira de Queiroz
Linha de Pesquisa: Fundamentos dos Processos Educativos
CAPES/Cnpq

Este trabalho discute a formação humana na modernidade, tomando a moda como emblema para essa análise e examinando como a formação do homem moderno ocidental e o desenvolvimento da moda estão imbricados em seu desenvolvimento

A moda surge em um contexto de busca pela diferenciação social entre os homens que, na paulatina ruptura com suas próprias tradições, abriram espaço para inventividades e mudanças de pensamento, de vestuário, de consumo, de apreciação estética e de comportamento em geral. Pode-se considerar esse processo como ruptura com a tradição, possibilitando que novas formas de ser e agir nas relações sociais emergissem. Antes desse processo de ruptura, não havia o sistema de mutabilidade próprio da moda, por isso considera-se que não existia o fenômeno social da moda para os povos chamados primitivos. Até então, “a legitimidade incontestada do legado ancestral e a valorização da continuidade social impuseram em toda parte a regra de imobilidade, a repetição dos modelos herdados do passado, o conservantismo sem falha das maneiras de ser e de parecer”, como assevera Lipovetsky (2009, p. 28).

A afirmação do autor sobre a valorização do legado ancestral sem possibilidade de mudança explícita a regra social que imperou até por volta do final da Idade Média de conservar o passado no presente, sem propor alterações dessa ordem. A vida moderna, no entanto, não comportava o seguimento ininterrupto de tradições. Desde o século XI intensificou-se a atividade mercantil, assim como o crescimento econômico, a revolução na agricultura e nas técnicas de plantio e grande crescimento das cidades, tudo isso devido a uma Europa que experimentava tempos livres de invasões e guerras com povos estrangeiros, como os bárbaros; os conflitos eram de ordem interna proporcionando o surgimento de um período propício “[...] para que uma civilização pudesse entregar-se aos prazeres da sofisticação das formas e às loucuras do efêmero” (LIPOVETSKY, 2009, p. 56).

Constituída assim, a Idade Média, marcada preponderantemente pela forte presença da religiosidade cristã, foi testemunhando, posteriormente, a conquista de espaço do

período do Renascimento. A este período creditou-se a expressão de “idade dourada”, época de “[...] avanços econômicos, tecnológicos e espirituais do século [...]”, de igual modo foi “[...] também o século do aparecimento de novas doenças transmissíveis sexualmente, da fragmentação da cristandade nas seitas protestantes e tantos outros males sociais, como a inflação [...]” (FIGUEIREDO, 2007, p. 47).

Berman (1986) discute que a modernidade é uma aventura em que todos estão envoltos em um paradoxo vivendo ao mesmo tempo a euforia de uma promessa de progresso desmedido e a realidade ameaçadora de desconstrução e ruína de tudo o que se conhece; período de grandes e significativas mudanças provenientes de diversas áreas da vida humana.

O turbilhão da vida moderna tem sido alimentado por muitas fontes: grandes descobertas nas ciências físicas, com a mudança da nossa imagem do universo e do lugar que ocupamos nele; a industrialização da produção, que transforma conhecimento científico em tecnologia, cria novos ambientes humanos e destrói os antigos, acelera o próprio ritmo de vida, gera novas formas de poder corporativo e de luta de classes; descomunal explosão demográfica, que penaliza milhões de pessoas arrancadas de seu habitat ancestral, empurrando-as pelos caminhos do mundo em direção a novas vidas; rápido e muitas vezes catastrófico crescimento urbano [...] (BERMAN, 1986, p. 10)

O “turbilhão” da Idade Moderna inaugura também um processo de despreendimento de tradições e a moda é um objeto que apresenta traços evidentes dessa realidade histórica, como afirma Svendsen (2010, p. 26) ao dizer que “há na moda um traço vital da modernidade: a abolição de tradições”.

Na esteira das mudanças, a Revolução Industrial foi um marco decisivo para que a ideia de imutabilidade das tradições fosse sendo abandonada, estabelecendo um novo modo de produzir objetos e modos de vida. A produção artesanal passou a contar com o auxílio de máquinas e instrumentos que aceleraram a elaboração de objetos antes produzidos lentamente. A máquina de costura é um dos emblemas da presença da indústria na fabricação de um novo modo de vida e, portanto, de uma nova formação humana. Ela aparece como uma criação do século XIX, que intensificou e aprimorou a produção têxtil. Segundo Calanca (2011, p. 134 e 135), a revolução da indústria, além destes fatos, foi responsável por difundir o mito do progresso e do bem-estar.

Nesse sentido, assume uma função central outro aspecto considerado peculiar da Revolução Industrial, o mito da indústria, o mito do progresso tecnológico, decorrente da introdução das máquinas e do aumento da capacidade produtiva que elas acarretam. [...] A indústria e, particularmente, as máquinas contribuem para difundir no imaginário coletivo a fé no progresso tecnológico que salva a humanidade, o mito do bem-estar material [...]

O homem moderno é este sujeito embebido pela novidade das máquinas, formado sob a esperança da promessa de um possível bem-estar advindo do progresso que, no entanto, não tinha sido consideravelmente expandido. Ao tratar sobre o assunto, Hobsbawn (1977) destaca que na primeira metade do século XIX ainda não havia grandes regiões industriais. Apenas nos Estados Unidos e na Inglaterra podia-se falar em centros industriais.

Das cidades do mundo com mais de 100 mil habitantes, fora Lyon, só as inglesas e americanas tinham centros nitidamente industriais: Milão, por exemplo, em 1841, tinha somente duas pequenas máquinas a vapor. De fato, o típico centro industrial — tanto na Grã-Bretanha quanto no continente europeu — era uma cidade provinciana pequena ou de tamanho médio ou ainda um complexo de aldeias. (HOBSBAWN, 1977, p. 130)

Todavia, mesmo sendo pequeno o alcance da indústria no século XIX, o mito do progresso tecnológico, citado por Calanca (2011), já gerava uma expectativa social quanto ao modo de vida que poderia ser proporcionado, com mais rapidez na produção de bens e possibilidade de consumo por pessoas de diferentes condições econômicas pelo baixo custo dos produtos feitos em larga escala.

Atualmente, a indústria e, principalmente, a indústria da moda, fazem parte da vida moderna amplamente. De acordo com Lipovetsky (2009, p.180) a moda não é mais luxo de ricos ou de pessoas da nobreza, como na Era Aristocrática, ela “[...] deixou de ser o privilégio de uma elite social, todas as classes são levadas pela embriaguez da mudança e das paixões [...]”. O autor afirma ainda que “estamos imersos na moda [...]”. A extensão social do fenômeno da moda e a relação que ela estabelece com a formação da subjetividade humana moderna não pode ser mensurada, mas é passível de pesquisa e análise, por isso este trabalho tem como objetivo pensar sobre esta questão.

Os pontos principais à investigação, portanto, referem-se aos fatores da formação humana, da modernidade e da moda, de maneira a explicitar a lógica social atrelada a estes elementos. Sendo assim, objetiva-se analisar qual é o tipo de formação capaz de construir subjetividades consumidoras dos produtos da moda, refletindo como ela se desenvolve historicamente nas sociedades modernas a ponto de ter tal relevância na constituição dos sujeitos nessa particularidade histórica.

Em tempos de consumo desmedido de produtos e ideias de moda e costumes, há que se questionar o quanto essa prática do homem moderno tem incidido diretamente na formação dos sujeitos. Tendo em vista essa realidade, a pesquisa em andamento objetiva

investigar os fundamentos da lógica do consumo de moda tão frequente e naturalizado nas sociedades ocidentais modernas.

A pesquisa bibliográfica e histórico documental comporá a metodologia deste trabalho. Partindo de autores fundamentais para a investigação da temática moda e formação humana, como Roland Barthes (2009), Gilles Lipovetsky (2009), Daniela Calanca (2011), Pierre Bourdieu (2002) e Hobsbawn (2014), dentre outros, será construída a base teórica da discussão pensando em como a formação dos sujeitos está relacionada intrinsecamente às suas práticas de consumo de moda e vice e versa, além de investigar com auxílio desses pesquisadores a relevância com que a moda se apresenta nas sociedades ocidentais na modernidade. Em conjunto à pesquisa bibliográfica, será construída a base documental dessa investigação. Entende-se que as fontes documentais revelam modos de viver dos sujeitos na sociedade e informações que possibilitam apreender as relações de forças e as contradições constitutivas da sociedade (SILVA et al, 2009). Serão coletados dados em sites de museus que tenham acervos de moda a fim de adensar a discussão, como o Victoria and Albert Museum (<http://www.vam.ac.uk/>), (The Metropolitan Museum of Art (<http://www.metmuseum.org/>), Museu da Moda (<http://www.museudamodadecanela.com.br/principal>), Museo del Traje Madrid (<http://museodeltraje.mcu.es/index.jsp>), MUDE – Museu do Design e da Moda (<http://www.mude.pt/>), Palais Galliera (<http://www.palaisgalliera.paris.fr/>), MoMu – Mode Museum (<http://www.momu.be/>), apontando como a moda tem sido entendida historicamente por instituições direta ou indiretamente educativas, como os museus. Desta forma, através dos dados e da fundamentação teórica, serão construídas as considerações a respeito da temática trabalhada.

Até o momento, a pesquisa constatou que os estilos de vida dos sujeitos na Modernidade expressam suas concepções sobre o ambiente em que vivem e sobre si mesmos e suas práticas de consumo dizem muito sobre sua formação e subjetividade. Os produtos de moda perpassam essa realidade e o assunto é mais recorrente e presente no cotidiano das pessoas do que elas mesmas gostariam de admitir. A influência da moda pode ser percebida nas práticas de consumo das pessoas, na política, na fruição estética, nas artes e nas constantes publicações de revistas, jornais ou quaisquer outros meios de comunicação tratando sobre o tema, de tal modo que é possível afirmar que o tema é, na verdade, “[...] algo que reside praticamente no centro do mundo moderno” (SVENDSEN, 2010, p. 10).

Referências

BERMAN, Marshall. **Tudo que é sólido desmancha no ar**: a aventura da modernidade. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.

CALANCA, Daniela. **História social da moda**. 2ª ed. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2011.

FIGUEIREDO, Luís Cláudio Mendonça. **A invenção do psicológico: quatro séculos de subjetivação (1500-1900)**. 7. ed. São Paulo : Escuta, 2007.

HOBBSAWM, Eric. **A Era das revoluções (1789-1848)**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.

LIPOVETSKY, Gilles. **O império do efêmero**: a moda e seu destino nas sociedades modernas. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

SILVA, Lidiane R. Campêlo da; DAMACENO, Ana Daniella; MARTINS, Maria da Conceição Rodrigues; SOBRAL, Karine Martins; FARIAS, Isabel Maria Sabino 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. Disponível em:
http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3124_1712.pdf.

SVENDSEN, Lars. **Moda: uma filosofia**. Tradução: Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

A FORMAÇÃO DO PENSAMENTO TEÓRICO NA TEORIA DO ENSINO DESENVOLVIMENTAL: CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO DE QUÍMICA

Andréia Andreóli Silvestre – MINTER IFMT/UFG

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Sandra Valéria Limonta Rosa

Linha de Pesquisa: Formação, Profissionalização Docente e Trabalho Educativo.

Introdução, problema e objetivos

Nossa investigação parte do pressuposto de que a função social primordial da escola é o ensino dos conhecimentos científicos e que esses conhecimentos, sob a forma de conceitos científicos, proporcionam o desenvolvimento mental do estudante. Fundamentando-nos na teoria do ensino desenvolvimental de Davidov (1982, 1987, 1988, 2003), entendemos que o ensino que promove a aprendizagem e o desenvolvimento é aquele que busca formar nos estudantes o pensamento teórico.

A pesquisa de mestrado aqui proposta tem como objetivo compreender a teoria do ensino desenvolvimental como uma alternativa didático-metodológica para o ensino de Química, visando contribuir na formação do pensamento teórico dos estudantes do Ensino Médio. O problema da pesquisa pode ser sintetizado da seguinte forma: Que concepções e propostas de ensino têm sido discutidas pelos pesquisadores da área? Como se dá a aprendizagem dos conceitos científicos de Química? Que contribuições a teoria do ensino desenvolvimental pode trazer para o ensino e a aprendizagem de Química?

O objetivo geral da pesquisa é identificar e analisar as contribuições da teoria do ensino desenvolvimental para o ensino de Química no Ensino Médio. E traz como objetivos específicos a problematização do ensino de Química a partir da apresentação e análise de um panorama das pesquisas sobre essa temática nas produções acadêmicas da Região Centro-Oeste. Assim como nos principais eventos de ensino de Química e nas principais revistas da área dos últimos cinco anos, bem como compreender os fundamentos epistemológicos da teoria do ensino desenvolvimental articulando-os ao ensino de Química, por meio da realização de um experimento didático-formativo.

Referencial teórico

O processo de ensino e aprendizagem escolar tem sido muito questionado no atual momento histórico, os conteúdos escolares são considerados repetitivos, fragmentados e

descontextualizados, coloca-se em questão a necessidade e o papel de determinados conteúdos na formação e na vida dos estudantes.

A revisão bibliográfica que estamos realizando nos revela que tal realidade não é diferente com o ensino da Química. Na Química escolar, os conteúdos são trabalhados em três níveis de abordagem: nível macroscópico, nível microscópico e o das representações. Os conteúdos que se situam nos níveis microscópicos e das representações são sempre considerados os de maior dificuldade de aprendizagem, por serem caracterizados por um alto grau de abstração na abordagem de conceitos. Também são feitas muitas críticas em relação a não contextualização do ensino da Química com a realidade concreta dos estudantes, seus contextos sociais e culturais.

Entendemos que se trata de questões mais amplas que se referem à compreensão que os pesquisadores do ensino de Química historicamente foram construindo. Para contribuir com essa construção, nesta pesquisa nos fundamentaremos na teoria do ensino desenvolvimental, compreendendo que o ensino e a aprendizagem dos conceitos científicos na escola propicia a formação de novas estruturas psicológicas que promovem o desenvolvimento mental dos alunos, tese fundamental da teoria histórico-cultural (VIGOTSKI, 2001 e 2010).

Vassili Vassilievich Davidov (1930-1998), psicólogo e pedagogo russo, incorporou em seu trabalho de pesquisa pressupostos da teoria histórico-cultural e acabou por superar alguns deles, no que diz respeito ao processo aprendizagem e desenvolvimento escolar. O alto nível de desenvolvimento da psicologia pedagógica alcançado na União Soviética na primeira metade do século XX e as pesquisas longitudinais que puderam realizar naquele momento, permitiram que Davidov e seus colaboradores pudessem formular, na segunda metade do século XX, a teoria do ensino desenvolvimental. Esta teoria é fundamentada na concepção materialista histórico dialética do conhecimento e na teoria histórico-cultural do desenvolvimento.

A teoria do ensino desenvolvimental põe em relevo a importância do ensino sistematizado da cultura elaborada socialmente, melhor dizendo, dos conhecimentos científicos e culturais projetados nos conhecimentos escolares. A hipótese de Davidov (1982), confirmada por meio de um grande número de experimentos de ensino realizados por ele e sua equipe em escolas, é que o ensino dos conhecimentos escolares constituem a gênese do pensamento teórico, ou seja, engendram o processo de formação e de desenvolvimento do pensamento teórico nas crianças, mediante a internalização das abstrações e generalizações essenciais consolidadas nos conceitos científicos.

Davidov partiu “(...) das dimensões filosófica, sociológica, lógica e pedagógica do problema, e propôs-se a oferecer uma abordagem lógico-psicológico-didática para questões da estruturação e ensino das disciplinas escolares” (LIBÂNEO e FREITAS, 2013, p. 345).

O ensino escolar proporciona meio e instrumentos intelectuais para desenvolver no aluno o que ele não conseguiria desenvolver sozinho, desencadeando o processo de desenvolvimento do pensamento teórico. Esse desenvolvimento do pensamento teórico, segundo Davidov, só seria possível quando o pensamento do aluno deixa de operar com as representações sensoriais e visuais que formam o que autor denomina de pensamento empírico e passa a internalizar conceitos científicos, que seria “super-generalizações”, “ideias sobre ideias” numa rede de conceitos (FREITAS e ROSA, 2015).

A teoria do ensino desenvolvimental tem como fundamento o desenvolvimento do pensamento e da linguagem e dos conceitos espontâneos e científicos tal como proposto pela teoria histórico- cultural de Vigotski (2001). No processo de desenvolvimento, a criança vai internalizando o mundo à sua volta por meio da linguagem e da síntese promovida por esta a partir de dois tipos de conceitos: os espontâneos – que são internalizados espontaneamente pelas vivências e os científicos – que são aqueles organizados sistematicamente e intencionalmente ensinados na instituição escolar.

[...] os conceitos não surgem mecanicamente como uma fotografia coletiva de objetos concretos; neste caso, o cérebro não atua à semelhança de uma máquina fotográfica que fazem tomadas coletivas, e o pensamento não é uma simples combinação dessas tomadas; ao contrário, os processos de pensamento, concreto e eficaz, surgem antes da formação dos conceitos e estes são produto de um processo longo e complexo de evolução do pensamento infantil (VIGOTSKI, 2001, p. 236).

Partindo da teoria da formação dos conceitos de Vigotski, Davidov e seus colaboradores elaboraram a teoria do ensino desenvolvimental, a partir da investigação da relação entre educação escolar e desenvolvimento psíquico. Essa investigação foi realizada durante um período de cerca de duas décadas (de 1970 a 1988) em escolas públicas da cidade de Moscou, na então União Soviética.

Para Davidov (1988) os conhecimentos científicos formados por meio do processo de ensino e aprendizagem escolar promovem um tipo de desenvolvimento mental a que o autor denomina de pensamento teórico, para este, fundamental no processo geral de desenvolvimento da consciência e da personalidade de todas as pessoas.

A aprendizagem dos conceitos científicos na escola seria então uma forma universal de desenvolvimento, pois ao aprender conceitos cada vez mais gerais e complexos, a pessoa

também desenvolve a capacidade intelectual de utilizá-los como verdadeiras “ferramentas mentais” para lidar com as diversas situações e necessidades da vida.

(...) ao ensinar os conteúdos escolares o professor não transmite apenas o conhecimento, mas ferramentas de pensamento. Ao descrever e explicar o funcionamento do sistema digestivo, por exemplo, o professor não apenas ajuda a criança a internalizar um conhecimento, mas os conceitos de “sistema” e “digestão” e as ferramentas de pensamento (ou funções psicológicas superiores) “descrever” e “explicar” alguma coisa. Tais conceitos e ferramentas de pensamento serão novamente utilizados pela criança em outras vivências e atividades, inclusive nas não escolares (ROSA, 2012, p. 10).

Nossa pesquisa, além de buscar compreender e realizar a teoria do ensino desenvolvimental no ensino de Química torna-se também uma possibilidade de contraposição aos modelos de ensino considerados tradicionais. Na maioria das vezes esses modelos trazem materiais apostilados ou livros didáticos que tratam conceitos científicos como informações ou definições que devem ser visualizadas e memorizadas.

Concordamos com Sforzi (2015), quando a autora defende que esse tipo de ensino não contribui para a formação do pensamento teórico. É preciso considerar a importância de uma teoria do ensino cientificamente fundamentada para que os procedimentos didáticos escolhidos pelo professor efetivamente levem os estudantes à internalização do conceito científico e, nesse processo, ao desenvolvimento mental (Sforzi, 2015).

Davídov (2003) reiteradamente afirmava a importância, para o professor, em escolher as melhores direções possíveis para que o ensino proporcionasse o pleno desenvolvimento psicológico dos estudantes, que para ele é a formação do pensamento teórico. Para ele este ensino deve enfatizar a importância social e subjetiva da educação escolar no desenvolvimento humano e na capacidade de cada um e de todos de conduzir e transformar a própria vida.

Metodologia

Nesta pesquisa a metodologia consiste na realização de um experimento didático-formativo com alunos do primeiro ano do Ensino Médio de uma escola estadual da cidade de Cuiabá-MT, tomando como objeto de ensino e aprendizagem o conteúdo substâncias e materiais. Escolhemos o primeiro ano como momento escolar de investigação, porque é no primeiro ano que os estudantes entrarão em contato com maior profundidade e especificidade com os conceitos de Química. Uma vez que os conteúdos de Biologia, Física e Química até o

nono ano do Ensino Fundamental são ensinados de forma (mais ou menos) sintética na disciplina de Ciências Naturais.

A escolha do conteúdo substâncias e materiais parte de uma das ideias fundamentais da teoria do ensino desenvolvimental de Davidov (1988), quando o autor afirma que a primeira ação do professor é identificar, dentro de sua disciplina, quais são os conceitos nucleares. Identificar aqueles conceitos considerados essenciais, que fundamentam o conjunto de conteúdos que deverão ser ensinados na disciplina no decorrer do semestre ou ano letivo. O experimento didático-formativo ou genético-modelador, segundo Davidov (1988), tem como objetivo evidenciar as transformações que ocorrem no pensamento dos estudantes no decorrer do processo de ensino de um determinado conceito.

O experimento formativo é um método de investigação utilizado por psicólogos russos vinculados à teoria histórico-cultural, que consiste em estudar as mudanças no desenvolvimento do psiquismo por meio da ativa influência do pesquisador na experimentação, ou em outras palavras, pela formação dirigida dos processos psicológicos que serão investigados (LIBÂNEO, 2013, p. 2).

No experimento didático-formativo são realizadas atividades de ensino fundamentadas na teoria do ensino desenvolvimental a partir das seis ações de estudos descritas por Davidov (1988). As ações, organizadas sob a forma de tarefas que os estudantes são estimulados a resolver, vão desencadeando o processo de transformação do conteúdo objetivo em conteúdo subjetivo e tal processo é acompanhado e registrado pelo investigador, no caso dessa pesquisa, pretendemos filmar. Já estamos em fase de planejamento do experimento e pretendemos realizar, no primeiro semestre de 2017, cinco sessões de 50 minutos cada, que serão filmadas e posteriormente analisadas à luz da teoria histórico-cultural e do ensino desenvolvimental.

Considerações finais

Nesse momento, estamos consolidando a síntese da revisão bibliográfica sobre as concepções de ensino de Química nas produções acadêmicas da região Centro-Oeste dos últimos cinco anos, e nos encontros científicos e periódicos especializados em ensino de Química. Também já iniciamos o processo de planejamento do experimento didático-formativo, conforme já mencionamos acima.

REFERÊNCIAS

DAVYDOV, V. V. *Tipos de generalización en la enseñanza*. Havana: Pueblo y Educación, 1982.

DAVÍDOV, Vasili. *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico*. Moscu, Editorial Progreso, 1988.

DAVÍDOV, V. V. Análisis de los principios didácticos de la escuela tradicional y posibles principios de enseñanza en el futuro próximo. In: SHUARE, M.. *La psicología Evolutiva y pedagógica em la URSS*. Antologia, Moscú: Editorial Progreso, 1987, p. 143-155.

DAVYDOV, V. V.; SLOBÓDCHIKOV, V. I.; TSUKERMAN, G. A. O aluno das séries iniciais do ensino fundamental como sujeito da atividade de estudo. *Journal of Russian and East European Psychology*, v. 41, n. 4, jul./aug. 2003, 12 páginas. Tradução para o português realizada pelo Grupo de Pesquisa Implicações Pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural da UNESP/Marília.

FREITAS, Raquel Aparecida Marra da Madeira; ROSA, Sandra Valéria Limonta. Ensino desenvolvimental: contribuições à superação do dilema da didática. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 613-627, abr./jun. 2015.

LIBÂNEO, José Carlos. Formação de professores e didática para o desenvolvimento humano. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 629-650, abr./jun. 2015.

_____. Experimento didático como procedimento de investigação em sala de aula. Texto de uso didático produzido pelo autor para a disciplina “Didática e Ensino Desenvolvimental” do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia-GO, 2013.

ROSA, Sandra Valéria Limonta. Ensino de Ciências nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: apontamentos para uma didática fundamentada na psicologia histórico-cultural. Trabalho apresentado na 35ª Reunião Anual da ANPED, Porto de Galinhas-PE, 21 a 24 de outubro de 2012. Disponível em:
35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT04%20Trabalhos/GT04-1303_int.pdf

SFORNI, Marta Sueli de Faria. Interação entre didática e teoria histórico-cultural. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 375-397, abr./jun. 2015.

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

A APROPRIAÇÃO DO CONSTRUTIVISMO DE JEAN PIAGET NO ENSINO DE CIÊNCIAS

Carmen Júlia Carvalho Moraes – 28ª Turma de Mestrado

Orientadora: Profª Drª Juliana de Castro Chaves

Linha de pesquisa: Fundamentos dos Processos Educativos

Agência de fomento: CAPES

Segundo Miranda (1994), na área da Educação existe um grande debate em torno do construtivismo por ele fundamentar intervenções na escola e procedimentos educacionais governamentais. A autora indica que exigências de qualificação para o trabalho advindos do modo produtivo capitalista que acompanham os processos de globalização da economia e da cultura passam a exigir a escolarização e uma educação de jovens onde programas de estudo e métodos de ensino não realizem mais a memorização dos conteúdos, mas o pensamento, e isso é base para a valorização de teorias que considerem a atividade intelectual do sujeito (MIRANDA, 1994).

De acordo com Miranda (1994), a compreensão piagetiana sobre o processo pelo qual o sujeito adquire o conhecimento, o construtivismo piagetiano, se tornou uma interpretação corrente e amplamente adotada no século XX, ganhando uma designação genérica. Nesse contexto, há uma tendência de conversão da Epistemologia Genética de Piaget, e consequentemente do seu construtivismo, em algo que tenta resolver os problemas educacionais. Esse construtivismo, além de Piaget, muitas vezes incorpora as contribuições de outras teorias como as de Vigotski e de Wallon, e inclusive, aparece com outras denominações como neoconstrutivismo, socioconstrutivismo ou pós-construtivismo (MIRANDA, 1994).

Segundo Marsiglia (2011), na década de 1980 houve um processo de abertura democrática no Brasil que não estabeleceu rupturas com a ordem econômica capitalista. Nessa época, surgiu no contexto educacional à necessidade de se implantarem pedagogias contra-hegemônicas que se ligassem aos interesses dos dominados. Entretanto, tais pedagogias não alcançaram os resultados esperados, pois a hegemonia do neoliberalismo acabou por reduzi-las ou apropriá-las. Para a autora, nesse período ocorre a transmutação das propostas ditas críticas que se alinham ao quadro hegemônico político e cultural da época, tais como, a formulação da Escola Cidadã pelo Instituto Paulo Freire (articulando o Relatório Jacques Delors, Edgar Morin e Paulo Freire), a proposta de Esther Pilar Grossi denominada “pós-construtivismo” (unindo Piaget, Wallon, Vigotski e Paulo Freire) e a Escola Plural, oriunda das “pedagogias da prática” (firmada nos quatro pilares da educação do Relatório Jacques

Delors) (MARSIGLIA, 2011). Essas pedagogias foram expressões do construtivismo na escola.

Para Miranda (1994), houve uma grande disseminação do construtivismo o que acabou transformando-o em fundamento explicativo da reflexão sobre a educação, transformando uma psicologia do conhecimento ao senso comum. Essa tendência da universalização do construtivismo piagetiano orienta não somente o homem particularizado como foi originalmente estudado, mas um pretense sujeito cognoscente genérico. Toda essa conversão se vincula a teorias psicológicas com o intuito de realizar uma escola progressiva e uma democratização da escola. O construtivismo pedagógico¹ se associa aos preceitos da escola proposta para o século XX para educação das massas, que é o princípio da atividade participativa (ação) e a ênfase na noção adaptativa de inteligência. A atividade participativa e a inteligência adaptativa participam de um processo que supõe que o conhecimento humano só se realiza através da experiência individual. Tornando a inteligência um conceito instrumental, adaptativo, e, assim, a educação estaria voltada para a experiência, para a ação, isto é, a atividade participativa (MIRANDA, 1994).

Miranda (1994) levanta hipóteses sobre a razão que leva o construtivismo piagetiano a ser tão valorizado na educação. Para a autora, é de extrema importância para a sociedade da época a valorização da autonomia intelectual do indivíduo, o aluno deve construir seu próprio conhecimento. No entanto, esse conhecimento por ser uma reconstrução individual na relação imediata com o meio, que restringe a autonomia, não importando quem está em relação com o sujeito nesse processo. A outra hipótese é que o construtivismo piagetiano considera a inteligência a partir da gênese de estruturas lógicas formais que se consolidam independentemente dos conteúdos. Assim, a noção de estrutura cognitiva prioriza mais os aspectos formais do que os conteúdos adquiridos, desconsiderando o contexto no qual a relação com o objeto está inserida. A terceira hipótese é de que a inteligência é entendida a partir das gêneses das estruturas lógicas. Dessa forma, a inteligência é adaptativa norteando-se pelos preceitos da ciência, uma inteligência que é facilmente adaptável às exigências de um treinamento intelectual e moral para o trabalho técnico da sociedade global. Essas questões auxiliam a transposição do construtivismo piagetiano, uma teoria densa, em um construtivismo genérico que realiza a instrumentalização e uma mera explicação genérica da contribuição de Jean Piaget (MIRANDA, 1994).

A conversão do construtivismo piagetiano também culmina na noção de atividade, que era um princípio pedagógico inovador, pois foi formulado em concordância com o processo de democratização da sociedade e do ensino. Pois as exigências de democratização do ensino

foram interpretadas ao se defender a livre expressão dos alunos e ao se afirmar formas não-autoritárias de participação no processo de ensino-aprendizagem e na escolarização como um todo. E a democratização da sociedade ocorre quando a classe trabalhadora impõe sua existência e a classe dominante é obrigada a reconhecer a diversidade de interesses existentes na sociedade. O conceito de atividade se aproximava do conceito de trabalho na hipótese de que a escola deve voltar-se para a preparação das massas para a produção. A aceitação da atividade como princípio pedagógico envolve desde a afirmação do trabalho como instrumentalização para a atividade fabril até a apreensão de trabalho como atividade em geral, que se preocupa com a formação intelectual e moral do trabalhador, que se traduz no plano cultural as novas demandas do capitalismo. O trabalhador moderno tem obrigação de dominar as habilidades genéricas básicas para compreender o trabalho atual. Dessa forma, há uma “intelectualização” do processo produtivo que impõe a tendência a intensificação da capacidade intelectual. Nesse sentido, há a aceitação da atividade como princípio pedagógico tanto para a instrumentalização da produção fabril quanto para a formação intelectual e moral do formador (MIRANDA, 1994).

Adorno e Horkheimer (1985) também discutem o quanto a redução da condição da razão a instrumento foi necessário à sociedade burguesa. De acordo com os autores, existe uma diferenciação de dois tipos de razão, instrumental ou prática e teórica ou filosófica, e estas duas razões formam o esclarecimento. Mas na ciência moderna percebemos que o esclarecimento perdeu a razão filosófica, se transformando num sistema onde a razão instrumental impede qualquer outra forma de conhecimento que não possa ser testado ou mensurado; tudo deve ser comprovado empiricamente, pois se a comprovação não for imediata simplesmente não existe (ADORNO E HORKHEIMER, 1985).

Essa razão instrumental se torna majoritariamente a forma conhecida de entender e conhecer o mundo ao nosso redor. Desse modo questionamos como esse procedimento de razão pode influenciar a concepção de experiência dos professores de ciências. Esses professores compreendem a experiência somente baseada na observação e na experiência externa como a única forma de ensino prático? Ao problematizar o construtivismo e o ensino de Ciências, Marsiglia (2011) mostra estudos que indicam a importância do ensino ser direcionado pelos interesses dos alunos e que o professor deve suscitar esses interesses por meio das vivências, através de atividades que dão destaque a ação da criança, e que essa ação produz reações, e assim a criança se torna autônoma. Marsiglia (2011) critica esse

raciocínio espontaneísta, pois para esse autor essa postura relativiza a objetividade do conhecimento do

ponto de vista do experimentador implicando em uma visão de construção do conhecimento individualista (MARSIGLIA, 2011).

Ferraciolli (1999) afirma que Piaget não delineou um método pedagógico, pois ele não formulou uma teoria de aprendizagem. Para esse autor O objetivo de Piaget era a compreensão da gênese do conhecimento e de seu desenvolvimento, portanto Piaget foi um epistemólogo. Assim, o que existe na educação são apropriações da Epistemologia Genética em forma de propostas pedagógicas que se utilizam da teoria realizando indicações para uma metodologia de trabalho didático pedagógico visando o ensino-aprendizagem (FERRACIOLLI, 1999).

Baseado nas polêmicas que envolvem o construtivismo, é que nos perguntamos quais são os pressupostos do Construtivismo de Jean Piaget? Como será que os professores do ensino de Ciências estão se apropriando do construtivismo piagetiano?

Brito (2012) aponta que o ensino de Ciências tem um papel fundamental no desenvolvimento do espírito científico do aluno e fornece ferramentas para que o aluno tome decisões acerca da ciência e de seus produtos. Dessa forma, para ele, o ensino acaba instrumentalizando tanto a experimentação quanto o ensino de Ciências.

Mortimer (1996) pondera sobre alguns dos problemas em que se converteu o construtivismo no ensino de ciências. Para o autor, as estratégias de ensino expressam principalmente o empirismo, pois querem modificar e construir novos conhecimentos somente pela experiência sensorial. O autor critica o foco na empiria, devido à ênfase na observação e na experimentação direta, indicando que devemos focar no processo de aquisição de novas estruturas para a reinterpretação da experiência e superar o pensamento do senso comum de acordo com os fundamentos do construtivismo (MORTIMER, 1996).

Outro problema apontado por Mortimer (1996) no ensino de ciências é o obstáculo na formação de professores para intervir de acordo com essa prática construtivista. A formação deficiente do professor o leva a não entender o que é a teoria da equilíbrio de Piaget. Nessa, as lacunas são tão importantes quanto o conflito cognitivo, esses dois são importantes na construção de novos conhecimentos e também na construção de totalidades, essas totalidades permitem ao aluno generalizar, entretanto se esses processos não ocorrem não há como generalizar. O autor indica também que os alunos têm dificuldades em reconhecer e vivenciar os conflitos e mesmo quando há uma perturbação inicial não significa a superação do senso comum. Esse problema se liga aos professores que devem lidar com os conhecimentos prévios dos alunos, mas sem se estagnar neles, pois todo o processo de ensino-aprendizagem consiste em chegar ao conhecimento científico (MORTIMER, 1996).

Será que há mesmo uma apropriação superficial e instrumentalizada do construtivismo de Jean Piaget? Que tipo de experimentação é realizada no ensino de ciências?

De acordo com Silva *et al* (2012), no ensino de Ciências os professores enunciam um discurso construtivista, contudo ao investigar os tipos de experimentos e aulas práticas desenvolvidas, os autores encontram diferentes metodologias que não são construtivistas, indicando uma discrepância entre o falado e a prática experimental baseada no empirismo e nas experiências externas. Os autores afirmam que a experiência é uma prática importante no ensino de Ciências, entretanto essa não deve ser uma prática vazia, que somente reproduza receitas. A experiência deve ajudar o sujeito a constituir sua inteligência mobilizando as estruturas cognitivas e as modificando (SILVA *et al*, 2012).

Na tentativa de continuar esse debate, perseguimos os seguintes objetivos: entender os principais elementos que articulam a ideia de construtivismo de Jean Piaget em sua Epistemologia Genética; revelar como ocorre a apropriação do construtivismo de Piaget no ensino de Ciências em periódicos científicos da área de educação.

Esse estudo realizou inicialmente uma pesquisa bibliográfica e pretende aprofundar os estudos nas obras de Jean Piaget que discutem a Epistemologia Genética e o Construtivismo, como também em alguns autores que debatem essa relação em Piaget. Dessa pesquisa, foram selecionados os textos “A epistemologia genética” (1975), “Psicologia e Pedagogia (1976), “Para onde vai à educação?” (1977), “Biologia e Conhecimento” (1996) todos de Piaget, além de “O construtivismo como princípio explicativo na educação: a pretensão e o risco” (1994) e “Pedagogias psicológicas e reforma educacional” (2000) de Miranda. A pesquisa bibliográfica é um procedimento metodológico que possibilita ao pesquisador a busca de soluções com relação ao seu objeto de estudo em um processo que é permanente e inacabado, pois reflete a realidade que é mutável e contraditória (LIMA E MIOTO, 2007). Para realizar a revisão bibliográfica pesquisamos no Portal de Periódicos Capes as seguintes palavras-chave: epistemologia genética, Piaget, construtivismo e Ensino de Ciências no sentido de encontrar artigos científicos, dissertações e teses que discutem essa questão. Descartamos os textos que se relacionavam com formação de professores e com o ensino de física e química no 9º ano do ensino fundamental.

Esse trabalho é uma pesquisa do Estado do conhecimento, que segundo Romanowski e Ens (2006) tem interesse em investigar um setor de publicações sobre o tema estudado. Esse estudo envolve publicações em periódicos de educação e ensino de ciências com qualis A1 e A2. Para realiza-lo buscamos pelas palavras-chave: ensino de Ciências, construtivismo e Piaget. Dessa forma, ao final dessa pesquisa esperamos contribuir sobre a reflexão do

construtivismo e sua relação com o ensino de Ciências, que objetiva fundamentar teoricamente as reflexões sobre as implicações educacionais do construtivismo.

O trabalho se organizará em dois capítulos. O primeiro abordará os elementos da Epistemologia Genética que oferecem bases para o construtivismo de Jean Piaget. No segundo analisaremos as apropriações do construtivismo no Ensino de Ciências através do estado do conhecimento.

Referências Bibliográficas

ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

BRITO, A. G. O Jardim Zoológico enquanto espaço não formal para promoção do desenvolvimento de etapas do raciocínio científico. Dissertação. UnB, Brasília, 2012.

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

MARSIGLIA, A.C.G. **Um quarto de século de construtivismo como discurso pedagógico oficial na rede estadual de ensino paulista**: análise de programas e documentos da SEE/SP no período de 1983 a 2008. Tese. UNESP, Araraquara, 2011.

MIRANDA, M. G. de. **O construtivismo como princípio explicativo na educação**: a pretensão e o risco. In: ENDiPE, 1994, Goiânia. Anais V. 2.

_____. Pedagogias psicológicas e reforma educacional. In: DUARTE, N. (org.). Sobre o construtivismo: contribuições a uma análise crítica. Campinas: Autores Associados, 2000.

MORTIMER, E. F. Construtivismo, mudança conceitual e ensino de ciências: para onde vamos? *Investigações em Ensino de Ciências – V1(1)*, p.20-39, 1996.

PIAGET, J.. A epistemologia genética; Sabedoria e ilusões da filosofia; Problemas de psicologia genética – São Paulo: Abril Cultural, 1975.

_____. Para onde vai a educação? – Rio de Janeiro: José Olympio, 1977.

_____. Psicologia e Pedagogia– Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1976.

_____. Biologia e conhecimento. Petrópolis: Vozes, 1996.

ROMANOWSKI, J.P. & ENS, R.T. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. *Diálogo Educ.*, Curitiba, v.6, n.19, p.37-50, set./dez. 2006.

SILVA, J. A. da; MARINHO, J. C. Bresolin; SILVA, G. R. & BARTELMEBS, R. C. **Concepções e práticas de experimentação nos anos iniciais do ensino fundamental**. *Linhas Críticas*, Brasília, DF, v. 18, n. 35, p. 127-150, 2012.

O SIGNIFICADO DO PROEJA NA PERSPECTIVA DOS EDUCANDOS: UMA ANÁLISE A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA – IFMT - CAMPUS VÁRZEA GRANDE.

Autora: Carminha Aparecida Visquetti - MINTER
Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Emilia de Castro Rodrigues
Linha de Pesquisa: Educação, Trabalho e Movimentos Sociais.

Este trabalho trata de resultados parciais da pesquisa de mestrado em andamento: “O Significado do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja) na perspectiva dos educandos: uma análise a partir da experiência do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia - IFMT, Campus Várzea Grande”. A pesquisa tem o objetivo de compreender as causas e consequências do processo de afastamento temporário e/ou permanente dos estudantes do Proeja no Campus Várzea Grande do IFMT, bem como levantar o perfil socioeconômico e cultural desses sujeitos, perpassando por discussões sobre o que esses sujeitos pensam sobre o Proeja, suas perspectivas com relação ao mundo do trabalho, seu perfil socioeconômico e cultural, os desafios e dificuldades percebidos e vivenciados durante o curso tanto no âmbito escolar (relações interpessoais, currículo, processo de ensino-aprendizagem, avaliação, etc.) e fora da escola.

Escolhemos como locus da pesquisa o IFMT- Campus de Várzea Grande. A motivação para realizá-la decorre de minha atuação profissional no referido Campus e de reflexões coletivas em reuniões de grupos e pedagógicas com professores, e, de conversas informais com os estudantes, fazendo sentir a necessidade de compreensão do modo de ser e atuar enquanto estudantes da EJA, além das constantes queixas relativas às dificuldades de aprendizagem; à falta de adaptação ao Instituto; de relacionamento professor X aluno; os altos índices de evasão, desistências e reprovações foram elementos que impulsionaram que se procedesse este estudo de caso.

Apesar de existir grande esforço no IFMT, em especial no Campus Várzea Grande, no sentido de ofertar ensino de qualidade voltado para os jovens e adultos, o problema da evasão ainda persiste. Por meio do levantamento bibliográfico inicial para este estudo, as pesquisas apontam vários fatores que determinam a evasão escolar. Dentre eles, o processo de ensino-aprendizagem por meio de metodologias inadequadas a realidade do estudante, a falta de formação continuada voltada aos docentes, problemas sociais, dentre outros.

Se há a preocupação de ofertar um ensino de qualidade aos jovens e adultos do IFMT Campus Várzea Grande, conseqüentemente assim, o comprometimento por parte dos

profissionais envolvidos, quais as causas que levam os estudantes a evasão? A metodologia do processo de ensino-aprendizagem está de acordo com a realidade destes sujeitos? Ela vem ao encontro dos anseios e expectativas destes sujeitos? Será a situação econômica, o local de trabalho, que tornou-se um empecilho para sua continuidade? Tudo isso nos levou a desenvolver esta pesquisa.

Como recorte para este trabalho, apresentaremos uma reflexão a partir da revisão da literatura feita inicialmente para a pesquisa, relacionada à inclusão da EJA na Rede Federal de ensino a partir do Decreto n.º 5.840 de 13 de julho de 2006 (BRASIL, 2006), dos desafios postos à instituição frente ao perfil dos estudantes da EJA, bem como de alguns dos fatores que levam à evasão, afastamento temporário e permanente da escola e suas consequências, com apresentação de dados parciais da pesquisa, referentes à situação escolar dos estudantes do Proeja do Curso Técnico Serviços de Condomínio no ano de 2015 e primeiro semestre de 2016.

Utilizaremos como metodologia a pesquisa *in lócus*, de caráter qualitativo realizado por meio de perguntas semiestruturadas aos educandos, baseando-se em levantamentos bibliográficos e informações obtidas no Setor de Registro Escolar, por meio do Q-acadêmico do Campus. O referencial teórico que embasam o presente trabalho considera Álvares e Barreto (2006), Dayrell (1996), Freire (1991, 1995), Fonseca (2002), Khol (2005).

Educação de Jovens e Adultos na Rede Federal de Ensino – Decreto n.º 5.820 de 13 de julho e 2006.

Propiciado pela reconfiguração do campo da EJA, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº 9.394/96 e, mobilizada pelo Decreto n. 5.840 de 13 de julho de 2006 (BRASIL, 2006), o governo instituiu, em âmbito federal, o Proeja. Essa inovação possibilitou para a rede federal um novo perfil de sujeitos, com diferentes níveis de cognição, faixa etária e expectativas de vida. Enquanto modalidade, a EJA, segundo o Conselheiro Jamil Cury, implica um modo próprio de fazer a educação, indicando que as características dos sujeitos jovens e adultos, seus saberes e experiências do estar no mundo (PARECER CEB 11/2000).¹

Segundo o Relatório Educação para Todos no Brasil 2000-2015 (BRASIL, 2016),

¹ Segundo Moura (2001, p. 33) A nova concepção de educação de jovens e adultos põe em cheque as práticas atuais, uma vez que ela, pede uma verdadeira organização reticular (em redes), no interior dos sistemas formais e não formais inovações, mais criatividade e flexibilidade. Será necessário, enfrentar desafios, planejando com a educação de adultos, dentro de novas abordagens, na perspectiva da educação ao longo da vida [...].

desde que os IFs passaram a oferecer a educação profissional por meio do Proeja, impôs-se a construção de respostas para diversos desafios, tais como: formação continuada do profissional para atuar com o educando da EJA; organização curricular integrada e interdisciplinar, entre outros.

A partir de discussões no grupo de estudos na Universidade Federal de Goiás (UFG), dos estudos bibliográficos, do diagnóstico da realidade de evasão e permanência dos educandos no IFMT, um dos aspectos identificados foi a ausência de formação inicial e continuada dos profissionais que atuam no Proeja, frente ao trabalho com a modalidade EJA, o que originou o Projeto de Formação Continuada aos Profissionais envolvidos na EJA no IFMT Campus Várzea Grande.

Em linhas gerais, esse projeto será feito em parceria com a Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT); UFG, por meio do Centro Memória Viva (CMV) – referência em EJA, Educação Popular e Movimentos Sociais; e os Fóruns de EJA de Mato Grosso e de Goiás e desenvolverá temáticas levantadas junto aos educadores, pertinentes à formação teórica e práticas pedagógicas adequadas aos sujeitos da modalidade.

O referido Projeto de Formação será baseado na reflexão-ação-reflexão acerca dos conhecimentos científicos, pedagógicos e das práticas docentes direcionados à EJA, com vistas a uma ação transformadora cada vez mais intencionada, contribuir para a melhoria do processo educativo e a materialização de uma Proposta Político-Pedagógica do Proeja no IFMT.

De acordo com o Documento Base do Proeja (BRASIL, 2007), os sujeitos educandos do Proeja caracterizam-se por pertencer a uma população com faixa etária adiantada em relação ao nível de ensino demandado, o que não difere da caracterização dos educandos do Proeja IFMT Campus Várzea Grande. Trazem consigo uma visão de mundo influenciada por seus traços culturais de origem, de vivência social, familiar e profissional, (ÁLVARES E BARRETO, 2006). São homens, mulheres, jovens, adultos ou idosos que buscam a escola e pertencem todos a uma mesma classe social: são pessoas com baixo poder aquisitivo, que consomem, de modo geral, apenas o básico à sua sobrevivência: aluguel, água, luz, alimentação, remédios para os filhos (quando os têm). Khol (2005) em seus estudos nos elucida que não é qualquer jovem ou adulto, mas que há uma delimitação, no determinado grupo de pessoas relativamente homogêneo no interior da diversidade de grupos culturais da sociedade contemporânea.²

² KHOL (2005, p.1) O adulto, no âmbito da educação de jovens e adultos, não é o estudante universitário, o profissional qualificado que frequenta cursos de formação continuada ou de especialização, ou da

E para que esse público sinta-se acolhido nos IFs, é imperioso o reconhecimento de vivências, experiências e os saberes de experiência feitos (FREIRE, 1995) dos próprios educandos, que sejam conhecidos, valorizados e inseridos nas práticas pedagógicas do IFMT. Os conhecimentos de uma pessoa são inúmeros e adquiridos ao longo de sua história de vida.

Buscar a compreensão deste sujeito é, na concepção de Freire (1991), enxergá-lo como pessoa capaz de viver, atuar e modificar o seu espaço vivencial a partir do momento em que se apodera do ato da leitura e escrita. É retomar os estudos de Fonseca (2002)³ e Dayrell (1996)⁴, em seus estudos que os remete a marca da exclusão e que o apresenta como um sujeito cognitivo inscrito em um campo sociocultural.

Buscamos analisar os dados da tabela abaixo, relativos à permanência/não permanência dos educandos do Proeja no IFMT. Atualmente o Campus tem o curso Técnico em Serviço de Condomínio do Proeja, cuja primeira turma teve início em 2015/01, com 30 discentes matriculados. Contudo, ao final do semestre de 2015/2 apenas sete educandos se matricularam dando continuidade no referido curso. Podemos analisar com mais detalhes a situação dos estudantes, conforme demonstra a tabela a seguir:

Tabela 1: Situação dos Alunos do Curso Técnico em Serviços de Condomínio-Proeja

Período	Matriculados	Evadidos	Cancelados	Reprovados por falta	Aprovados	Aprovados com Dep.
2015/1	30	20	2	15	11	2
2015/2	7	0	0	4	1	2
2016/1	*	-	-	-	-	-

* Não houve oferta de nova turma. Fonte: Elaborado por Sônia Maria de Almeida, pedagoga do IFMT – Campus Várzea Grande a partir do Sistema Q-Acadêmico – IFMT – Campus Várzea Grande (relatório emitido em 20/07/2016)

Esta tabela nos faz indagar o que tem levado tantos alunos a não darem continuidade a

pessoa interessada em aperfeiçoar seus conhecimentos em áreas como artes, línguas [...]. Ele é geralmente o migrante que chega às grandes metrópoles provenientes de áreas rurais empobrecidas, filho de trabalhadores rurais não qualificados e com baixo nível de instrução escolar (muito freqüentemente analfabetos), ele próprio com uma passagem curta e não sistemática pela escola e trabalhando em ocupações urbanas não qualificadas, após experiência no trabalho rural na infância e na adolescência, que busca a escola tardiamente para alfabetizar-se ou cursar algumas séries do ensino supletivo.

³ FONSECA (2001, p. 25) argumenta que [...] pensar sobre o que pensa e sobre como pensa, e falar sobre esse pensar, como forma não apenas de comunicar esse pensamento, mas de dar-lhes forma, critério, razão e importância social, é mais do que um exercício cognitivo individual: é uma ação social, é a conquista da perspectiva coletiva de um fazer antes solitário e que quer tornar-se comunitário nessa oportunidade – talvez única, provavelmente rara – de conhecimento solidário que a escolha lhe pode proporcionar. FONSECA (2002), assinala ainda a importância de se construir sentidos coletivos ao repensarmos o ato de ensinar e aprender, acreditando que o sentido se constrói à medida que a rede de significados ganha corpo, seja nos questionamentos sobre as experiências, desejos, necessidades até a funcionalidade e razão para se aprender o conteúdo escolar, perspectivas que também acreditamos.

⁴ Os estudos de DAYRELL (2000) apontam o espaço escolar como um espaço de construção e reconstrução de sentidos e significados. DAYRELL (2001) denuncia ainda a dicotomia do espaço escolar, que como instituição é pautada por sentidos e objetivos unificadores que se traduzem na ideia de massificar conhecimentos socialmente produzidos, o que é realizado por meio de materiais didáticos e formas de organização sacralizados.

seus estudos, afastando-se do espaço escolar? Diversas pesquisas apontam como obstáculo à permanência na escola o perfil desse público ser em sua grande parte de trabalhadores, sendo: uma das causas de afastamento o ter que trabalhar e sustentar a si e sua família, inviabilizando a permanência na escola, pela dificuldade em conciliar o trabalho e o processo educativo; outro fator seria a falta de uma assistência estudantil direcionada a esse público; problemas com o transporte e cansaço. Temos diagnosticado ainda dificuldades nas disciplinas da área técnica; falta de preparo por parte dos professores em lidar com esse público específico; baixa autoestima, etc. O que nos leva a desenvolver esta pesquisa.

Diante dessas questões, pretendemos com esta pesquisa investigar e compreender as causas do processo de afastamento temporário e/ou permanente sob a ótica dos educandos da EJA no Campus Várzea Grande do IFMT (tanto os que permaneceram no curso quanto os evadidos), com vistas a ampliar as discussões e as análises críticas e sistemáticas desse processo.

Após a revisão bibliográfica, estamos em processo de formulação das questões da entrevista semiestruturada com os estudantes e acompanhamento da execução do Projeto de Formação Continuada para os profissionais envolvidos na EJA no IFMT- Campus Várzea Grande.

Esperamos oferecer subsídios para repensar os caminhos da EJA nos Institutos Federais, a fim de encontrar alternativas para garantir a entrada e permanência dos estudantes nos cursos, bem com sua conclusão com êxito, e por fim, garantir aos estudantes uma formação integral que possibilite a compreensão da realidade social, política, econômica, cultural e do mundo do trabalho, distanciando-se de uma formação voltada a atender apenas às necessidades do mercado.

Referências

BRASIL, Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Parecer 11/2000, de 07/06/2000**. Brasília: CNE, 2000. Dispõe sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf, acesso em: 10/08/2016.

BRASIL, Ministério da Educação. **Decreto n.º 5.840**, de 13 de julho de 2006. Brasília: MEC, 2006. Dispõe sobre o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Proeja. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/D5840.htm, acesso em: 10/08/2016.

BRASIL, Ministério da Educação. **Documento base do Proeja**. Brasília: MEC, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_medio.pdf, acesso em: 10/08/2016.

BRASIL, Ministério da Educação; UNESCO. **Relatório Educação para Todos no Brasil 2000-2015**. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15774-ept-relatorio-06062014&Itemid=30192, acesso em 10/08/2016.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei n.º 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm, acesso 10/08/2016

COSTA, Elisabete; ÁLVARES, Sônia Carbonell; BARRETO, Vera. **Alunas e Alunos da EJA**. MEC/SECAD. Brasília, 2006. Disponível em: http://www.forumeja.org.br/files/eja_caderno1_0.pdf. Acesso: 20/07/2010. (Coleção Trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos; Caderno 1).

DAYRELL, Juarez (org). *Múltiplos olhares sobre Educação e Cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1996.

FONSECA, Maria da Conceição Ferreira Reis. *Educação Matemática de Jovens e Adultos- Especificidades, desafios e contribuições*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Olho D'Água, 1995.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

KHOL, Marta de Oliveira. Jovens e Adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. MEC/UNESCO. **Educação como exercício de diversidade**. Brasília: Unesco/MEC, Anped, 2005 (Coleção educação para todos; 6).

Formação e semiformação no desenho animado infantil para o cinema

Cristiano Costa Pereira - MINTER

Orientadora: Professora Dra. Juliana de Castro Chaves

Linha de Pesquisa: Fundamentos dos Processos Educativos

O filme de cinema foi criado no início do século XX. Segundo Morettin (2011), nas Feiras internacionais de tecnologias, mais conhecidas como “Exposições Universais”, que ocorriam na Europa do fim do século XIX e início do século XX eram comuns apresentações que proporcionavam ao público experiências imersivas que forjavam a realidade. De acordo com Morrettin (2011), “as exposições universais, iniciadas em 1851 em Londres, ao celebrarem o capitalismo por meio do avanço científico e das novas máquinas, reservavam espaço significativo para iniciativas as mais variadas no campo do entretenimento (...)” (MORETTIN, 2011, p. 232).

Kangussu (2010) afirma que no início do século XX o cinema era uma expressão artística de massas urbanas, proletárias, que expunha uma realidade simulada, uma sociedade necessária para a época que celebrava o progresso técnico e tecnológico com a promessa de modernidade e atendia a necessidade de acomodar as massas, pois pintava uma vida menos angustiante que ocultava a dura realidade em que se vivia, sem colocar em risco a ordem do capital. O cinema dos anos 20 tentava criar uma cultura idealista da distração, “[...] Mais do que evidenciar o estado de degradação [social] que esta forma de entretenimento representa, o cinema tentava colar os pedaços e apresentá-los como totalidade orgânica” (KANGUSSU, 2010, p. 118-119).

A produção de desenhos animados para o cinema também surge nesse período. Segundo Fossatti (2009), a primeira projeção pública de uma animação no cinema foi de Emile Cohl, em 1908. O desenho era “Fantasmagorie” e se inspirava nas histórias em quadrinhos (GUILLÉN, 1997, *apud*, FOSSATTI, 2009). Para Fossatti (2009), entre 1910 e 1940 acontece um intenso processo de industrialização das produções de animação. Até esse período grande parte das produções eram norte-americanas. Eram produções de episódios de séries como a “Betty Boop”, “O Gato Felix”, entre outros. As produções eram destinadas aos públicos adultos e infantis e para exibições em salas de cinemas.

Entre as décadas de 1950 e 1960, com o advento da democratização do aparelho de TV, as produções de desenho animado são mais destinadas para exibição nos canais de TV. Trata-se de produções em séries, de episódios com aventuras de turmas e personagens que misturam fantasia e realidade (FOSSATTI, 2009). Até 1980 esse tipo de animação ainda é

fortemente produzida para TV.

O filme de animação, produzido para o cinema será impulsionado com a inserção da computação gráfica na década de 1990. Segundo Fossatti (2009), os Estúdios Disney e Pixar, através de suas animações, tornam-se referência na animação 3D. No entanto, gradualmente, essa hegemonia passa a ser ameaçada por outros estúdios como a DreamWorks Animation SKG e a 20th Century Fox Animation, evidenciando uma nova e acirrada disputa entre estúdios.

O cinema é problematizado pelos autores da Teoria Crítica da Sociedade tanto em seus aspectos alienantes como em suas possibilidades de formação. Adorno e Horkheimer (1985) criticam o cinema da indústria norte-americana. As críticas de Adorno se dirigem ao cinema Hollywoodiano, mas nos últimos textos sobre cinema, ele demonstra certa inflexão para a possibilidade do cinema ter elementos de resistência se referindo ao Novo Cinema Alemão dos anos de 1960 (SILVA, 1999). Adorno comparou o cinema norte-americano ao termo cunhado no movimento de “Oberhausen”, “cinema do Papai”, por seu caráter infantilizador do público, onde o primado da técnica era utilizado como mera forma de entreter e adaptar os indivíduos, “[...] o cinema agia como mero reproduzidor do processo de danificação social, tendo em vista que a maior parte das produções cinematográficas, com as quais tiveram contato, dificultava ao extremo a faculdade da imaginação e da fantasia” (LOUREIRO, 2010, p. 62). Nele, o prazer congela-se no enfado, pois que, para permanecer prazer, não deve exigir esforço algum, daí que deva caminhar estreitamente no âmbito das associações habituais. O espectador não deve trabalhar com a própria cabeça; o produto prescreve toda a qualquer reação (ADORNO, 2009).

O cinema como expressão da Indústria Cultural, é produto cultural produzido para as massas que segue os ditames da produção capitalista. Nesse regime de produção, os produtos culturais “assemelham-se e ajustam-se uns aos outros para constituir um sistema que integra a partir do alto seus consumidores” (ADORNO, 1978, p. 92). Os produtos dessa indústria se apresentam com ar de semelhança dificultando a possibilidade dos indivíduos vislumbrarem outra realidade que não seja a que foi posta pela produção. Nesse sentido, o produto cultural é reduzido a uma mercadoria que é fetichizado.

Para Adorno e Horkheimer (1985) a indústria realiza uma manipulação retroativa do gosto do consumidor. O consumidor se torna o objeto dessa indústria que, ideologicamente, insufla no espírito das massas a falsa ideia de que ele é sujeito de seus gostos e desejos. O que há é o empobrecimento da subjetividade e a padronização dos sujeitos. Os “produtos mecanicamente diferenciados acabam por revelar sempre a mesma coisa.” (Adorno e

Horkheimer, 1985, p. 116). O perigo que impera nessa semelhança é a expropriação do esquematismo Kantiano que dificulta a capacidade de apreciação e de categorização imediata de um objeto, ideia ou situação.

Duarte (2008), afirma que na atualidade os meios de comunicação se constituíram como grande potência econômica em conglomerados monopolistas com predominância de produtos de origem estadunidense. Nesse processo, há a sedimentação de corporações que agrupam canais de TVs, incorporados aos oligopólios de hardware (muitos deles de origem japonesa), aos estúdios de cinema, empresas de informática, telecomunicações e network e que dominam fatias expressivas do mercado, padronizando os conteúdos e determinando tendências de produtos a serem produzidos no Mundo.

Os filmes de animação que antes eram “expoentes da fantasia contra o racionalismo, [...] hoje apenas confirmam a vitória da razão tecnológica sobre a verdade” (Adorno e Horkheimer, 1985, p. 129). Seus roteiros não passam de repetições das perseguições e violência sobre os protagonistas, que resistem ao desgaste contínuo, até que, por fim vencem seu opositor. Estes produtos incorporam na consciência dos espectadores uma “antiga verdade de que a condição de vida nesta sociedade é desgaste contínuo, o esmagamento de toda resistência individual” (p. 130). Assim, os personagens são sacrificados para que os espectadores possam se conformar a sua condição. Ao mesmo tempo, Adorno e Horkheimer (1985) afirmam que o prazer que distrai na violência, ao mesmo tempo, se torna violência contra os indivíduos e a diversão se torna um esforço mediante da esperteza do espetáculo uma vez que se deve permanecer alerta a ele. Por isso, os autores questionam se a indústria ainda é capaz de distrair uma vez que a diversão se torna um esforço e “o prazer com a violência infligida ao personagem transforma-se em violência contra o espectador, a diversão em esforço (ADORNO; HORKHAIMER, 1985, p. 130)

Kehl (1995) ao estudar as relações entre o imaginário e o pensamento, se preocupa com as condições dimensionais da formação do pensamento da criança submetida a um aumento da exposição aos produtos da televisão. Para a autora, a TV tem possibilidade de estar presente 24 horas na vida das pessoas por todos os dias, com programações que oferecem “continuidade e variedade. É doméstica, manejável, cotidiana. Ilude o tédio e a solidão.” (p. 172). Segundo Kehl (1995), a criança permanece mais ligada à televisão e as mídias digitais do que aos adultos. Então, ela se preocupa com a exposição do espectador infantil a uma rotina de informações sobre a realidade misturadas com conteúdos ficcionais, espetaculosos e publicitários; numa linguagem tão constante e tão igual que causam certa confusão no entendimento da criança, pois há uma dificuldade por parte da criança em

diferenciar os vários planos da realidade mostrada na TV. A autora salienta que num curto espaço de tempo essa profusão de informações ocupam a mente das crianças. Justo num momento em que elas ainda não têm capacidade ética e nem consciência constituída, para discernir, com precisão, do que se tratam os assuntos. Diante deles,

a criança se indaga – quem sou eu? – e esta é uma questão sobre sua origem e a sua singularidade, sobre o desejo do qual ela foi concebida e as potencialidades do seu destino. E a tevê lhe responde algo do tipo: 'você é aquela que adora comer Danoninho, ou 'você é um das escolhidas pela Xuxa [Bárbie, Polly, Monster Hight, Ben 10, Guga, Hotweells, Peppa Pig, ...] para usar as sandalhinhas dela. (1995, p. 174).

Nesse sentido, a televisão oferece modelos dificultando a formulação de indagações e a busca de respostas por parte da criança. Além disto, ela oferece a possibilidade onírica da onipotência infantil, derivada da estimulação de um imaginário espetacularizado, partindo da elaboração pela criança de um mundo ficcional balizado nas tramas e em personagens de um realismo fantástico, superestimulado pelos produtos de franquias de filmes deslocados dos quadrinhos para o cinema, onde a realidade se confunde com a ficção (KHEL, 1995).

Segundo Kangussu (2010), Benjamin discute algumas mudanças na relação das massas com o cinema, o filme. O público cinematográfico é capaz de unir o entretenimento e a compreensão do sentido crítico em bons filmes. Para Benjamin, a câmera abre a experiência do que ele chamou de “inconsciente ótico” (KANGUSSU, 2010, p.124), que é a capacidade do aparelho de registrar realidades situadas fora do espectro da percepção visual comum. Mas para isto, o sujeito precisa se manter atento diante dos filmes, ou seja, se distrair, mas sem deixar de examinar aquilo que lhe proporciona a distração.

Quando acontece a atrofia da aura na obra de arte (KANGUSSU, 2010, p. 123), a obra de arte se afasta do valor de culto, “deslocando a atenção do objeto que é venerado, na direção do diálogo com o espectador” (MEDEIROS, 2009, p. 3). Nesse sentido, a forma de percepção dos indivíduos se modifica mediante o contato e apreciação. Para Medeiros (2009), Benjamin via no cinema um poderoso agente de mudança. O cinema poderia servir para exercitar novas percepções e reações mediante os aparatos tecnológicos.

Benjamin não subestimava o caráter ideológico do cinema, “assim como os frankfurtianos, Benjamin identificava o cinema como um espaço da burguesia industrial, que desenvolve máquinas e técnicas que não só facilitarão seu processo de acumulação de capital,

como criação de um universo cultural à sua imagem” (MEDEIROS, 2009, p. 4). O diálogo do ator e do filme com as massas será estimulado pelo capital para o culto ao estrelato, para o consumo das mercadorias culturais e a manutenção das atenções aos elementos superficiais das relações em sociedade.

Se o filme de animação infantil está presente no cotidiano das crianças em sociedade, qual será a racionalidade presente no filme mais assistido por esse público? Partindo da ideia de que a produção do produto cultural traz elementos de formação que determinam também o espectador, como afirma Marx (1982), a produção determina o consumo e a distribuição dos bens, pois a medida que se produz algo, se determina o que e como será consumido, é que estamos interessados em estudar a produção do desenho animado em sua racionalidade.

Para responder essas questões perseguimos os seguintes objetivos: objetivo geral: Entender o cinema como possibilidade de formação e de semiformação; e objetivos específicos: Historicizar a produção do filme de animação infantil; Entender o que é formação e semiformação com relação à criança; Analisar a racionalidade do desenho animado infantil mais assistido no Brasil; Revelar a racionalidade do filme de desenho animado infantil e sua relação com a formação ou semiformação.

O nosso aporte teórico estará principalmente em Marx e na Teoria Crítica da Sociedade, especificamente, nas discussões de Adorno e Horkheimer (1985, 1978); de Walter Benjamin (1984; 1994); e de Marcuse (1998).

Para nos adentrarmos na discussão, realizamos uma revisão bibliográfica com a finalidade de entender dentre as produções nacionais dispostas no portal de Periódicos CAPES, quais debatem o tema cinema de animação, infância e educação (ALVES, 1992).

Sabendo que para investigar o impacto de um filme perante a criança, é necessário inicialmente saber de seu alcance perante esse público, ou seja, de sua bilheteria (CHAVES, 2015). Analisamos os relatórios do Anuário Estatístico do Cinema Brasileiro dos anos de 2012, 2013 e 2014. Trabalhamos somente estes anos porque são os que estão pelo Sistema de Acompanhamento da Distribuição em Salas (SADIS) e publicados e disponíveis no Observatório Brasileiro do Cinema e do Audiovisual (OCA), que foi criado pela Superintendência de Acompanhamento de Mercado (SAM) da Agência Nacional do Cinema (ANCINE), das 20 maiores bilheterias das salas de cinema no Brasil. Pretendemos escolher o filme mais assistido entre 2009 a 2015. Em 2009 inicia essa catalogação de bilheteria nesse programa, e em 2015, ano de ingresso no mestrado e de confecção do projeto, último ano que apresenta relatório completo à época do início da pesquisa.

Para realizar essa discussão, iremos dividir o trabalho em três capítulos. No primeiro capítulo discutiremos o desenho animado infantil fazendo vinculação com a questão do cinema no âmbito geral e com a infância. No segundo capítulo iremos debater a questão da formação e da semiformação na infância e no terceiro capítulo faremos análise do filme de animação infantil “A ERA DO GELO”, que no levantamento das bilheterias brasileira foi a animação produzida para o cinema mais vistas no período entre 2009 e 2015. Trata-se de uma produção norte-americana, realizada pela Fox, lançado no Brasil em 03/07/2009, e que obteve o total de 9.281.202 de público acumulado.

Referencial Bibliográfico

ADORNO, T. W. & HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

HORKHEIMER, M. & ADORNO, T. W. **Temas básicos de sociologia**. São Paulo, Cultrix:1978.

CHAVES, J.C. **O entrelaçamento entre arte, cinema e subjetividade: Possibilidades, impasses e desafios na teoria Crítica**. Rev. Impulso, 25(62). Piracicaba: jan/abril. 2015.

DUARTE, R. **Indústria cultural hoje**. In: DURÃO, F. A. ZUIN, A. & VAZ, A. F. (org.) Indústria Cultural hoje. São Paulo Boitempo, 2008. p. 99-110.

FOSSATTI, C. L. **Cinema de animação uma trajetória marcada por inovações**. In: VII Enc. Nacional de História da Mídia – mídia alternativa e alternativas midiáticas, 2009.

KANGUSSU, I. **Cinema, história e Nossa Música**. In: LOUREIRO, Robson. ZUIN, Antonio Álvaro (orgs.). A teoria crítica vai ao cinema. Vitória, ES: Edufes, 2010.

KEHL, M. R. **Imaginário e pensamento**. In: SOUSA, M W. de. Sujeito, o lado oculto do receptor. São Paulo; Brasiliense, 1995. p. 169-179.

LOUREIRO, R. **Adorno e o cinema: a conversa contínua**. In: LOUREIRO, Robson.

MARX, K. H. **Introdução à crítica da economia política**. In: Para a Crítica da Economia Política; Salário, preço e lucro; O rendimento e suas fontes: a economia vulgar. São Paulo: Abril Cultural, 1982. p. 3- 21.

MEDEIROS, S. A. L. de. **O cinema na escola com Walter Benjamim**. 32ª reunião anual da ANPED: sociedade, cultura e educação: novas regulações? Caxambu – MG: 04-07/10/2009.

SILVA, M. A. **Adorno e o cinema: Um início de conversa**. Novos estudos CEBRAP, São Paulo, p. 114-126, jul.1999.

ZUIN, A. Á. (orgs.). **A teoria crítica vai ao cinema**. Vitória, ES: Edufes, 2010.

_____. Theodor Adorno e Alexander Kluge – confluências estéticas em torno do Novo Cinema Alemão. In: PUCCI, B. COSTA, B. C. DURÃO, F. (orgs.). **Teoria crítica e crises:**

DO *INFANS* AO FALANTE: VICISSITUDES ENTRE O CORPO E A LINGUAGEM

Dayanna P. Santos – 13ª Turma de Doutorado
Orientador: Cristovão Giovani Burgareli
Fundamentos dos Processos Educativos

O percurso trilhado no mestrado suscitou inúmeras questões sobre a estruturação psíquica do sujeito. Algumas foram respondidas, outras ficaram abertas para um estudo mais aprofundado no doutoramento. Durante o mestrado, foi possível realizar uma análise dos textos freudianos publicados entre 1886-1889. Isso elucidou alguns pontos importantes a respeito da visão de Freud sobre o complexo processo de funcionamento psíquico. Na tentativa de compreender esse fenômeno, Freud apropria-se, inicialmente, dos termos da neurologia. No entanto, ao longo de sua obra, o psicanalista abdica dos pressupostos teóricos e clínicos da neurologia e formula a teoria do aparelho psíquico como um aparelho de linguagem, constituído por “centro funcional”, e não “centro fisiológico” ([1891]1977). Em estudos posteriores, Freud chega à conclusão de que o aparelho de memória ([1895]1996, [1896] 1987 e [1900] 1987), marcado pela trama de registros mnêmicos, também faz parte do aparelho psíquico.

Em *A interpretação das Afasias* ([1891]1977), Freud reconhece a coexistência entre os eventos fisiológicos e os processos mentais não apenas como produtos de causa e efeito, mas como uma relação não reflexiva entre excitação e representação. Nessa perspectiva, o conceito de representação freudiano passa ao largo do desenvolvido pelas correntes filosóficas do século XIX. Segundo Freud, a representação vai além da ideia de imagem reflexa das coisas do mundo. Ela se configura como processo associativo, assim determinado: “a representação da palavra está ligada à representação do objeto com a sua terminação sensorial (mediante as imagens acústicas)” (1891[1977], p.47).

Conforme elucubrações freudianas, o psíquico não é uma “projeção” direta do físico, mas sim, a sua representação (FREUD, 1891[1977]). Não há uma relação unívoca entre o físico e o psíquico, pois um não causa o outro. Essa concepção advém da renúncia à noção de percepção como impressão sensível e da proposição de desvincular o conceito de “representação” do conceito de “consciência”. Sob essa ótica, o psíquico faz referência, fundamentalmente, à dimensão representacional que permite atividades

cerebrais inconscientes, responsáveis pelas modificações funcionais tanto de quantidades permanentes de excitação quanto do excedente. Ele aparece sob a forma de uma “imagem mnésica” não arrolada à consciência. Essa imagem não se compõe tão somente como consequência de percepções da realidade externa, ela traz consigo marcas de diferença. Neste caso, o processo de formação da representação pode ser pensado como algo diferente e autônomo daquilo que se experimenta na consciência.

Lacan (1986) apropria-se dessa noção de representação para explicar o mundo da *Vortellung*. Conforme o psicanalista, esse universo se organiza “segundo leis que não são forçosamente [...] as leis da contradição nem as da gramática, mas as leis da condensação e do deslocamento” (1986, p.80). Isso faz da representação uma elaboração psíquica particular, orientada por princípios próprios em uma relação de dependência com a linguagem. A linguagem, por sua vez, é tratada por Lacan (1957) como o habitar do homem. Nessa lógica, as funções psíquicas advêm da estruturação de uma memória que se constitui, via inscrição das impressões, como rastros, sulcos, facilitações. Há nesse processo uma combinação associativa abalizada pela diferença de seus elementos.

Portanto, na medida em que se institui a memória (de traços inconscientes) configura-se, de certo modo, a própria estrutura do aparelho psíquico como aparelho de memória e de linguagem. A linguagem constrói-se a partir da inscrição de traços mnêmicos que se reescrevem. Já é possível, portanto, considerar que o inconsciente não existe separado da linguagem, pois não há nada para o ser humano dissociado dela. Nessa perspectiva, esboça-se uma concepção singular de memória. Assim, a inscrição da linguagem é um processo de escrita dos traços mnêmicos cuja gravação simultânea em sistemas distintos não admite sua recuperação imediata.

Cabe, nessa parte da investigação, o seguinte questionamento: sendo o aparelho psíquico um aparelho de memória estruturado *na e pela* linguagem, como pensar a passagem do *infans*¹ ao falante, se na relação de dependência entre o bebê humano e o adulto cuidador há, inicialmente, apenas um aparelho psíquico que ampara a existência desses dois seres?² Essa indagação requer uma reflexão sobre o modo como Freud

1

□ *Infans*: etimologicamente denomina-se aquele que não tem fala

2

configura a situação de desamparo do *infans* e sua relação com o Outro³. Este, entendido como aquele de quem se trata na função da fala (LACAN, 2010) e que designa a ordem simbólica representada pela mãe ou o cuidador. Pretende-se, pois, vislumbrar, a partir do universo simbólico do adulto, como o corpo do bebê alcança o estatuto de *corporeidade*⁴.

Com essa questão a primeira parte do estudo intitulado: “Do *infans* ao falante: vicissitudes entre o corpo e a linguagem, visa inicialmente descrever e analisar o modo como a ideia de corpo erógeno rendeu a Freud inúmeros estudos a respeito da sexualidade, sobretudo, a infantil. Dessa análise inicial foi possível reconhecer com Freud que o agente da Função Materna⁵, exerce um papel fundamental na organização do corpo físico como corpo erógeno ao decifrar os gestos do bebê. Feito isso, a mãe “[...] com todas as suas expressões de ternura” desperta “a pulsão sexual de seu filho” (FREUD, 1905, p. 159). Como Outro de linguagem, a genitora significa e nomeia o corpo do bebê, inserindo esse pequeno ser no universo do discurso. Depreende-se, com isso, que gradualmente o organismo vai ganhando inscrições psíquicas, sendo, pois, simbolizado como efeito do trabalho do psíquico em sua relação com o corporal.

Assim, considerando que a representação é, primeiramente, uma construção psíquica, efeito de uma contínua “recriação” da informação sensorial, conforme princípios associativos entende-se que a pulsão transforma o corpo do bebê e ressoa um dizer que só produzirá efeito se esse corpo for sensível a ela. E ele o é (LACAN, 2007, p.19). Em decorrência desse fato, a estruturação psíquica de um bebê efetiva-se quando o corpo é inscrito pelo desejo da mãe, pela linguagem. O trabalho de Freud coloca em destaque o corpo não apenas como organismo biológico, puro somático, mas também

□ Essa pergunta foi depreendida de Leite (2001) no texto: *Passagem do infans ao falante: do tempo a se contar*, EDIPUCRS- Coleção Memória das Letras.

3

□ No seminário livro 2, Lacan formulou e grafou diferentemente o pequeno e o grande Outro; o pequeno outro (a) é o igual, o semelhante da espécie humana, e o grande Outro é do campo simbólico, da linguagem, que foi escrito com letra maiúscula e com barra (Å) (2010, p. 297).

4

□ Ver LEITE, N. V. de A. (org.) *Corporeidade: gestos e afetos*, Campinas: Mercado de Letras e Faep/Unicamp, 2003. *Corporeidade: a estética do desejo*. Campinas: Mercado de Letras e Faep/Unicamp, 2005.

5

□

erógeno, abalizado pelo desejo inconsciente, pelo sexual, pela linguagem. É ele o lugar das pulsões - oral, anal, escópica, invocante - e dos objetos - o seio, as fezes, o olhar, a voz. Ele é *corpolingüagem* porque

[...] no atravessamento pela demanda do que seria uma necessidade, o corpo falante depara-se com um resto inassimilável, com algo cujo acesso direto se desvanece. No entanto, devido à função significante, em cujo semblante esse corpo se constitui como humano, participante da História, isso que ele encontra no nível do resto adquire dimensões outras. Desejo, pulsão e gozo são modalidades distintas de como um sujeito pode aceder indiretamente a esse resto, ou seja, ele toma o desejo do Outro como o seu desejo; toma a necessidade pulsional como uma necessidade biológica; toma o gozo marcado pelo significante como um gozo do puro corpo. (BUGARELLI, 2005, p.107)

Sob esse prisma, o corpo se constrói na relação com o externo. Isso significa que ao ser atravessado pela palavra, ele desnatura-se e modifica-se. A palavra é a raiz, não em um sentido metafísico, mas sim no princípio material. A palavra não se autoengendra no *infans*, nem é criada *exnihilo*. Isso porque a pulsão invocante “a mais próxima da experiência do inconsciente”, como diz Lacan (1964/1998, p102), desnatura o corpo com a linguagem, inaugurando a superfície de inscrição em que um novo falante pode assumir a palavra. Por essa via, a mãe inscreve no filho o traço de memória. Assim, a marca instaurada pela falta registra o objeto do desejo no inconsciente, colocando em funcionamento o simbólico. Diante do exposto, entender qual o estatuto do significante e quais são seus efeitos na estruturação subjetiva do falante constitui a proposta desta investigação.

A novidade, portanto, é pensar a relação do homem com a linguagem não sob a perspectiva culturalista, como fenômeno social, mas como significante que “tem função ativa na determinação dos efeitos em que o significável aparece como sofrendo sua marca, tornando-se, através dessa paixão, o significado” (1958[1998], p. 695). Diante disso, para além do campo da linguística, é preciso entender a linguagem do ponto de vista da psicanálise a fim de observar como se concebe o significante. Embora Lacan, em seus estudos, tenha feito referência e uso de elementos da linguística, sobretudo das contribuições de Saussure e Jackson, há distinções entre esses dois campos.

A noção de significante, mobilizada pela psicanálise, estabelece-se pela ideia de que o significante não é definido pelo significado, e sim por outro significante com o qual ele se coloca numa relação de diferença. A consolidação da barra entre significante e

significado produz a subversão do algoritmo saussuriano (significado sobre significante) e consagra a soberania do significante. Eis o cerne da teoria lacaniana sobre a constituição do sujeito inconsciente. Trata-se, portanto, do princípio mínimo de estrutura significante da linguagem, em que um sujeito é representado no intervalo entre dois significantes ($S1 \rightarrow \$ \rightarrow S2$). O primeiro significante, do traço unário, representa o sujeito ao ser inserido no campo do Outro por outro significante ($S2$), sob o qual o sujeito é representado e desaparece na afânise. Esse significante põe em jogo o sujeito como falta e coloca essa falta como condição primordial para a existência do sujeito dividido pelo significante. Isso possibilita a compreensão de que

[...] “a enunciação mora no corpo”, que é nesse corpolingüagem que se situa o “singular de um sujeito”, “seu gozo singular” de que nenhum discurso científico, universal, poderá dar conta, pois esse corpo separa o dizer do dito, a verdade do saber. (BURGARELI, 2003, p. 93, grifo do autor).

Depreende-se com isso que para sair da condição de puro organismo e se humanizar, o *infans* aliena-se aos significantes vindos do Outro. O filhote humano vem ao mundo imerso num banho de linguagem e tal imersão o determina. Existe, portanto, um organismo submetido às contingências próprias do desenvolvimento que dá suporte imaginário ao falante. Esse suporte pode ou não advir. Isso vai depender das condições singulares de cada um ante o encontro com a linguagem. O falante nascerá submetido não só à pulsão, mas também ao significante.

Com base na explanação feita até este ponto do trabalho, à hipótese de que o aparelho psíquico daquele que exerce a função materna ampara a existência do *infans*, é acrescida a seguinte ideia: a suposição de haver um sujeito no neonato [ainda que não haja] é estruturante para que ele possa advir um dia - condição para sua existência. Isso porque, algo do discurso do Outro sobre o sujeito já se faz presente, mesmo antes dele nascer. Nos dizeres lacanianos: "os símbolos envolvem a vida do homem [...] antes que ele venha ao mundo, aqueles que vão gerá-lo em 'carne e osso', trazem em seu nascimento [...] o traçado de seu destino" (LACAN, [1953], 1998 p. 280, grifo do autor). Isso se dá porque há uma implantação do significante do corpo, “o significante é algo que está encarnado na linguagem.” (LACAN, 1998 [1975], p.11).

Com isso, a passagem do *infans* a falante não é vista em categorias e nem ordenada em etapas, mas é tida como alteração de posição em uma estrutura,

relativamente ao Outro, à língua, e, por efeito, à fala da própria criança. Busco, portanto, explicitar as implicações e consequências de se afirmar que entre o organismo vivo e o Outro é que se desencadeia o processo de causação do sujeito. Para tanto, elegeu-se os seguintes passos de pesquisa, que serão discutidos e possivelmente acrescentados (ou alterados) no curso da escrita:

- ✓ Retomar os textos em que Freud, desde seus primeiros escritos, trata do inconsciente, entre eles *A interpretação das Afasias* (de 1891), *Projeto para uma psicologia científica* (de 1895), *As pulsões e seus destinos* (de 1915) e *Conferência XXII* (de 1932). Dos textos de Lacan, elegemos inicialmente os livros 3, 4, 5, 7, 9, 10 e 11 do *seminário*, por considerar que, com eles, será possível tomar, em seu nascedouro e num diálogo fecundo com os textos freudianos, tanto os conceitos fundamentais da psicanálise quanto as noções e elaborações que dizem respeito à causação do sujeito segundo a psicanálise.
- ✓ Com a ajuda do orientador, buscar-se-á sobretudo uma maior inserção nos textos de Saussure: *Curso de Linguística geral*; Vorcaro (2004) “Crianças na Psicanálise: clínica, instituição e laço social” e Jean Bergès (2008) “O corpo na neurologia e na psicanálise”.

Objetiva-se, pois, primeiramente explicitar, do ponto de vista da psicanálise, com base no recorte temático acima apresentado, a questão específica sobre o que é o *corporeolinguagem* e como essa constituição se dá para a criança, ou seja, na passagem do *infans* ao falante. Além de um possível ganho teórico com relação aos fundamentos para se pensar contemporaneamente as noções de criança, infância e constituição do falante. Entende-se que esse trabalho será possível lançar novas luzes em diversas discussões importantes e muito fecundas tanto na área da educação quanto na da psicologia.

Em suma, a presente investigação caracteriza-se como pesquisa teórica em psicanálise, podendo ser definida como “[...] o estudo das teorias por si mesmas, como conjunto de hipóteses, deduções e elaborações sobre certos fenômenos psíquicos que cada uma delas toma como objeto de reflexão” (Mezan, 1993 p. 60). O método empreendido, portanto, não poderá ser outro senão o método analítico, compatível com a complexidade do objeto a ser estudado. No entanto, isso não significa desconsiderar que

Freud fez questão de que a psicanálise fosse reconhecida cientificamente, ele defendia que seu saber poderia intervir no real, entretanto, mais do que isso, o que interessa, essencialmente, são os paradoxos e as questões que permanecem quanto a esse item.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BERGÈS, J. O corpo na neurologia e na psicanálise. In: _____. *O corpo na neurologia e na psicanálise*. Tradução de Maria Folberg. Porto Alegre, RS: CMC, p. 29-98, 2008.

BURGARELLI, C. G. *Escrita e corpo pulsional*. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas (IEL/Unicamp). Campinas, SP: 2003.

FREUD, S. (1891). *A interpretação das Afasias*. Tradução de António Pinto Ribeiro. Lisboa: Edições 70, 1997.

_____. (1895). Projeto para uma psicologia científica. In: *Edição Standard Brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 1969, p. 13-191. Vol. I.

_____. (1915). As pulsões e seus destinos. In: *Obras incompletas de Sigmund Freud*. Edição bilíngue. Tradução de Pedro Heliodoro Tavares. Belo-Horizonte: Autêntica, 2013.

_____. (1932-1933). Conferência XXXII: Ansiedade e vida instintual. In: *Edição Standard Brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 1976, p. 103-138. Vol. XXII.

LACAN, J. (1955-1956). *O seminário, livro 3: as psicoses*. Tradução de Aluisio Menezes. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1992.

_____. (1956-1957). *O seminário, livro 4: a relação de objeto*. Tradução de Dulce Duque Estrada. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995.

_____. (1957-1958). *O seminário, livro 5: as formações do inconsciente*. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

_____. (1959-1960). *O seminário, livro 7: a ética da psicanálise*. Tradução de Antônio Quinet. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

_____. (1960). Subversão do sujeito e dialética do desejo no inconsciente freudiano. In: *Escritos*. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

_____. (1962-1963). *O seminário, livro 10: a angústia*. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

_____. (1964). *O seminário, livro 11: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

VORCARO, A. *Crianças na Psicanálise Clínica, Instituição, Laço Social*. Rio de Janeiro,

AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE E MULTIPLICADORES: TRAMAS QUE SE DESENVOLVEM COM O PROINFO E SEUS AGENTES FORMADORES.

Orientadora: Lúcia Maria de Assis

Orientanda: Denise Cristina Bueno

Linha de Pesquisa: Estado, Políticas e Instituições Educacionais

Resumo

A temática desse estudo insere-se no campo da política de formação de professores multiplicadores¹ dos Núcleos de Tecnologias em Goiás para a inserção das tecnologias na educação. O objetivo é identificar e analisar o projeto formativo do Proinfo a partir da visão manifesta pelos formadores² e pelos multiplicadores do Programa Nacional de Informática na Educação (ProInfo)³, sobre a formação oferecida aos multiplicadores dos Núcleos de Tecnologia Educacional (NTE)⁴ para a inserção das tecnologias na educação. Investigou-se o tema em sua historicidade, recuperando os períodos de constituição do Proinfo e o início da formação dos professores multiplicadores em Goiás, tendo em vista apresentar uma síntese das mediações intrinsecamente ligadas, situando o período de estudo em um contexto mais amplo de entendimento temático. Os estudos até o momento identificam que há uma visão técnica e instrumental na política de formação do Proinfo e apresentam condições reais que afetam a práxis pedagógica com a inserção das tecnologias na educação. O instrumento metodológico da pesquisa envolve entrevistas semiestruturadas e questionários com as quais se procurou saber a compreensão sobre questões relacionadas à formação dos professores multiplicadores e as mediações oferecidas pelos formadores. As propostas de formação do multiplicador proporciona um debate sobre o significado de práxis docente segundo os conceitos teóricos que envolvem a sua formação e sua ação enquanto multiplicador, fundamentado numa concepção filosófica de base materialista dialética, mediante as categorias práxis, racionalidade e trabalho.

Palavras chaves: Políticas públicas. Formação. Educação. Tecnologia. Racionalidade Técnica. Práxis Pedagógica.

Introdução

Este estudo é fruto de inquietações adquiridas ao longo da minha trajetória profissional, atuando como professora na educação básica, na licenciatura e na formação de professores multiplicadores⁵ dos NTE, que se acentuou nos últimos anos ao assumir a função de gestora do Núcleo de Tecnologia Educacional de Goiânia. A justificativa desta pesquisa parte do princípio de que as experiências vividas e os questionamentos levantados poderão contribuir criticamente

¹ Os multiplicadores são os responsáveis, pela capacitação dos professores do Ensino Fundamental e Médio, atuaram dentro dos NTE. (BRASIL/DIRETRIZES PROINFO/MEC, 1997).

² Os formadores são responsáveis por fazerem a formação de multiplicadores QUARTIEIRO, 2002, p.74)

³ O Proinfo foi regulamentado através da Portaria nº 522, de 09 de abril de 1997, do Ministério da Educação.

⁴ Núcleos de Tecnologia Educacional (NTE), que foram criados pelo Decreto SEDUC-GO nº. 4.985, em dezembro de 1998. No projeto inicial do PROINFO os NTE tem a finalidade de oferecer formação continuada aos professores (BRASIL/DIRETRIZES PROINFO/MEC, 1997).

⁵ O Proinfo é um programa que tem privilegiado o desenvolvimento de recursos humanos, em parceria com instituições formadoras, na perspectiva de alcançar uma qualificação continuada dos professores multiplicadores para a incorporação das tecnologias às práticas educativas nos Núcleos de Tecnologia Educacionais e, conseqüentemente, nas escolas públicas brasileiras. (BRASIL/DIRETRIZES PROINFO/MEC, 1997).

para compreender o processo formativo dos professores multiplicadores à luz de referenciais teóricos e metodológicos que contrapõem aos modelos instituídos, majoritariamente pautados numa perspectiva determinista ou pragmática das tecnologias educacionais nas unidades de educação básica em Goiás. (PEIXOTO, 2009; QUARTIEIRO, 2002)

Entre os anos 1960 e 1970, o Estado brasileiro de modo geral interferiu nos diversos setores. Bonilla e Pretto (2015, p. 22) afirmam que “a ideia de modernização intensificou-se no Brasil. Nesse cenário de informatização da sociedade brasileira; as ações empreendidas tiveram por objetivo criar condições para uma base nacional científica e tecnológica.” Tal cenário estendeu-se, ao que se entendia como desenvolvimento social, político, tecnológico e econômico. Na época, a compreensão era de que o conhecimento produzido proporcionaria a construção da autonomia nacional frente às novas tecnologias e garantiria também a soberania do país. Moraes (1996, p.22) também afirma “que a formação científica e tecnológica seria capaz de promover uma autonomia nacional consolidando-se a partir da industrialização.”

Desde então, foram implementados projetos e programas voltados para a inserção das tecnologias na escola e para a formação continuada de professores com vistas à utilização pedagógica dessas tecnologias, dentre os quais se destaca o ProInfo. Foi nesse período que disseminaram as políticas de influência neoliberal do governo e a chamada “modernização” das estruturas da sociedade brasileira. (MORAES, 1991, 1996; BARRETO, 2011).

A análise da implantação e implementação⁶ do Proinfo em Goiás mostra uma estrutura, com arranjos legais, disputas e interesses entre as políticas educacionais em que o próprio programa de informática, no âmbito federal e conseqüentemente estadual, incorpora, em grande medida, um modelo de preparação de professores multiplicadores dirigido para “mercado” sob os pilares da racionalidade instrumental, forjado num discurso de competência técnica. De acordo com as diretrizes do Proinfo:

O processo de capacitação de recursos humanos para o Programa, em síntese, será desenvolvido da seguinte forma: seleção e capacitação de professores oriundos de instituições de ensino superior e técnico-profissionalizante, destinados a ministrar a formação dos professores multiplicadores; seleção e formação de professores multiplicadores, oriundos da rede pública de ensino de 1º e 2º graus e de instituições de

⁶ A Secretaria de Educação a Distância, em 2007, no contexto do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, elaborou revisão do Programa Nacional de Informática na Educação – Proinfo. Essa nova versão do Programa, instituído pelo Decreto nº 6.300, de 12 de dezembro de 2007, intitula-se Programa Nacional de Tecnologia Educacional – BASTOS, Beth ET al. Introdução à educação digital: caderno de estudo e prática. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação à Distância; 2008. p. 5

ensino superior e técnico-profissionalizante; seleção e formação de técnicos de suporte em informática e telecomunicações; seleção e formação de professores da rede pública de ensino de 1º e 2º graus (que atuarão nas escolas, com os equipamentos e software fornecidos pelo MEC). (BRASIL/DIRETRIZES DO PROINFO, 1997, p.07),

Ainda de acordo com as diretrizes “os professores destinados à formação dos multiplicadores seriam selecionados em função de sua qualificação profissional em informática e educação.” (BRASIL/DIRETRIZES DO PROINFO, 1997, p.07), porém, as diretrizes dizem pouco ou quase nada com referência ao agente formador de multiplicadores. Segundo Quartieiro (2002, p.74), a formação dos professores multiplicadores para a implantação do Proinfo foi feita em duas fases: “na primeira, as Universidades participaram de licitação proposta pelo MEC/SED para realizarem cursos de especialização *lato sensu* em Informática Educativa [...] e na segunda realizou-se a Seleção de professores das redes públicas para atuarem como multiplicadores.”

Para Moraes (2000) “uma pequena parcela de educadores e pesquisadores desenvolveram uma postura um pouco mais crítica e uma metodologia mais criativa não só perante o tecnicismo federal como também frente às constantes pressões do mercado no sentido de vender pacotes educativos computacionais”. (MORAES, 2000, p.2)⁷. Ao analisar as propostas dos programas de formação, identifica-se que eles possuem como foco principal a utilização pedagógica das tecnologias numa perspectiva técnica, a fim de “formar os professores numa perspectiva instrumental, com cursos básicos sobre como utilizar determinados *softwares*, visando animar as dinâmicas pedagógicas e torná-las mais atraentes aos alunos, mas sem questionar o modelo instituído; ao contrário, reforçando-o.” (BONILLA, 2005, p.216).

Ainda neste sentido, Magalhães (2006) considera que “as tecnologias são superestimadas ao serem investidos como responsáveis pelo desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras, associadas à suposta qualidade do ensino” (MAGALHÃES, 2006, p.52). Nesse modelo o professor passa a ser o responsável individual do processo, o que sinaliza uma tendência de formações do Proinfo serem pautas pelos princípios da racionalidade instrumental na inserção de tecnologias para educação. É nesta perspectiva que as tecnologias têm sido incorporadas aos processos educacionais. Straub afirma que:

A tecnologia e educação se afetam e são afetadas umas pelas outras em função de uma série de fatores múltiplos e complexos que se determinam mutuamente. Entendemos que na proposta governamental a educação aparece determinada pela tecnologia, pois para o governo, as TIC são

7

MORAES, R. de A. Informática, educação e história no Brasil. Revista Conecta, n. 3, novembro de 2000. Disponível em: <http://www.revistaconecta.com/conectados/rachel_historia.htm>. Acesso em: 24 março. 2016.

colocadas para o sujeito escolar da educação pública como identificador para a inserção no mundo globalizado. (STRAUB, 2012, p. 153).

A inserção das tecnologias no trabalho docente denota uma contradição da lógica capitalista que, historicamente vem mantendo a sociedade submetida à divisão de classes, da expropriação do trabalho, a competitividade, a individualidade. (MARX, 2013). Desse modo, compreendermos que o contexto histórico da formação dos multiplicadores para a inserção da tecnologia educacional aconteceu sem ação material, objetiva, transformadora que atenda aos interesses sociais, sem contraposição ao racionalismo técnico que separa teoria e prática, ação e reflexão, forma e conteúdo. Enfim, separa formador que é quem planeja e multiplicador que é quem executa. Segundo Lukács

Apenas quando o pensamento se manifesta como forma de realidade, como fator do processo total é que pode superar dialeticamente a própria rigidez e assumir o caráter de um devir. [...] o devir é [...] a mediação entre passado e futuro. Mas é a mediação entre o passado concreto, isto é, histórico, e o futuro igualmente concreto, isto é, também histórico. O aqui e agora concreto, em que o devir se dissolve em processo, não é mais um instante contínuo e intangível, o imediatismo fluente, mas o momento da mediação mais profunda e mais amplamente ramificada, o momento da decisão, do nascimento do novo. Enquanto o homem orientar seu interesse para o passado ou para o futuro de maneira contemplativa e intuitiva, ambos se fixam num ser estranho, e entre o sujeito e o objeto instala-se o “espaço nocivo” e intransponível do presente. Somente quando o homem é capaz de compreender o presente como devir, reconhecendo nele aquelas tendências, cuja oposição dialética lhe permite criar o futuro, é que o presente, o presente como devir, torna-se o seu presente. Apenas quem tem a vocação e a vontade de criar o futuro consegue ver a verdade concreta do presente (LUKÁCS, 2003, p 402-403).

Posto que, o passado já foi e o futuro é uma incógnita, somente temos o presente.

Portanto, de acordo com Luckács, é a partir do presente, da realidade concreta da influência da tecnologia educacional nas escolas que centramos e reconhecemos a importância da abordagem crítica para compreender a realidade em que se encontra o processo educacional, submetido ainda à lógica da produção capitalista. Ainda neste sentido, Peixoto (2009, p.218) entende que “os artefatos tecnológicos disponíveis em cada momento histórico interferem na organização social de cada tempo e que as TIC têm influenciado de forma marcante as formas de comunicação entre os sujeitos.” No entanto a experiência humana acumulada é desprezada e a ideia de evolução traz a solução para os problemas, independente das condições econômicas, sociais e culturais. As tecnologias na educação associam-se à necessidade de inovação pedagógica, negando o passado e o acusando de obsoleto. O que se preserva é a política geral de informática, pautada por forte nacionalismo e protecionismo até o fim da década de oitenta

(ALMEIDA, MORAES, 1996).

Segundo Bueno (2013), a inserção das tecnologias na escola precisa ser questionada de modo que o uso destas ferramentas possa contribuir para que haja um verdadeiro diálogo com a tecnologia educacional e, dessa forma, ela possa fazer sentido na práxis do professor.

De acordo com Silva (2011) as formações de professores voltadas para o ensino com tecnologias tem uma base tecnicista e presa pela lógica capitalista que se apresenta atualmente numa faceta de “ensino inovador”. esta formação deve ser “concebida como prática social e vista como uma atividade que se desenvolve no interior de contextos sócio históricos carregados de interesses, valores e ideologias” (SILVA, 2011, p.47).

Outro aspecto importante nesta discussão é a interferência direta de organismos internacionais na indução de estratégias que contemplem a inclusão das NTIC⁸ nas escolas, sob o argumento da necessária inserção da educação no mundo globalizado. Dentre estes organismos pode-se citar a Organização das Nações Unidas (Unesco), Banco Mundial (BM), Entretanto, segundo Schmidt (1999), ao promoverem o

o centramento das tecnologias da informação e da comunicação, o MEC vai além, operando o deslocamento sintático que, articulado aos semânticos (de trabalho docente para atividade e para tarefa docente), remete à negação dos professores como sujeitos. Em movimento de fetichização máxima, as ações e transformações listadas são atribuídas a um sistema tecnológico (artigo indefinido a ser destacado). (SCHMIDT, 1999, p.26).

No âmbito da formação de professores, em sua totalidade, o mesmo autor acredita que o Brasil enfrenta hoje um duplo desafio

de um lado a realidade histórica da educação brasileira, as determinações dos organismos internacionais de financiamento articulados nas políticas oficiais. A falta de uma relação orgânica entre as agências formadoras e as agências contratantes revela a situação de fragmentação que envolve a rede pública de ensino, nos diferentes níveis. Esta situação vem sendo provocada pela descentralização administrativa, principalmente a partir da década de 1970. As prioridades da formação em serviço, sem levar em consideração os conteúdos curriculares da formação inicial, implicam na fragmentação da formação pedagógica, o que dificulta a construção da identidade do professor. (SCHMIDT, 1999, p.26).

A fragmentação do processo de inserção das tecnologias surge com esta investigação, pois os cursos para o uso pedagógico das tecnologias em sua racionalidade impõe um currículo predominantemente controlado e fragmentado.

Para compreender melhor este fenômeno, será realizada uma breve retrospectiva histórica acerca do surgimento e implantação das tecnologias no sistema educacional do Brasil e de Goiás e, em seguida análise inquietações sobre as políticas de formação de professores de e multiplicadores e as relações em que se desenvolvem com o Proinfo ainda está sendo investigado no sentido da superação das aparências, buscando observar as mediações humanas que constitui esse processo, em um esforço de análise das tensões entre passado e o presente, entre a ruptura e a continuidade de concepções e práticas de formação.

Como metodologia de pesquisa propôs-se o estudo de documentos e referenciais bibliográficos, entrevistas semiestruturadas e aplicação de questionários. Ainda análise de documentos compostas pelas Diretrizes do Proinfo, Planos Nacionais, Decretos, Leis, Pareceres, Resoluções. As entrevistas semiestruturadas será realizada com dez formadores, sendo dois formadores da Universidade Federal de Goiás (UFG), dois da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) duas da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP) quatro da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Os questionários serão aplicados para 300 multiplicadores e 30 formadores. A abordagem metodológica é a dialética, intrinsecamente ligada aos objetivos e ao objeto a ser investigado. Como ressalta Deslandes (1994), mais que uma descrição formal dos métodos e técnicas a serem utilizadas indica as opções e a leitura operacional que o pesquisador faz do quadro teórico. (1994, p.43). .

O referencial teórico está baseado em Karl Marx (1985, 1997, 1978, 2015); Vieira Pinto (2013). Vázquez (2013) e Marcuse (1992), por contribuírem para a compreensão da realidade educacional e do uso das tecnologias educacionais nas escolas. Recorre-se também a outras publicações , dentre as quais Moraes (1991, 1996); Rocha (2001) e Pereira (2007) Barreto (2003, 2004), Moraes (2016), André (2011), Moraes (1991, 1996), Barra, 2007, Marcon (2015), Pereira (2007), Magalhães (2008), Abranches (2003), Araújo, (2008), Moraes (2016) Bueno (2013), Silva (2011), Moraes (1991, 1996), (Schmidt, 1999), Albuquerque (2009), Echalar (2015) entre outros.

As abordagens teóricas que analisam as políticas educacionais no contexto da sociedade global e da reestruturação produtiva do capital destacam-se algumas contribuições de Alonso (2008), Dourado (2006), Almeida (1996), Feenberg (2010), Peixoto (1991, 2005, 2009, 2015.), Toschi (2010) Frigotto (2010), Saviani (2010), Mészáros (2005) Lombardi (2010).

Por fim, consideramos a importância das formações de professores multiplicadores como forma de desenvolver um olhar mais crítico e político sobre a inserção das tecnologias na educação, além de resgatar a dimensão coletiva do trabalho docente, perdida em meio às ações voltadas para individualizar o trabalho docente.

Referências

- ALMEIDA, F. J. Educação e informática: os computadores na escola. São Paulo, Cortez: Autores Associados, 1996.
- BONILLA, Maria Helena; PRETTO, Nelson De Luca. Formação de Professores: as TIC estruturando dinâmicas curriculares horizontais. In: ARAÚJO, Bohumila; FREITAS, Katia S. (coords.). Educação a Distância no contexto brasileiro: experiências em formação inicial e formação continuada. Salvador: ISP/UFBA, 2007. p.73-92.
- BUENO, Natalia de Lima. Tecnologia educacional e reificação : uma abordagem crítica a partir de Marx e Lukács Curitiba, Tese de Doutorado em Educação. Universidade Federal do Paraná, 2013.
- BRASIL. Decreto 6.300, de 12 de dezembro de 2007. Dispõe sobre o Programa Nacional de Tecnologia Educacional - ProInfo. Disponível em: . Acesso em: 16 julho. 2015.
- DESLANDES, Suely Ferreira et al. **A Construção do Projeto de Pesquisa**. In: (orgs.) Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 10ª ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- LUKÁCS, Georg, História e consciência de classe. Estudos sobre a dialética marxista, trad. Rodnei Nascimento, São Paulo: Martins Fontes, 2003, pp. 402-403.
- MARX, Karl. **O capital: Crítica da economia política**. Vol 1, Livro primeiro: O processo de produção do capital – Segunda edição. São Paulo: Nova Cultural, 1982.
- MORAES, M. C. O paradigma educacional emergente. São Paulo: Papirus, 1996.
- PEIXOTO, J. – A concepção de dispositivos pedagógicos que integram as TIC. Inter-Ação: Rev. Fac. Educ. UFG, 34 (1): 89-150, jan./jun. 2009.
- QUARTIERO, E.M. As tecnologias da informação e de comunicação no espaço escolar: o Programa Nacional de Informática na Educação (ProInfo) em Santa Catarina. Florianopolis Programa de Pós-graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC, 2002. Tese.
- SCHMIDT, Leonete Luzia. A política de formação de Professores no Brasil e suas implicações na prática pedagógica. Revista Ponto de Vista, v.1, n.01, julho/dez de 1999, p. 18-29.
- SILVA, Maria Léa Guimarães. A inclusão digital nas políticas públicas de inserção das Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação: o discurso e a prática dos cursos de formação de professores. 186 f. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.
- STRAUB, Sandra Luzia Wrobel. Política de informática na educação : o discurso governamental. Tese (doutorado)Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem

O PROCESSO DE EXPANSÃO DOS CURSOS SUPERIORES EM EDUCAÇÃO NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO TOCANTINS: ANÁLISE DA IMPLEMENTAÇÃO E IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Autora: Denise Lima de Oliveira – 13ª Turma de Doutorado
Orientadora: Prof.^a Dr.^a Miriam Fábria Alves
Linha de pesquisa: Estado, Políticas e História da Educação

INTRODUÇÃO

A criação dos institutos federais, ao mesmo tempo em que possibilitou a reestruturação, expansão e interiorização da Rede Federal de Educação Profissional (Rede), intensificou o desafio de articulação da educação profissional com a educação básica e superior e, ainda, provocou a perda da identidade institucional, tendo em vista as mudanças abruptas ocorridas a partir da Lei 11.892/2008, que alterou radicalmente a estrutura organizacional e pedagógica dessas instituições.

Com o objetivo de contribuir com esse debate, está em curso uma pesquisa para doutoramento que investiga o processo de expansão e implementação dos cursos superiores em educação nos institutos federais (IF), tomando como objeto de análise os cursos de licenciatura do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins (IFTO), na perspectiva de identificar a configuração da política institucional de formação de professores adotada por essa instituição, bem como desvelar a concepção de formação de professores da Rede.

De modo mais específico, a pesquisa pretende conhecer as motivações que justificam a origem dos cursos de licenciatura ofertados pelo IFTO; investigar a configuração desses cursos; descrever e correlacionar à integralização das disciplinas de saberes epistemológicos, dos fundamentos da educação às disciplinas de formação específica da área de conhecimento, examinando as convergências e os distanciamentos entre elas.

Parte-se do princípio de que para a oferta de um curso é preciso, inicialmente, estudos sobre sua demanda, a definição do currículo e das componentes curriculares, a estruturação do corpo docente, a estruturação técnica, pedagógica e tecnológica da unidade acadêmica e demais providências que possam contribuir e influenciar o processo formativo desses futuros professores.

1. O contexto da pesquisa e a eleição do tema

Em 23 de setembro de 1909, a partir do Decreto nº 7.566, o Presidente da República, Nilo Peçanha criou 19 escolas profissionais, chamadas “Escolas de Aprendizes e Artífices”. Desde então a educação profissional passou por várias alterações e somente com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/1996, foi separada da educação básica e compreendida como uma modalidade de ensino integrada a outras formas de educação.

Várias regulamentações marcam a história da educação profissional brasileira, em destaque para o Decreto nº 2.208/1997, que fragmentou essa modalidade de ensino nível básico, técnico e tecnológico; o Decreto nº 5.224/2004, que transformou as Escolas Técnicas Federais e Escolas Agrotécnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefet); o Decreto 5.154/04 que embora propusesse a integração política e pedagógica entre o ensino médio e a educação profissional, não conseguiu resolver ou minimizar as heranças da regulamentação anterior; a Lei nº 11.184/2005, que transformou o CEFET do Paraná na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (OLIVEIRA, 2011).

No ano de 2008, o Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva, sancionou a Lei 11.892, criando os novos institutos federais de educação, ciência e tecnologia. Desde então, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins (IFTO), passou a constituir uma das unidades da Rede, tornando-se uma instituição pluricurricular e multicampi, especializada na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino.

A partir dessa legislação, os institutos federais passaram a disponibilizar 50% de suas vagas para ministrar educação profissional integrada ao ensino médio, aos concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos, 20% das vagas destinadas aos cursos de licenciatura e programas especiais de formação pedagógica e os outros 30% das vagas destinadas a outros níveis de ensino (BRASIL, 2008).

Atualmente o IFTO oferta dez cursos de licenciatura: em Araguatins, Ciências Biológicas e Computação; em Paraíso, Química e Matemática; em Gurupi, Artes Cênicas; em Porto Nacional, Computação e em Palmas, Física, Matemática, Letras e Educação Física. Esses cursos, criados entre 2009 a 2013, constituem o *locus* de investigação.

Com essa pesquisa, espera-se responder a seguinte problematização: qual identidade têm os cursos de licenciatura ofertados no IFTO e como se configura a proposta institucional de formação de professores adotada pelo Instituto Federal do Tocantins? A resposta a esse questionamento deverá possibilitar a compreensão dos aspectos que caracterizam o processo

de expansão dos cursos de licenciatura do IFTO e a política de formação de professores adotada por essa unidade e pela Rede.

2. As estratégias de investigação

A primeira etapa da pesquisa, em desenvolvimento, é o levantamento bibliográfico de dissertações, teses e demais produções acadêmicas com o propósito de identificar o acervo científico sobre esse tema e a analisar seus resultados. Concomitantemente, está sendo feito o levantamento e análise dos documentos da Rede que orientam os procedimentos para a criação dos cursos superiores e dos documentos institucionais do IFTO, entre os quais, o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), elaborado para o período de 2010-2014, relatórios de gestão e o Plano Pedagógico Curricular (PCC) dos cursos em questão.

Tanto o PDI quanto o PPC serão analisados à luz do roteiro elaborado por Eying (2013), que estabelece essa análise a partir de quatro dimensões: a contextual, que abrange a trajetória histórica, a articulação escola-sociedade-curso e a caracterização do curso; a conceitual, que contempla os princípios, valores da educação, os fundamentos epistemológicos e pedagógicos e a concepção de educação; a operativa que pressupõe as etapas formativas ofertadas, perfil do egresso, a organização curricular e a avaliativa que analisa desde o curso no âmbito do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (Sinaes), à avaliação da Instituição e do curso e componentes curriculares.

Em relação à organização e a integralização das disciplinas dos cursos, será adotada a categorização elaborada por Gatti e Nunes (2009), quais sejam: os fundamentos teóricos da educação, os conhecimentos relativos aos sistemas educacionais, os conhecimentos específicos da área de formação, os conhecimentos específicos para a docência, os conhecimentos relativos às modalidades e níveis de ensino específicos, outros saberes que congregam disciplinas que ampliam o repertório do professor e a pesquisa e trabalho de conclusão de curso (TCC).

A segunda etapa da pesquisa constituirá na aplicação de questionários e entrevistas semiestruturadas com gestores, professores e alunos. Em relação aos gestores e professores, os questionamentos objetivam compreender se as condições de criação e estruturação física e pedagógica contribuem e/ou interferem na formação dos licenciandos e, ainda, identificar suas concepções sobre o processo de formação de professores realizado no IFTO. Quanto aos alunos, espera-se apreender a percepção dos mesmos sobre a estrutura física do *Campus*, a estrutura curricular do curso e a integração entre as disciplinas, as práticas pedagógicas

adotadas, a relação entre ensino, pesquisa e extensão, o projeto de estágio supervisionado, a percepção quanto à qualidade da formação e sua preparação para atuar na docência.

3. A formação de professores na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica: análises preliminares

As pesquisas relacionadas aos cursos de licenciatura, há décadas apresentam lacunas e evidenciam problemas quanto à efetiva contribuição para a formação inicial de professores da educação básica, entretanto, mesmo com tantas informações, a fragmentação nos cursos de formação de professores é bastante clara pois eles ainda mantêm forte tradição disciplinar que privilegia o direcionamento à preparação do especialista com domínio de conteúdos específicos da área de conhecimento e tratam com menos atenção os saberes pedagógicos que fundamentam o exercício da docência (GATTI, 2012).

Ao fazer uma retrospectiva sobre a história da Educação Profissional no Brasil, detecta-se em diversos momentos, discussões voltadas à responsabilização da Rede Federal quanto à tarefa de formação de professores, apresentando em alguns períodos experiências para a formação de docentes, especialmente aos que trabalhavam com ensino técnico, ou seja, bacharéis, sem formação pedagógica, todavia, essa prerrogativa tornou-se real com a criação dos institutos federais.

Dentre os estudos bibliográficos realizados acerca desse tema em específico, destaca-se a tese de doutoramento de Costa (2012), “Políticas de formação de professores para a educação profissional e tecnológica: cenários contemporâneos”, que analisou as políticas de formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica. Esse estudo partiu do pressuposto de que as propostas direcionadas à educação profissional estão restritas a programas de governo emergenciais, reducionistas e imediatistas, constituindo-se em marcos regulatórios que não se materializaram em políticas de Estado, favorecendo a entrada de profissionais não docentes como professores de cursos de ensino médio integrado à educação profissional.

As pesquisas revelam que a obrigação legal impostas aos institutos federais, quanto à oferta de cursos de licenciatura destoam da vocação histórica da rede de educação profissional; demonstram que as áreas prioritárias de Ciência e Matemática ofertam cursos cujos modelos não representaram nenhuma novidade em relação a outros espaços formativos tradicionais, criando-se uma falsa ideia de que o déficit de professores nessas áreas prioritárias está sendo sanado; indicam que a formação de professores realizada na Rede

Federal de Educação Profissional, tem seguido a mesma lógica de formação rápida e flexível, com aproveitamento de quadros de professores pré-existentes e baixo investimento em acervos bibliográficos, equipamentos e laboratórios, desarticulação entre as disciplinas de formação específica e a formação pedagógica e a falta de clareza sobre como são realizados os estágios e as práticas exigidas pelas diretrizes curriculares, impossibilitando o desenvolvimento de projetos de pesquisa e extensão significantes para os cursos de licenciatura. (COSTA, 2012; LAMB; WELTER; MARCHEZAN, 2014; LIMA, 2012; PANSARDI, 2013).

Os resultados dessas pesquisas e de outros estudos sobre esse tema reforçam a necessidade de que novas investigações sejam produzidas para que se possa acompanhar o desenvolvimento do ciclo dessa política, percorrendo desde a composição da agenda, à sua formulação, implementação e a avaliação de seus resultados.

Embora haja a exigência de que o Projeto Pedagógico do Curso comprove a adequabilidade de sua criação às necessidades da região em que ele se situa, é perceptível que a expansão da Rede vem ocorrendo de forma arbitrária, tendo em vista que sua pulverização não tem sido suficientemente articulada com os organismos governamentais e com a sociedade civil organizada. É, por esta razão, que a criação de cursos têm se caracterizado pelo experimentalismo pedagógico a reprodução de modelos padronizados.

Ainda que a oferta de cursos de licenciatura seja uma prerrogativa legal, o IFTO, assim como os demais institutos federais, não se preparou e/ou se mobilizou para atender a essa demanda. Assim, espera-se que essa pesquisa realizada no âmbito do IFTO possa revelar as razões que motivaram a implantação dos cursos de formação de professores nesta instituição, apreender e problematizar as múltiplas dimensões que compreendem a expansão e a implementação desses cursos, suas complexidades e seus impactos na formação dos professores tocantinenses.

CONCLUSÕES PROVISÓRIAS

A formação de professores no Brasil constitui-se ainda um enorme desafio para o poder público, universidades, entidades educacionais e sociedade civil, por se tratar de uma tarefa bastante complexa, que não pode ser dimensionada a partir da adoção de esquemas e medidas simplistas e pouco eficientes. Embora saibamos que a questão da formação de professores não resolve as mazelas do sistema de ensino brasileiro, é preciso repensar esses

modelos de formação que ora centram-se nos conteúdos de conhecimento, ora centram-se nos procedimentos didático-pedagógicos.

Ainda que a política de formação de professores pela Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, estabelecida legalmente após a criação dos institutos federais seja recente, os estudos teóricos têm revelado que sua implantação tem se dado esvaziada de debates profícuos quanto às relações entre educação, trabalho, capital e sociedade.

Os estudos têm apontado também para a necessidade de refletir sobre os cursos de formação de professores no Brasil, de modo geral, e de maneira mais específica, para a configuração dos cursos implantados nos institutos federais de modo a evitar que seja priorizada a formação do especialista em determinadas áreas do conhecimento, em detrimento da formação didático-pedagógica do licenciando.

Outro resultado apontado nas análises preliminares na pesquisa documental demonstram que alguns cursos de licenciatura do IFTO foram criados não a partir de demandas específicas do déficit de professores no Estado, mas pela necessidade de ajustamento a uma estrutura administrativa e pedagógica pré-existent sem afinidade com a localidade, dificultando a definição dos seus objetivos, a vinculação e o sentimento de pertencimento de professores ao curso tendo em vista que os docentes estão conectados a outros cursos, níveis e modalidades de ensino e, sobretudo, a consolidação de uma proposta legítima e genuína do IFTO para a formação de professores.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº. 11.892**, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm. Acesso em 10/01/2010.

COSTA, M. A. da. **Políticas de formação de professores para a educação profissional e tecnológica: cenários contemporâneos**. 2012. 231f. Tese (Doutorado em Educação Brasileira), Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, 2012.

OLIVEIRA, Denise Lima de. **Implementação do Curso Técnico em Gestão do Agronegócio no Estado do Tocantins: análise da realidade do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – Campus Palmas e implicações na formação discente**. 2011. 168f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2011

EYNG, A. M. (org.). **Direitos humanos e violências nas escolas: Desafios e questões em diálogo**. Curitiba: CRV, 2013.

GATTI, B. A. Políticas e práticas de formação de professores: perspectivas no Brasil. **Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino**, v. 16, 2012.

GATTI, B.A.; NUNES, M. M. R. (orgs.). **Formação de professores para o ensino fundamental**: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas. Coleção Textos FCC; Vol. 29; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2009.

LAMB, M. E.; WELTER, G. H.; MARCHEZAN, A. A formação de professores e os currículos das licenciaturas dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. **Anais da X Reunião da Anped Sul**. Florianópolis: UDESC, 2014.

LIMA, F. B. G. de. **A formação de professores nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**: um estudo da concepção política. 2012. 282f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de Brasília- DF, 2012.

PANSARDI, M. V. Um Estranho no Ninho: a formação de professores em sociologia nos

CLUBES AGRÍCOLAS ESCOLARES EM GOIÁS (1930-1960)

Deuzenir Dias Fernandes Barbosa

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Rubia-Mar Nunes Pinto

Linha de pesquisa: Estado, Política e História da Educação

O trabalho apresenta resultados parciais da pesquisa em desenvolvimento. Trata-se de uma pesquisa histórica que interroga os Clubes Agrícolas Escolares em Goiás no período 1930-1960. Os Clubes Agrícolas Escolares eram instituições anexas às escolas públicas e particulares tanto no campo quanto nas cidades de todo o Brasil que atuaram como parte das estratégias de disseminação do ruralismo com grande significação social. A pesquisa sobre estas organizações no campo da história da educação no período demarcado é escassa, apesar da sua relevância histórica e social. Em se tratando de Goiás, a ausência de estudos é ainda mais acentuada.

Alguns questionamentos direcionam a investigação acerca destas instituições: Quais as intencionalidades políticas, sociais e econômicas estariam na sua criação? Como eram difundidos? Quais as funções pedagógicas, sociais, políticas e culturais dos Clubes Agrícolas Escolares? Quais eram as estratégias utilizadas para se ensinar atividades agrícolas e as letras? Quem eram os agentes e as agências que incentivavam, apoiavam e patrocinavam esses clubes? A pesquisa tem por objetivos de identificar e analisar o papel pedagógico, político e sócio cultural dos clubes na história da escolarização em Goiás, bem como os principais personagens e os mecanismos utilizados para a propagação e o fortalecimento dessas entidades além de revelar a agências e agentes promotores dessas agremiações.

Trata-se de um estudo de natureza histórica e, portanto, faz uso do método histórico privilegiando o mapeamento, organização e estudo de fontes de pesquisa histórica. A leitura das fontes vem sendo inspirada na análise de discurso de matriz foucaultiana (FOUCAULT, 1996). A fundamentação se encontra na historiografia da educação brasileira, em pesquisadores das políticas de educação rural como Mendonça (1997; 2006; 2007a; 2007b; 2010a; 2010b; 2013) e Prado (1995). Dialoga-se igualmente com historiadores da educação ligados ao estudo da educação e da escola rural, do ruralismo pedagógico e das ideias que norteavam a política, a economia e a sociedade no período do recorte, tais como: Fiori (2002); Werle (2013; 2016); Nicolau (2016) e também pesquisadores em Goiás como Nepomuceno (s.d); Araújo (2012) e Pinto (2013).

As fontes que vem permitindo a investigação são as publicações feitas pelo Serviço de Informação Agrícola do Ministério da Agricultura, os relatórios do Ministério da Agricultura ao Presidente da República (1940-1960); circulares da Sociedade dos Amigos de Alberto Torres (1935-1936); imprensa periódica (O Dia, Jornal do Brasil, A Federação, Lavoura e Comércio e

outros (1930-1960)); Cruz (1936); Silva (1957); Os Anais do VIII Congresso Brasileiro de Educação (1944); Em fontes de Goiás como a Revista de Educação do Estado de Goiás, Correio Oficial (1930-1960); Revista Oeste (1942-1945); Teixeira, (1946), E também o estudo da legislação tanto do Ministério da Educação e Saúde como do Ministério da Agricultura no período demarcado.

O recorte temporal abarca um contexto no qual o estado de Goiás participou do processo de modernização e de expansão capitalista a partir da sua inserção na rota da Marcha para o Oeste, política de colonização e ocupação dos *espaços vazios* da grande nação. A construção de duas cidades-capitais planejadas – Goiânia, capital de Goiás (1933) e Brasília, nova capital do Brasil (1960) é momento símbolo deste movimento de ocupação do território goiano. Nacionalmente, acontece a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública (1930) e do Serviço de Informação Agrícola (1940), a Lei Orgânica do Ensino Agrícola (1946) e o marcante desenvolvimentismo da década de 1950. O recorte se encerra no aparecimento da Lei de diretrizes e Bases (LDB), em 1961, quando o Ministério da Educação assumiu integralmente a incumbência sobre educação brasileira, inclusive a educação rural, que antes estava sob a incumbência do Ministério da Agricultura. No seu conjunto, esta série de acontecimentos e mudanças que antecederam a LDB fortaleceram o ruralismo pedagógico e, direta ou indiretamente, possibilitaram o surgimento e o fortalecimento dos clubes agrícolas escolares.

Partindo do pressuposto da vocação agrícola brasileira, disseminou-se a ideia de que o campo era sublime e quem vivia nele teria vida natural e menos fatigante. Foram criadas políticas públicas de incentivo à vida e trabalho no campo e de desmotivação à ida para os centros urbanos. Sobre esse assunto, Prado, (1995, p. 7) afirma que “no ano de 1938, o governo Vargas lançou uma campanha visando criar disposições favoráveis à vida rural, contribuindo, ao mesmo tempo, para incentivar a ida de populações pobres para o interior, além de favorecer a permanência do trabalhador rural no campo”. Os clubes agrícolas escolares foram instituições que contribuíram significativamente com o intento ruralista.

Dentre as medidas políticas de fortalecimento do ruralismo brasileiro se destaca a Marcha para o Oeste enfatizando-se que tanto Oitavo Congresso Brasileiro de Educação (Goiânia, 1942) quanto a construção de Goiânia aconteceram no bojo da Marcha para o Oeste (PRADO 2007). Era atribuído a educação rural e aos clubes uma grande importância na disseminação do ruralismo “*Entre as organizações mais capazes de contribuir para o desenvolvimento do meio rural, pela valorização do ambiente e do trabalho, destaca-se a dos clubes agrícolas*” (LIMA; BUHR; LAVOR, 1958, p.9). Para Teixeira (1959, p. 28) “*É o Clube Agrícola a célula máter do ruralismo*”. Percebe-se a tamanha importância que tiveram esses clubes para a difusão do ideário ruralista.

O homem deveria ser preparado pela escola “para viver com o máximo de eficiência entre os outros homens” (Pinheiro, 1941, p.76 apud Prado, 1995, p. 12) e o *viver bem* pressupunha a adaptação do homem ao meio seja rural ou urbano. Sentir bem e ajustado significava estar ajustado ao o modelo do Estado Novo. O ideário ruralista foi apropriado pelo emergente campo educacional brasileiro e considerado por vários autores como o ruralismo pedagógico. (PRADO 1995)

A partir do pensamento que o ruralismo pedagógico deveria acontecer não apenas nos espaços rurais, mais podendo ser desenvolvido com legitimidade em pequenos espaços desde que bem aproveitado, surgiram os Clubes Agrícolas Escolares anexos tanto nas escolas rurais quanto nas urbanas.

ALGUNS ELEMENTOS A PARTIR DA ORGANIZAÇÃO DAS FONTES DE PESQUISA

A primeira nota referente ao Clube Agrícola Escolar de Goiás encontrada nas fontes pesquisadas data de 1935 (CORREIO OFICIAL N. 3075, 6-9-1935). Esses clubes foram fundados pela Sociedade dos Amigos de Alberto Torres, em Parceria com o Ministério da Agricultura e o Departamento de propaganda e expansão Econômica de Goiás. O Estado de Goiás, em 1936, já possuía Clubes Agrícolas Escolares na maioria de seus municípios (A FEDERAÇÃO, nº 288, 1936). O governo estadual parece ter atribuído grande importância aos clubes agrícolas escolares criando uma estrutura administrativa específica para geri-los (JORNAL DO BRASIL, nº 200, 1936, p. 8). Em 1951 o a Secretaria de Estado da Educação através da Lei 447, de 26-1-1951 passa a ter o Serviço de Cubes Agrícolas Escolares (DIÁRIO OFICIAL, 15-8-1951).

O surgimento dos clubes nas escolas brasileiras foi possibilitado por convênios entre o Ministério da Agricultura e os Estados Unidos da América (MENDOÇA, 2007a; 2010a; 2010b; 2013) no contexto da modernização do Estado na Era Vargas. O Brasil com vasta terra produtiva, deveria promover a ocupação do território e regenerar o povo *jeca*. Na divisão do território nacional, ao definir-se áreas que iriam cumprir o papel da produção agrícola e áreas de industrialização, a Goiás e a toda região centro oeste do país foi atribuído o papel de produtor de alimentos. A nação devia então *marchar* para o oeste. No contexto dos clubes agrícolas escolares, cada pedaço de chão também era considerado um *oeste* para onde o clubista deveria marchar (VIDAL, 1943).

Nos clubes, além das atividades agrícolas, também se ensinava a boa alimentação, a higiene, economia doméstica e noções de empreendedorismo agrário, dentre outros. O professor

para trabalhar com os Clubes Agrícolas deveria estar cheio de disposição e de ânimo cívico. Segundo Amália Hermano “o Clube Agrícola Escolar reclama tôdas as qualidades de um bom educador. E ao professor ineficiente ou mercenário, ao exibicionista ou autoritário – este sempre mal preparado, se apresenta um dilema: abandonar a carreira ou abraçar outra” (TEIXEIRA, 1959, p. 26). Segundo a professora o Clube é uma fonte inesgotável de motivação para as aulas, mas necessita de professores bem preparados, “[...] não cabendo aqui, a argumentação de que professor primário não precisa saber muito” (TEIXEIRA, 1959, p.26). O professor era transformado em um porta voz do Governo. Amália Hermano defendia aulas práticas em detrimento da aula “puramente livresca”, aulas essas, onde pudesse unir as atividades dos Clubes Agrícolas, “tarefas dignificantes do cultivo da terra”, com os conteúdos programados (TEIXEIRA, 1959, p. 24). A autora explica que nestas agremiações os alunos aprendem a trabalhar em grupo, respeitar a opinião do outro, argumentar, e admirar seu professor.

Os clubes eram controlados por meio de relatórios periódicos enviados ao S. I. A. e à sociedade de Amigos de Alberto Torres, a qual contribuía com envio de sementes, insumos e informações. Havia também treinamentos para os dirigentes dos Clubes agrícolas (O DIA nº 10809, 1958, p. 4). Para ser associado ao Clube Agrícola Escolar era necessário ter entre 8 e 16 anos e assinar o livro de sócios. A partir daí começava a participar das reuniões, aulas de instruções e principalmente práticas. O escolar/sócio tinha acesso ao material de informação e instrução que era disseminado através do Serviço de Informação do Ministério da Agricultura e outros apoiadores. É relevante ressaltar que durante a pesquisa foi encontrada um considerável número de publicações do Serviço de Informação Agrícola, do Ministério da Agricultura produzidos para os clubes - livros, revistas e romances.

A escola e o professor eram peças importantes para o modelo político econômico. Além das letras deveriam ensinar as boas maneiras, atividades agrícolas e econômicas. Economia era ensinada até mesmo nos romances (VIDAL, 1943). “Educar é mais do que alfabetizar, é preparar para a meio”, acreditavam os educadores (ABE, 1944: 325). De acordo com Prado, (1995) era grande a importância atribuída à escola, a ponto de imaginá-la em outra dimensão, afirmando que o Brasil era um país de destinação agrícola, supondo que o trabalho agrícola era fundamental para o sucesso ou fracasso econômico.

A escola então assumiu paradoxalmente um importante papel na construção das mentalidades e comportamentos: que ao mesmo tempo deveria ser moderna e conservadora, pois, se pregava o apego pelo meio e “ao mesmo tempo, pressupunha-se uma ação eficiente, autônoma, racional e produtiva, no contexto desse mesmo “meio”. (PRADO, 1995, p.11) (grifo do autor) haviam questionamentos sobre os “conteúdos ensinados nas escolas primárias,

considerando-se, muitos deles, supérfluos, desde que não estivessem diretamente referidos às práticas profissionais” (PRADO, 1995, p. 14).

Os clubes agrícolas goianos tinham uma produção variada: sericultura, apiários (CORREIO OFICIAL, 16-12-1936, TEIXEIRA, 1944), horticultura (BRINCAR E APRENDER, nº 11, maio-junho de 1944; TEIXEIRA, 1944; TEIXEIRA, 1946), e aves (TEIXEIRA, 1944). Outra produção em clube agrícola em Goiás, encontrada nas fontes pesquisadas, é a produção de trigo em Leopoldo de Bulhões. (CORREIO OFICIAL, 08-05-1936; A FEDERAÇÃO, 01-06-1936). Amália Hermano também relata o cultivo num terreno requisitado por ela junto ao poder público às margens do córrego Botafogo em Goiânia, e afirma ter conseguido mudas de enxerto já no ponto de produzir frutos e pintos de um dia para a granja (TEIXEIRA, 1959).

CONCLUSÕES (AINDA) PROVISÓRIAS

O trabalho vem permitindo constatar que os clubes agrícolas Escolares foram instituições que contribuíram para o fortalecimento do ruralismo, onde se pretendiam uma educação que *disciplinasse e moldasse* a criança conforme o ideário ruralista. A escola e o professor se destacam como instrumentos importantes para o modelo político econômico e o ruralismo pedagógico com origens internacionais ganhou força em todo território nacional, fortalecendo em Goiás com a Marcha Para o Oeste. Com a educação nos Clubes Agrícolas pretendia-se despertar o gosto pela terra e a repulsa pela cidade. Para isso fora impresso um vasto material, com muitas fotos, inclusive em cores. Novas técnicas de produção, o trabalho em cooperação, novos hábitos de higiene e de alimentação foram incorporados pelos goianos que viram e viveram entre essas décadas, intensas transformações em seu povo e em seu chão.

O Ministério da Educação e Saúde comandava as escolas da cidade e do campo, porém, os Clubes Agrícolas eram controlados e financiados pelo Ministério da Agricultura, o que causou conflito entre os dois Ministérios (MENDONÇA, 2007a; 2010a; 2010b; 2013). Motivadas por agências e agentes, as professoras com seus alunos, fundavam os Clubes Agrícolas Escolares, e os mantinham, trabalhando também nos horários de recreio e no contra turno, articulando os conteúdos do programa escolar traçado pelo Ministério da Educação e Saúde com as atividades agrícolas prescritas pelo Ministério da Agricultura, instruíam os pequenos clubistas e juntos, no sertão goiano que se *modernizava*, utilizavam as técnicas *inovadoras*, trazidas do *estrangeiro*, e, conforme os jornais noticiavam *brincavam de lavoura* no coração do Brasil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABE, *Anais do Oitavo Congresso Brasileiro de Educação*. Goiânia, jun. 1942. Rio de Janeiro: IBGE, 1944.
- ARAÚJO, J. V. P. *Ruralismo pedagógico e escolanovismo em Goiás na primeira metade do século XX: O oitavo Congresso Brasileiro de Educação*. Tese de doutorado: Universidade de S. Carlos, 2012.
- DIÁRIO OFICIAL. *Cria na Secretaria de Estado da Educação, o Serviço de Clubes Agrícolas escolares*: Goiânia, 15-8-1951.
- _____. *O Clube Agrícola Escolar e a Motivação*. Revista de educação. Secretaria de Educação e Cultura de Goiás. Nº39, maio/junho, 1959.p. 23-30.
- FIORI, N. A. *Clube agrícola em Santa Catarina: ruralismo e nacionalismo na escola*. Perspectiva. Florianópolis, v. 20, n. Especial, p. 231-260, jul./dez. 2002.
- FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 1996.
- LIMA, J. P.; BUHR, C.; LAVOR, G. C. de. *Clubes Agrícolas*. Ministério da Agricultura. Rio de Janeiro: Serviço de Informação Agrícola, 1958
- MENDONÇA, S. R. D. *O Ruralismo Brasileiro (1888-1931)*. São Paulo: Hucitec, 1997.
- _____. A dupla dicotomia do Ensino Agrícola no Brasil (1930-1960). *Estudos Sociedade e Agricultura*, v. 14, p. 88-113, 2006.
- _____. Conflitos Intraestatais e Políticas de Educação Agrícola no Brasil (1930-1950). *Tempos Históricoa*, 2007a. 243-266.
- _____. *Estado e educação rural no Brasil: Alguns escritos*. Niterói- Rio De Janeiro: Vício De Leitura, 2007b.
- _____. Ensino agrícola e influência norte-americana no Brasil (1945-1961). *Tempo*, 2010a. 139-165.
- _____. *Estado, Educação Rural e Influência norte-americana no Brasil (1930-1961)*. Niterói – Rio de Janeiro: UFF, 2010b.
- NEPOMUCENO, Maria de Araújo. *A Política Educacional do Governo de Goiás: 1930-1945*. Disponível em: http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/anais/102_maria_araujo.pdf. Acesso em 20 de maio de 2015.
- Oeste – Revista Mensal. (2001). [Livro em CD-Rom]. Agência Goiana de Cultura Pedro
- PINHEIRO, R. Papel da escola na obra de aproveitamento da Amazônia. *Cultura Política*. Rio de Janeiro, 1(10), dez. 1941: 76-82. in: PRADO, Adonia A. *Ruralismo pedagógico no Brasil do Estado Novo*. *Revista Estudos, Sociedade e Agricultura*, Rio de Janeiro: UFRJ, n. 4, p. 5-27, jul. 1995.
- PINTO, Rubia-Mar Nunes. Nação, região, sertão e a invenção dos brasis: chaves de leitura para a história da educação. *Revista Brasileira de Educação* v. 18 n. 53 abr.-jun. 2013.
- PRADO, Adonia A. *Ruralismo pedagógico no Brasil do Estado Novo*. *Revista Estudos, Sociedade e Agricultura*, Rio de Janeiro: UFRJ, n. 4, p. 5-27, jul. 1995.
- _____. Intelectuais e educação no Estado Novo (1937/1945): o debate sobre a formação do professor primário rural. *Revista Teias* 1.1 (2007): 16-pgs.
- VIDAL, B. *Onde o sol é mais bonito*. Rio de Janeiro: Ministério Da Agricultura, 1943.
- WERLE, F. O. C. *Ensino rural e legitimação das ações do Estado*. *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 13, n. 39, p. 771-792, maio/ago. 2013.

PERIÓDICOS

- BRINCAR E APRENDER. *Boletim dos Clubes Agrícolas*: SIA, 11-51944.
- A FEDERAÇÃO (1930-1937).
- CORREIO OFICIAL (1930-1960)
- JORNAL DO BRSIL (1930-1939)
- LAVOURA E COMERCIO (1930-1949)

LIÇÕES DE COISAS E O ENSINO DE CIÊNCIAS NATURAIS NOS LIVROS DE LEITURA DE FELISBERTO DE CARVALHO (1870-1950)

Edna Pereira dos Santos Ferreira - MINTER¹
Orientadora: Diane Valdez

Estado, Políticas e História da Educação

INTRODUÇÃO

O tema escolhido para a presente pesquisa de mestrado, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFG na Linha de Pesquisa Estado, Políticas e História da Educação, está inserido na área de história da educação brasileira com abordagem na área de Ciências Naturais² nos livros de leitura de um autor considerado referência no recorte cronológico anunciado. Trata-se da ênfase dada ao ensino das Ciências Naturais nos livros de leitura de Felisberto de Carvalho (1850-1898), tendo em vista que seus livros circularam no país do final dos oitocentistas até a década de sessenta, do século XX.

Diante dos recortes de uma área – Ciências Naturais – e de fonte – o Terceiro Livro de Leitura de F. Carvalho – em confronto com o método intuitivo de *As lições de coisas*³ e a legislação educacional vigente no período, pretende-se apreender os

1

□ Graduada em Ciências Biológicas (UFMT) e Química (IFMT), Especialista em Gestão em Saúde (UFMT). Assistente em Administração no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Mato Grosso – *Campus* Rondonópolis. Mestranda em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás – UFG. E-mail: ednaroo@gmail.com.

2

□ Compreende-se Ciências Naturais neste momento como uma área que incluía distintas disciplinas, como Química, Física, Biologia, Botânica, Zoologia, Mineralogia e Agronomia.

3

□ As Lições de Coisas, também conhecida como método intuitivo, baseava-se no ensino por meio das coisas, partiam do particular para o geral, daquilo que se conhece para então iniciar o desconhecido, educando assim a vista e o ouvido. Neste período, Leôncio de Carvalho propôs o Decreto nº 7.247/1879, a reforma do ensino primário e secundário no município da Corte e o superior em todo o Império, recebendo muitas críticas, e por isso foi criada uma comissão para analisar este decreto, em que Rui Barbosa foi o relator, resultando em dois pareceres propondo a reforma do ensino secundário e superior, e também do ensino primário.

movimentos educacionais sustentados pela concepção teórica da história cultural. Vale registrar que, a despeito de eleger uma obra, a série graduada de leitura do referido autor é composta por cinco volumes: *Primeiro, Segundo, Terceiro, Quarto e Quinto Livro de Leitura*. No entanto, esta pesquisa se delimitará ao *Terceiro Livro de Leitura*, uma vez que o ensino de Ciências Naturais predomina neste volume.

A investigação tem por objetivo trazer para o debate uma análise referente à abordagem do ensino das Ciências Naturais no *Terceiro Livro de Leitura* de Felisberto de Carvalho, buscando a compreensão do lugar que esta área ocupava em uma obra didática decorrente da legislação vigente. Temos ainda por objetivo averiguar nas fontes a definição das Ciências Naturais nesta proposta, além de identificar as justificativas sociais e econômicas que sustentavam o ensino de ciências duras em um livro de leitura destinado para crianças do ensino primário. Será averiguada ainda a estrutura material da obra dentro da perspectiva do ensino das Ciências Naturais, tomando como referência as prioridades de temas, formato das lições, distribuição de ilustrações e linguagem registrada.

Diante disso, levantamos os seguintes problemas para nortear a pesquisa: o ensino de Ciências Naturais na obra de Felisberto de Carvalho está em conexão com o método intuitivo das Lições de Coisas vigente na legislação do final do século XIX? As diferentes edições da obra mantêm o mesmo tipo de ensino desde a primeira edição, no final do Império até os anos sessenta da República? O argumento de um ensino científico em detrimento de um ensino moral cristão prevalece nesta obra? A construção de um Brasil industrial republicano pode justificar a permanência de um ensino científico? O lugar ocupado pela área de Ciências Naturais, que incluía outras ciências, manteve o formato do livro de leitura, que tinha por objetivo ensinar a leitura para crianças das séries primárias?

Por fim, ao tentarmos responder essas questões, buscaremos confrontar a primeira fonte, o livro de leitura, com a legislação educacional do período. Sabe-se que essa tarefa exige uma leitura não só das fontes, mas exige, sobretudo, indagar as fontes apoiadas pela teoria eleita para obter as respostas das perguntas propostas.

Chegar a este tema, que inclui estudos de um período da História da Educação Brasileira, justifica-se, além de sua relevância, em função das formações na graduação:

Licenciatura em Ciências Biológicas e Química. Desta forma, foi possível conciliar um tempo de estudos acadêmicos com uma investigação que pretende encontrar nos livros de leitura uma oportunidade para explorar o percurso da abordagem das Ciências Naturais destinada para o ensino de crianças.

Move-nos também a perspectiva de conhecer um autor como Felisberto de Carvalho identificando-o no contexto da história da educação, dos impressos pedagógicos, do lugar ocupado por este educador e de sua obra que permaneceu circulando em espaços educacionais de todo o país por quase um século. Interessa-nos ainda identificar e se apropriar do conhecimento formulado na época recortada em consonância com as exigências políticas, econômicas e sociais que circulavam no país, pois sabe-se que a educação não estava – e não está – desconectada desses contextos.

Assim, pretendemos desenvolver esta pesquisa na perspectiva da História Cultural, uma vez que o ponto comum entre os historiadores culturais é a preocupação com o simbólico e suas interpretações que apresentam as contradições, costumes e práticas de um dado período. Neste sentido, o livro, enquanto objeto, é um símbolo que traz consigo as práticas e representações de uma sociedade, trazendo uma abordagem do passado e transmitindo os significados que carrega, além de transparecer para quem era destinado. Essa fonte, como afirmou Burke (2005), nos mostra como a realidade é construída, como é produzida.

Norteia-nos a compreensão de Chartier (2002) sobre o objeto, o qual devemos buscar a realidade social de uma época e de diferentes lugares, o modo como é construído e pensado neste objeto. Diante disso, decidimos utilizar os conceitos de práticas e representações que são construídas por meio dos livros de leitura de F. de Carvalho. Pensar neste objeto na realidade social em que foi introduzido, busca compreender qual a prática e a representação construída no período em que circulou.

Em relação aos aspetos materiais do Terceiro Livro de Leitura de F. de Carvalho⁴, o mesmo possui capa dura e é composto por vinte e sete lições, todas ilustradas com imagens relacionadas ao conteúdo abordado, algumas coloridas e outras

4

⁴ Toda série graduada de leitura do autor está disponível, on line, no site da Biblioteca Nacional de Maestros, na Argentina, pode ser consultada no link: <http://www.bnm.me.gov.ar>

preta e branca. Deste total de lições, duas delas são de outra área, ou seja, não corresponde às Ciências Naturais, o que nos faz questionar esta fonte para buscar compreender o que motivou à ênfase dada a esta em relação às outras áreas como a Língua Portuguesa, a Matemática e a História, dentre outras.

O autor dessa obra, o professor Felisberto de Carvalho, formou-se em música e jornalismo, chegou a cursar medicina, mas trocou a medicina pela Escola Normal. De acordo com Pimentel (1974), desde os treze anos matinha na casa de seus pais um curso noturno para menores e adultos, ou seja, iniciou sua carreira no magistério precocemente. Suas obras teve ampla circulação em todo país, sendo de grande relevância para a educação brasileira. Além da série graduada de leitura, publicou diversos outros livros para o ensino primário, secundário e para formação de professores entre eles, o *Tratado de Metodologia, Noções de História Natural e Higiene, Exercícios de Estilo e Redação*.

Os Pareceres de Rui Barbosa⁵ serão utilizados para confrontar com o livro anunciado. Este documento representa importante contribuição na história da educação do período. Neste confronto, pretende-se perceber as influências, ou não, deste método na obra de F. de Carvalho, em especial se preconiza o uso do método intuitivo, determinando as Lições de Coisas como um método a ser utilizado e não uma disciplina, como previa o Decreto proposto pelo ministro do Império, Leôncio de Carvalho no ano de 1882. Nesta fonte será dada ênfase a “Reforma de ensino primário e várias instituições complementares da instrução”, que inclui o “Parecer da Comissão de Instrução Pública com o Projecto substitutivo sobre a reforma do ensino primário”, documento composto por dezoito capítulos.

Nosso recorte histórico, anos setenta do século XIX, se deu em função de não ser possível falar sobre os pareceres já citados, produzidos nos anos oitenta, sem recorrer ao Decreto nº 7.247/1879, de autoria de Leôncio de Carvalho, pois o Parecer de Rui Barbosa é consequência deste Decreto. Importante ressaltar que este momento da história da educação brasileira, marcado pelo fim do Império, é um tempo em que autoridades educacionais investiram na necessidade de ofertar instrução escolar para o povo

brasileiro, em especial, debatia-se a respeito da criação da escola para as classes populares.

Neste sentido, a fim de utilizarmos estas fontes para o desenvolvimento da pesquisa, faz-se necessário compreender os valores e significados que os livros representaram para o período. Para Pesavento (2004), as representações que dizem mais do que mostram ou anunciam são também portadores do simbólico e estão impregnados de sentidos ocultos. Assim, os livros de leitura carregam em si muito mais do que é evidenciado, uma vez que é uma construção, produzida e intencionada através do olhar de quem escreveu.

Outro aspecto que iremos analisar é o lugar das ilustrações desta obra escolar, tendo em vista a quantidade de ilustrações presentes no livro e se é pertinente a abordagem de Chartier quanto ao lugar que as imagens ocupam nos numerosos pequenos livros da literatura de cordel:

Se a imagem é única, encontra-se quase sempre ou nas primeiríssimas páginas do livro, ou na última de todas. Instaura-se assim uma relação entre a ilustração e o texto no seu todo, e de forma nenhuma entre a imagem e esta ou aquela passagem particular. Colocada a cabeça, a ilustração induz uma leitura, fornecendo uma chave que indica através de que figura deve ser entendido o texto, quer a imagem leve a compreender a totalidade do livro pela ilustração de uma das suas partes, quer ela proponha uma analogia que irá orientar a decifração (CHARTIER, 2002, p. 179).

A imagem tem função epistêmica, uma vez que, por meio desta, é possível conhecer algo, seus significados e o simbolismo que carrega, causando sensações e emoções que levam o historiador a indagar essa imagem, que vai utilizá-lo como representação, como bem registrou Pesavento (2014, p. 87): “(...) como traço ou fonte que se coloca no lugar do passado a que se almeja chegar”.

A perspectiva da História Cultural permite mostrar o caminho percorrido, uma vez que buscamos os traços deixados pelo passado para tentar compreender como a história ocorreu, indagando a fonte, buscando vestígios que nortearão o desenvolvimento da pesquisa, estabelecendo uma semelhança do historiador com o detetive Sherlock Holmes:

É preciso recolher os traços e registros do passado, mas realizar com eles um trabalho de construção, verdadeiro quebra-cabeças ou *puzzle* de peças, capazes de produzir sentido. Assim, as peças se articulam em composição ou justaposição, cruzando-se em todas as combinações possíveis, de modo a revelar analogias e relações de significado, ou então se combinam por contraste, a expor oposições ou discrepâncias (PESAVENTO, 2014, p. 64, grifo da autora).

Neste caminho a ser percorrido, almejamos juntar as peças que nos faltam deste quebra-cabeça, recolhendo os vestígios e traços deixados no meio do caminho da história da educação brasileira sobre um autor que trouxe contribuições, no entanto é desconhecido por grande parte da sociedade.

Por se tratar de uma pesquisa em andamento, vale registrar, não as conclusões finais, mas sim um relato do percurso realizado até o momento. Após a escolha do tema, em uma tentativa de compreender, e conhecer, o que já foi publicado sobre o tema, como o autor, o período, livros de leitura, método intuitivo, ensino de Ciências Naturais, legislação e outros. Essa revisão bibliográfica nos colocou diante de autores como: Amâncio (2005); Amâncio e Cardoso (2006); Bittencourt (2004); Bezerra (2010); Bastos (2002); Batista e Galvão (1998); Batista, Galvão e Klinke (2002); Oliveira e Souza (2000); Silva (2009); Tambara; Valdez (2003, 2004, 2005, 2006); Pinheiro e Moreira (2010); Pimentel (1974). Realizou-se ainda as leituras seguidas de debates, no Grupo de Estudos sobre História Cultural de obras desta área. Autores como Chartier (2002); Ginzburg (2016); Burke (2005); Pesavento (2014) e outros.

Em relação às fontes, realizamos, a princípio, um quadro comparativo dos cinco livros de leitura para definição de qual(is) seria(m) o objeto de pesquisa da dissertação e notamos que a partir do Terceiro Livro é dada maior ênfase ao ensino das Ciências Naturais. Notamos que essa ênfase persiste no Quarto e no Quinto Livro, entretanto, para melhor aprofundamento e detalhamento, escolhemos o Terceiro livro, por ser este dedicado as crianças do ensino primário, juntamente com os dois primeiros da série. Neste material, -levantamos os conteúdos abordados, bem como a quantidade de lições; a quantidade de ilustrações por lição e total do livro, se colorida ou preta e branca; quantidade de páginas que cada lição ocupa; conteúdos que são dados maior ênfase; quais exercícios são abordados em cada lição; dentre outros aspectos.

Realizou-se ainda os primeiros contatos com as outras duas fontes já citadas: o Decreto de Leôncio de Carvalho e os Pareceres de Rui Barbosa. O próximo passo é confrontar esses documentos com os quadros feitos do Livro de Leitura, para prosseguir com as análises da investigação. Esperamos com esta pesquisa, contribuir um pouco mais com o debate acerca das representações de materiais didáticos no Brasil oitocentista, bem como as repercussões destes no ensino do período.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BURKE, P. **O que é História Cultural?** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

CHARTIER, R. **A História Cultural: entre práticas e representações.** 2ª edição. Rio de Janeiro: DIFEL, 2002.

PESAVENTO, S. J. **História e História Cultural.** 3ª edição. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

PIMENTEL, L. A. **Eles nasceram em Niterói.** Instituto Niteroiense de Desenvolvimento Cultural: Niterói, 1974.

A EXPERIMENTAÇÃO NO ENSINO DE BIOLOGIA: CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA DO ENSINO DESENVOLVIMENTAL PARA A FORMAÇÃO DO PENSAMENTO TEÓRICO

Edna Sousa de Almeida Miranda¹

Prof^a. Dr^a. Sandra Valéria Limonta Rosa²

Linha de Pesquisa: Formação, Profissionalização Docente e Trabalho Educativo

Justificativa

A experimentação é considerada uma atividade fundamental no ensino de Biologia, parte constitutiva do ensino desta disciplina escolar, defendida por muitos pesquisadores há várias décadas como o melhor método de ensino, pois entende-se que a experimentação ajuda os estudantes a aprender os conceitos com mais clareza e objetividade ao proporcionar a aplicação ou observação prática e imediata dos conteúdos que estão sendo aprendidos.

Nossa pesquisa pretende problematizar concepções de ensino que têm colocado e defendido a experimentação como método de ensino fundamental da disciplina de Biologia, levantando questões epistemológicas e pedagógicas a respeito de como se dá a aprendizagem e o desenvolvimento dos conceitos científicos na escola, à luz da teoria histórico-cultural (VIGOTSKI, 2001 e 2010) e da teoria do ensino desenvolvimental (DAVIDOV, 1982, 1987 e 1988).

A teoria do ensino desenvolvimental de Vassili Davidov enfatiza a importância da aprendizagem dos conceitos científicos na escola como forma universal de desenvolvimento de um tipo de pensamento – o pensamento teórico – fundamental, para o autor, no processo geral de desenvolvimento da consciência e da personalidade da criança e do jovem em idade escolar. No entanto, valendo-se da tese vigotskiana de que o bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento, para o autor não seriam nem os

1

¹ Técnica em Assuntos Educacionais, IFMT; Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Minter IFMT/UFG. Email: edinhaalmeida@gmail.com

2

² Professora Orientadora pertencente ao Programa de Pós-Graduação em Educação-UFG. E-mail: sandralimonta@gmail.com

métodos ativos e muito menos os tradicionais a orientação mais adequada para o trabalho do professor, propondo, em sua teoria, uma forma lógico-dialética de organização das atividades de ensino baseada em seis ações de estudo, considerando o estudo a atividade principal que direciona o desenvolvimento das crianças e jovens em nosso atual momento histórico.

De acordo com Davydov (1982; Davydov, 1988; Davydov, 1999) e Davydov e Markova (1987), o aspecto mais essencial do ensino é que este influencie no desenvolvimento dos alunos, contribuindo para mudanças em suas formas de pensar, analisar, compreender os objetos e suas relações na realidade, o que deve ocorrer desde os anos iniciais da escolarização. Compreendendo a escola e o ensino como os principais meios de promoção do desenvolvimento psicológico e sociocultural desde a infância, sua teoria de ensino propõe que, desde as séries iniciais, as crianças sejam levadas a uma atitude para o estudo (FREITAS e ROSA, 2015, p. 619).

Dessa forma, com esta proposta de pesquisa, espera-se contribuir para com a relação entre teoria e prática no ensino de Biologia a partir de uma melhor compreensão das contribuições da teoria do ensino desenvolvimental de Davidov para a formação e o desenvolvimento de conceitos científicos, problematizando o papel da experimentação nesse processo.

Problema e objetivos da pesquisa

Nosso problema de pesquisa pode ser assim sintetizado: Como a experimentação científica tem sido discutida pelos pesquisadores da área de ensino de Biologia? Que contribuições a teoria do ensino desenvolvimental pode trazer para a correta organização da experimentação científica no processo de ensino e aprendizagem de Biologia de forma a promover o desenvolvimento do pensamento teórico? Como se dá a aprendizagem dos conceitos científicos de Biologia por meio da experimentação, a partir dos fundamentos da teoria do ensino desenvolvimental?

O objetivo geral é analisar como a experimentação científica no ensino de Biologia pode contribuir para o desenvolvimento do pensamento teórico dos estudantes do Ensino Médio, a partir dos fundamentos da teoria do ensino desenvolvimental. Como objetivos específicos pretendemos: 1) Problematizar a experimentação científica a partir da apresentação e análise de um panorama das pesquisas sobre essa temática nas

produções acadêmico-científicas da Região Centro-Oeste, eventos científicos e periódicos especializados nos últimos cinco anos (Capítulo I); compreender os fundamentos epistemológicos da teoria do ensino desenvolvimental articulando-os ao ensino de Biologia (Capítulo II); realizar um experimento didático-formativo com base na teoria do ensino desenvolvimental, objetivando a análise do processo de formação de conceitos durante a experimentação científica com alunos do primeiro ano do Ensino Médio (Capítulo III).

Referencial teórico-metodológico

A experimentação no ensino de Biologia é compreendida por pesquisadores e professor como uma atividade dinâmica e necessária, que desperta nos estudantes a curiosidade pelo conhecimento científico, promove uma melhor interação social, estimula a organização de concepções prévias e seria o que mais promove a aprendizagem dos conceitos. Além dos laboratórios, diversos espaços dentro e fora da escola e materiais diversos, não só os específicos de laboratório, podem ser utilizados para atividades experimentais que contribuam para a aprendizagem de conceitos considerados muito abstratos e distantes do cotidiano dos alunos.

Fundamentamo-nos, em nossa pesquisa, numa concepção de aprendizagem e desenvolvimento que problematizarão essa relação tão direta que a área de ensino de Biologia estabeleceu entre a experiência sensível e a formação de conceitos científicos – a teoria histórico-cultural. A relação entre pensamento e linguagem e conceitos espontâneos e conceitos científicos, bem como conceitos como mediação e zona de desenvolvimento proximal introduzidos por Vigotski (2001, 2010) são a base da teoria da formação do pensamento teórico dos estudantes de Davidov³.

De acordo com Freitas e Rosa (2012 e 2015), a premissa básica da teoria do ensino desenvolvimental é que os métodos de ensino decorrem dos conteúdos, ou ainda, dos conceitos que compõem os conteúdos escolares, defendendo a escola e o ensino dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos como os principais meios de promoção

³ Vassili Vassilievich Davydov (1920-1998), psicólogo, pedagogo, filósofo e doutor em Psicologia, pertence à terceira geração de psicólogos russos que pesquisaram o desenvolvimento humano a partir da teoria histórico-cultural de Vigotski.

do desenvolvimento psicológico e sociocultural desde a infância. As autoras ressaltam que esta teoria pode se constituir como referência científica para o trabalho dos professores, podendo ser adotada para o ensino dos conteúdos escolares.

A atividade de aprendizagem das crianças escolares se estrutura, em nossa opinião, em correspondência com o procedimento de exposição dos conhecimentos científicos, com o procedimento de ascensão do abstrato ao concreto. O pensamento dos alunos, no processo da atividade de aprendizagem, de certa forma, se assemelha ao raciocínio dos cientistas, que expõem os resultados de suas investigações por meio das abstrações, generalizações, e conceitos teóricos substantivos, que exercem um papel no processo de ascensão do abstrato ao concreto (DAVIDOV, 1988, p.94).

Libâneo (2013) ressalta que as tarefas propostas pelo professor com intuito de levar à apropriação dos conceitos científicos pelos alunos e dessa forma, para a consequente formação do pensamento teórico, deve partir da problematização da realidade, mas não se trata de apresentar qualquer problema, mas aquele que leve a uma generalização teórica que possa explicar não “uma” realidade, mas “a” realidade.

Ainda de acordo com Libâneo (2013), uma síntese do que seria o ensino para Davidov poderia ser dessa forma colocada: ensinar é colocar o aluno numa atividade de aprendizagem, onde a atividade de aprender consiste em encontrar soluções gerais para problemas específicos, apreender os conceitos mais gerais que dão suporte a um conteúdo, para aplicá-los a situações concretas. Trata-se de organizar adequadamente um ensino que contribua para o aluno aprender a racionar, formando conceitos da ciência a qual está aprendendo que se constituirão em ferramentas mentais que o ajudarão a lidar com a realidade. Assim, a escola contribui para que os alunos desenvolvam suas capacidades mentais enquanto se apropriam dos conteúdos.

A metodologia proposta para essa pesquisa constitui-se de dois procedimentos investigativos: pesquisa bibliográfica e realização de um experimento didático com alunos do primeiro ano do Ensino Médio no Laboratório de Ensino de Ciências do Instituto Federal de Mato Grosso-IFMT, campus Cuiabá.

Na pesquisa bibliográfica pretende-se realizar um levantamento da produção acadêmica da Região Centro-Oeste, no principal evento científico da área e nos periódicos especializados que tratam da experimentação científica no ensino de Biologia, nos últimos cinco anos (Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências –

ENPEC e artigos publicados na revista da Sociedade Brasileira do Ensino de Biologia – SBENBIO e na revista *Experiência em Ensino de Ciências*).

O experimento didático-formativo, conforme Libâneo (2013), é uma intervenção pedagógico-didática baseada na teoria do ensino desenvolvimental que objetiva acompanhar o processo de formação e desenvolvimento dos conceitos científicos. No caso desta pesquisa, realizaremos cinco sessões de 50 minutos que serão filmadas para posterior análise.

Davidov (1988) afirma que na elaboração de problemas do ensino desenvolvimental, é indispensável apoiar-se, em nosso ponto de vista, na seguinte proposição: a base do ensino desenvolvimental é seu conteúdo e dele se originam os métodos (ou modelos) de organização do ensino.

Dessa forma, pensando em conteúdos que possam favorecer a formação do pensamento teórico por meio da atividade de aprendizagem a ser realizada através da experimentação, será abordado em aula prática da disciplina de Biologia, o tema *características gerais dos seres vivos e níveis de organização*, conteúdos de primeiro ano do ensino médio, como conceitos nucleares, fundamentais para a compreensão da Biologia em sua totalidade.

Discussões preliminares

Neste primeiro momento, para problematizar a experimentação científica no ensino de Biologia, estamos finalizando o levantamento bibliográfico. Diante da revisão bibliográfica já realizada, percebe-se que são pouquíssimos os trabalhos que abordam a experimentação na perspectiva da teoria histórico-cultural e menos ainda do ensino desenvolvimental.

Quanto às produções bibliográficas encontradas na revista SBENBIO e trabalhos apresentados no ENPEC, percebem-se um número significativo de artigos que abordam a experimentação científica em outras perspectivas como a teoria da aprendizagem significativa, ensino por investigação, além da abordagem do ensino de Biologia que utiliza de aulas práticas para formação de conceitos na perspectiva de mapas conceituais, sequências didáticas, museus, etc. Também é possível observar alguns trabalhos que apresentam a experimentação na concepção dos professores.

Considerações preliminares

Com o intuito de problematizar a experimentação científica e seus desdobramentos no ensino de Biologia, a pesquisa bibliográfica tem sido essencial para verificar o que tem sido discutido nas diversas produções acadêmicas para as análises que pretendemos fazer em nossa investigação. A revisão bibliográfica já tem se revelado uma parte importante da pesquisa e que ao mesmo tempo fundamenta nossa discussão, norteando a compreensão das possíveis contribuições da experimentação científica a partir da teoria do ensino desenvolvimental. O ensino voltado para formação de conceitos científicos e o desenvolvimento do pensamento teórico tal como proposta na teoria do ensino desenvolvimental é uma proposta desafiadora, em que se pretende superar o ensino tradicional ou espontaneísta nas escolas, o que implica ainda enfrentar problemas como estrutura física, materiais didáticos disponíveis, condições de trabalho e a formação de professores.

REFERÊNCIAS

DAVYDOV, V. V. *Tipos de generalización en la enseñanza*. Havana: Pueblo y Educación, 1982.

DAVÍDOV, V. V. Análisis de los principios didácticos de la escuela tradicional y posibles principios de enseñanza en el futuro próximo. In: SHUARE, M.. *La psicología Evolutiva y pedagógica em la URSS*. Antologia, Moscú: Editorial Progreso, 1987, p. 143-155.

DAVÍDOV, Vasili. *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico*. Moscou, Editorial Progreso, 1988.

FREITAS, Raquel Aparecida Marra da Madeira; ROSA, Sandra Valéria Limonta. A educação científica da criança: contribuições da teoria do ensino desenvolvimental. *Linhas Críticas*, Brasília, DF, v. 18, n. 35, p. 69-86, jan./abr. 2012.

_____. Ensino Desenvolvimental: contribuições à superação do dilema da didática. **Educação & Realidade**, v. 40, n. 2, p. 613-627, 2015.

LIBÂNIO, José Carlos; FREITAS, Raquel Aparecida Marra da Madeira. *Vygotsky, Leontiev, Davydov: três aportes teóricos para a Teoria Histórico-Cultural e suas contribuições para a Didática*. Trabalho apresentado no Congresso Brasileiro de História da Educação, Goiânia, 2006. Disponível em: [www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/individuaiscoautorais/eixo03/Jose%20Carlos%](http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/individuaiscoautorais/eixo03/Jose%20Carlos%20)

20Libaneo%20e%20Raquel%20A.%20M.%20da%20M.%20Freitas%20-%20Texto.pdf.
Acesso em: 22/06/2016.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática na Formação de Professores: entre a exigência democrática de formação cultural e científica e as demandas das práticas socioculturais. In: SANTOS, Akiko; SUANNO, João Henrique; SUANNO, Marilza Vanessa R. (Orgs.). *Didática e Formação de Professores: complexidade e transdisciplinaridade*. Porto Alegre: Sulina, 2013.

_____. Experimento didático como procedimento de investigação em sala de aula. Texto de uso didático produzido pelo autor para a disciplina “Didática e Ensino Desenvolvimental” do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia-GO, 2013.

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

_____. Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar. In: VIGOTSKI, Lev Semenovitch; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis Nikolaevicht. *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. Tradução de Maria de Penha Villalobos. 4. ed. São Paulo: Ícone, 2010.

OS PROCESSOS DE FORMAÇÃO MUSICAL NO BRASIL NO SÉCULO XIX: 1808-1922

Flavia Maria Cruvinel
Orientador: Jadir de Moraes Pessoa
Linha: Educação, Trabalho e Movimentos Sociais

A música brasileira no período colonial e imperial vem sendo investigada em diversos campos do conhecimento, mais notadamente nas áreas da Musicologia e da História, por estudiosos brasileiros como Andrade (1960), Neves (1997), Souza (1998, 2007), Castagna (2000), Nogueira (2001), Monteiro (2001), Sousa (2007), Pacheco (2007), Cardoso (2011), Freire (2013), Figueiredo (2014) e Rosa (2014). Da mesma forma, pode-se levantar pesquisas que avançam no sentido de desvelar questões ligadas ao ensino de música neste período, mais notadamente relacionadas a algum instrumento musical como Carvalho (2015) ou ao Conservatório Imperial como Silva (2007) e Augusto (2008).

O século XIX, sem dúvida, foi um século de grandes transformações nos âmbitos político, econômico, social e cultural. Os processos de formação musical no Brasil, iniciados pelos jesuítas no século XVI e passando pelas Irmandades Religiosas nos séculos XVII e XVIII, utilizavam a música como um dos elementos de adestramento e dominação cultural, auxiliando a coroa portuguesa a manter a ordem e o controle sobre o povo colonizado.

A corte real trouxe para o país os ares da modernidade. A cena cultural brasileira passou por um processo de investimento e renovação a fim de estar à altura de receber a família real e seus séquitos. As transformações no cenário sociocultural foram sentidas inicialmente na cidade do Rio de Janeiro, onde os hábitos e os modos da corte burguesa europeia estavam presentes, como destacam Oliven (2011) e Rosa (2014). A necessidade de deixar a cidade com estrutura e vida cultural digna de receber um corte europeia suscitou investimentos no urbanismo, na educação e nas atividades artísticas, enriquecendo a cena cultural da cidade. Até o ano 1808 predominavam a arte e a música sacra no Brasil, mas a vida em uma corte real, como em qualquer país “civilizado”, prescindia de atividades que nutram o espírito e a nobreza. Desta forma, em 1816, a Missão Artística Francesa aportou no país à convite de D. João VI com o intuito de alavancar os processos artísticos e culturais brasileiros, tendo com primeiras tarefas a criação da Escola de Belas Artes no Rio de Janeiro.

O florescimento da vida cultural da capital do então Reino Unido de Brasil, Portugal e Algarves, incentivou nas famílias aristocráticas brasileiras o desejo de vivenciar os hábitos e os modos de vida da burguesia europeia. O gosto pelas vernissages e saraus embalados pelo

repertório europeu, demonstravam o requinte e o *status* daqueles que pertenciam às classes superiores ligadas à realeza portuguesa em sintonia com a atmosfera oitocentista. A busca por uma formação musical especializada, voltada para a alta performance e o culto aos valores do passado tornaram-se necessidade. Desta forma, o Conservatório Imperial de Música foi criado, via decreto imperial em 27 de novembro de 1841, mas entrando em funcionamento apenas em 1848, com objetivo de regulamentar o conhecimento acadêmico-musical.

Segundo Silva (2007), a criação de um conservatório atenderia aos novos tempos de renovação musical no Brasil, já que a elite intelectual brasileira estava buscando viver as novas propostas de civilização. Desta forma, o Rio de Janeiro como capital do Brasil foi escolhida para ser a cidade sede, já que “ambicionava-se tornar a Corte o centro cultural para o resto do país, assim como o era Paris para a França” (SILVA, 2007, p.51). Oliveira (2007) complementa afirmando que antes da criação do Imperial Conservatório a educação musical no Brasil era quase inexistente, sendo que a instituição configura-se como a primeira tentativa de formação profissional na área musical, trazendo o currículo em sintonia com os praticados na Europa. Desta forma, vários músicos brasileiros passaram a ter uma boa formação musical, seguindo o modelo conservatorial, sobretudo aquele proveniente do Conservatório Nacional Superior de Música e Dança de Paris, criado em 1795.

Paralelamente à vida musical oficial e institucionalizada, outros processos de formação estavam em curso, desde o século XVII, como as Bandas de Escravos nas fazendas, ou ainda, os processos de formação domiciliar por meio de aulas particulares, passando pelas Bandas de Barbeiros urbanas e as rodas de choro já no final do século XIX.

Por meio da revisão da literatura específica, chegou-se a questões como: Quais eram os sujeitos, instituições, territórios que participavam da vida musical brasileira? Quem podia fazer música? Quais eram as variáveis que implicavam no acesso à formação musical? Havia um capital pré-estabelecido? Quais são as formas de inserção destes sujeitos na formação musical? Quais são as concepções e as práticas que permeiam a formação musical no século XIX? Como os sujeitos se formam? Para reproduzir ou transformar? Os sujeitos conseguiam se reproduzir no contexto social? Se sim, como atuavam no campo musical? Havia disputas? Em caso afirmativo, quais eram as disputas e quem elas envolviam?

Com o suposto de que o modelo instituído de formação musical no século XIX era aquele trazido pelas entidades e instituições formalizadas, como as Irmandades Religiosas e o Conservatório na via oficial, pergunta-se: existiam outros modelos de formação musical? Poderíamos arriscar a tratar os processos apreendidos via bandas, grupos e práticas musicais informais como parte da formação musical no Brasil neste período? Estes são alguns componentes da construção do objeto a ser investigado.

A presente pesquisa em andamento tem como objetivo investigar os processos de formação musical no Brasil, partindo do contexto sociocultural do século XIX, tendo como marco inicial a chegada da Família Real no país em 1808 até a realização da Semana de Arte Moderna em 1922. A delimitação do período se dá a partir da visão de que estes são marcos relevantes da história da cultura brasileira por seus aspectos sociais, políticos e econômicos. Desta forma, assume-se este período como a abrangência do século XIX, por ser compreendida como um tempo estendido a partir dos marcos citados – o início da modernização exógena e a declaração de ruptura com ela.

Apesar destes marcos importantes para a formação musical brasileira já desvelados a partir do levantamento bibliográfico, constatou-se que pouco se investigou sobre os processos de ensino-aprendizagem praticados nos ambientes expostos, bem como, pouco se sabe qual era o quadro da formação musical no país no século XIX, seus atores e instituições em funcionamento e diálogo. Desta forma, vislumbra-se que os processos de formação musical no Brasil neste período ainda carecem de investigações e discussões aprofundadas, portanto configura-se como um ponto de partida de investigação relevante. Justifica-se também a delimitação da chegada da família real, ancorado na revisão de literatura, como ponto de partida para o processo investigativo por se tratar de um fato que se apresentou historicamente como um marco para a vida cultural do Brasil. Trazemos a corroboração de Freire (2013) que exemplifica por meio da cena das óperas a importância dos investimentos da família real, já que “não é por mero acaso que o movimento operístico no Rio de Janeiro se consolidou e expandiu após a transferência da corte portuguesa para o Brasil” (FREIRE, 2013, p.19). Da mesma forma, variados processos de educação musical no Brasil se instituíram no final do século XIX e início do século XX como aponta Fuks (2007), que traz em seu trabalho indícios de propostas de ensino musical nas escolas nas primeiras décadas do século XX. A razão de se escolher o ano de 1922, se dá pela contribuição do movimento modernista na renovação

musical e nos processos formativos, que teve o seu auge na realização da Semana de Arte Moderna, realizada em São Paulo.

A pesquisa, ora proposta, tem como base metodológica o conhecimento praxiológico trazido na obra de Pierre Bourdieu. Para que se possa superar a dicotomia entre o subjetivismo e objetivismo, Bourdieu (1983) propõe outro modo de conhecimento, o praxiológico, que consiste em articular de forma dialética o ator e a estrutura social.

Para discutir as questões de dominação cultural, Bourdieu introduz na base da sua teoria o conceito estratégico de *habitus*, como compreensão da relação de afinidades entre o comportamento dos agentes e as estruturas condicionantes, sendo ele, um sistema de disposições duráveis e transferíveis, produto da história que orienta as práticas individuais e coletivas (Oliveira; Pessoa, 2013). Partindo desta concepção, o *habitus* é constituído pela trajetória, pela história de vida do indivíduo. Nota-se que há existência de elementos subjetivos e objetivos no seu conceito: os subjetivos referem-se às experiências e às percepções de cada ser humano; os objetivos são as condições materiais do ambiente social em que o indivíduo nasce e se desenvolve. O termo como matriz cultural predispõe os indivíduos a fazerem escolhas (Setton, 2002), não sendo réplica de uma única estrutura social, não sendo necessariamente coerente e unificado, mas revela graus variados de integração e tensão de acordo com as situações que se revelam na sociedade (Wacquant, 2007).

Neste sentido, as variáveis são inúmeras, apesar de existirem condicionantes individuais, familiares e sociais, o *habitus* constitui-se de forma interdependente com o campo, sendo esta condição para o seu pleno funcionamento. Os sujeitos atuam como agentes de fato, a partir de um senso prático que seria um sistema adquirido de preferências, de princípios de visão e de divisão, de estruturas cognitivas duradouras e de esquemas de ação, utilizados para perceber a situação e elaborar a resposta adequada (Bourdieu, 2013). Partindo da perspectiva bourdiesiana, a noção de espaço contém o princípio de uma apreensão relacional do mundo social. Os seres aparentes, visíveis, como indivíduo ou como grupo, existem e subsistem na e pela diferença. Por isso, nas posições relativas em um espaço de relações é que se dá a realidade mais real, o princípio real dos comportamentos dos seres. Para que o trabalho simbólico seja reconhecido ou consagrado é necessário que o agente faça parte de um grupo, inclusive os instituídos por meio de associações, siglas, entre outros, com causas, princípios e fundamentos comuns para que seus agentes se reconheçam no mesmo projeto e se reconheçam, mutuamente. A partir da estruturação do campo sobre bases comuns, os agentes passam a disputar posições no campo e conseqüente, o domínio. Bourdieu e Passeron (2014) por meio de pesquisas comprovam que o domínio cultural medido pelo

conhecimento do campo das artes – teatro, pintura, música, cinema, é mais amplo e por que não, mais dominante, quando a origem social do indivíduo é mais elevada.

Para se compreender como opera cada campo, quem domina, quem disputa, qual é o interesse comum, necessário se faz conhecer o sentido do espaço social recortado. Em sintonia ao campo investigado, sendo nosso enfoque o campo das artes e mais especificamente, o campo da música e da formação musical no Brasil no século XIX até o início do século XX, o objeto a ser investigado será apreendido no contexto do Brasil Colônia, Brasil Imperial até os primeiros anos da República. Mas quais foram os espaço de formação musical no país no período citado em sentido amplo? Quem são os atores, instituições, entidades que promoviam a formação no campo musical? A partir de qual interesse comum? Quais eram os investimentos no capital para que estes atores entrassem e permanecessem no campo? Desvelar os processos de formação no Brasil no período proposto, 1808-1922, é buscar compreender quais foram os processos de dominação e reprodução do capital cultural vigente e se houve rupturas e transformações genuínas no campo da formativo da música trazidas pelos fluxos e intercâmbios e pela miscigenação cultural que constitui a formação do povo brasileiro.

A delimitação do objeto “Formação Musical no Brasil no século XIX”, ainda é ampla e deverá sofrer modificações no recorte ao longo da pesquisa de campo. A partir da revisão de literatura inicial já se observa que os centros econômicos e culturais no Brasil Colônia e Império incidem nos estados da Bahia, Pernambuco, Maranhão, Minas Gerais, São Paulo e Rio de Janeiro. O recorte deverá ser finalizado a partir da pesquisa dos acervos, dos documentos e obras do período.

O percurso metodológico da pesquisa passará preliminarmente pelos seguintes acervos como fontes primárias: Biblioteca Nacional de Portugal, Biblioteca Torre do Tombo - Lisboa; Arquivo Histórico Ultramarino - Lisboa; Biblioteca Geral Universidade de Coimbra; Arquivo Nacional; Biblioteca Nacional - sede Rio de Janeiro; Divisão de Música (DIMAS) – Manuscritos e Arquivos Sonoros; Arquivo da Cidade do Rio de Janeiro; Acervo Musical do Cabido Metropolitano do Rio de Janeiro; Arquivo Histórico do Museu Imperial - Petrópolis; Arquivo Histórico e Geográfico Brasileiro; Biblioteca Centro Cultural Banco do Brasil; Guia de Acervos Musicais Brasileiros; Biblioteca Alberto Nepomuceno - Escola de Música - UFRJ; Coleção de Manuscritos Musicais do Laboratório de Musicologia da ECA-USP; Biblioteca da USP; Centro de Documentação da Música Brasileira Contemporânea (CDMC) - Unicamp; Museu Carlos Gomes, do Centro de Ciências, Letras e Artes de Campinas - SP; Museu da Música de Mariana - MG; Museu da Inconfidência - Ouro Preto; Biblioteca Joaquim Cardozo

do Centro de Artes e Comunicação da UFPE. Além das pesquisas nestes acervos, outras fontes serão utilizadas para a coleta de dados tais como as revistas, os jornais, os periódicos e as obras de Arte da época.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Ayres de. *Francisco Manuel da Silva e seu tempo: 1808-1865. Uma Fase do passado musical do Rio de Janeiro à luz dos documentos*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1967.
- AUGUSTO, Antonio José. *A Questão Cavalier: música e sociedade no Império e na República (1846-1914)*. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: UFRJ: PPGHIS, 2008.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *Os herdeiros: os estudantes e a cultura*. Florianópolis: Editora da UFSC, 2014.
- BOURDIEU, Pierre. *Esboço de uma teoria da Prática*. In: ORTIZ, Renato. Pierre Bourdieu. São Paulo: Ática, 1983, p.46-81.
- BOURDIEU, Pierre. *Razões Práticas: Sobre a teoria da ação*. 11ª edição. Campinas: Papirus Editora, 2011. 2ª reimpressão, 2013.
- CASTAGNA, Paulo. *O estilo antigo na prática musical religiosa paulista e mineira dos séculos XVIII e XIX*. Tese (Doutoramento). São Paulo (Brasil): Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP - Universidade de São Paulo, 2000. 3v.
- CARDOSO, Lino de Almeida. *O Som Social: Música, poder e sociedade no Brasil (Rio de Janeiro, séculos XVIII e XIX)*. São Paulo: Edição do autor, 2011.
- CARVALHO, Pedro Paes de. *Ao ilustrado público, o saxofone: Introdução e desenvolvimento do instrumento no Brasil Imperial*. 2015. Dissertação (Mestrado em Música) - Programa de Pós-Graduação em Música, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.
- FREIRE, Vanda Bellard. *Rio de Janeiro, século XIX: cidade da ópera*. Rio de Janeiro: Garamond, 2013.
- FIGUEIREDO, Carlos Alberto. *Música Sacra e Religiosa Brasileira dos séculos XVIII e XIX: teorias e práticas editoriais*. Rio de Janeiro: Travessia, 2014.
- FUKS, Rosa. *A Educação Musical da Era Vargas: seus precursores*. In: OLIVEIRA, Alda; CAJAZEIRA, Regina (Orgs). *Educação Musical no Brasil*. Salvador: P&A, 2007, p.18-23.
- MONTEIRO, Maurício. *A Construção do Gosto: música e sociedade na Corte do Rio de Janeiro, 1808-1921*. São Paulo, 2001. Tese (Doutorado) - FFLCH USP.
- NEVES, José Maria. *Música Sacra Mineira*. Catálogo de Obras. Funarte, Rio de Janeiro, 1997.
- NOGUEIRA, Lenita W. M.. *Música em Campinas nos últimos anos do império*. 1a. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2001.
- OLIVEIRA, Alda. *Aspectos Históricos da Educação Musical no Brasil e na América do Sul*. In: OLIVEIRA, Alda; CAJAZEIRA, Regina. *Educação Musical no Brasil*. Salvador, P&A, 2007, p. 03-12.
- OLIVEIRA, João Ferreira de; PESSOA, Jadir de Moraes. *O Método em Bourdieu*. In: OLIVEIRA, João Ferreira de; PESSOA, Jadir de Moraes (orgs.). *Pesquisar com Bourdieu*. Goiânia: Editora Cãnone, 2013, p.15-30.
- OLIVEN, Ruben George. *Cultura e Modernidade no Brasil*. In: São Paulo em Perspectiva. São Paulo: Vol.15 n.2 apr/june 2001, pp.01-12. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392001000200002
- PACHECO, Alberto José Vieira. *Cantoria joanina: a prática vocal carioca sob influência da corte D. João VI, castrati e outros virtuosos*. Campinas, 2007. Tese (Doutorado) - IA-UNICAMP.
- ROSA, Robervaldo Linhares. *Como é bom poder tocar um instrumento: pioneiros na cena urbana brasileira*. Goiânia: Cãnone Editorial, 2013.
- SETTON, Maria da Graça Jacintho. *A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea*. Maio/Jun/Jul n.20, 2002.
- SILVA, Janaina Giroto. *O Florão mais belo do Brasil: o Imperial Conservatório de Música do Rio de Janeiro/1841-1865*. (Dissertação). Mestrado em História Social. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2007.

SOUZA, Ana Guiomar Rêgo. *Paixões em Cena: A Semana Santa na Cidade de Goiás (Século XIX)*. Tese de Doutorado: Brasília: Instituto de Ciências Humanas - Departamento de História - Universidade de Brasília, 2007.

SOUZA, Ana Guiomar Rêgo. *A Era dos Barracões: uma abordagem histórico-social da ópera em Pirenópolis – século XIX*. Goiânia: Dissertação de Mestrado-UFG, 1998, 110p.

OS PROCESSOS DE FORMAÇÃO MUSICAL NO BRASIL NO SÉCULO XIX: 1808-1922

Flavia Maria Cruvinel
Orientador: Jadir de Moraes Pessoa
Linha: Educação, Trabalho e Movimentos Sociais

A música brasileira no período colonial e imperial vem sendo investigada em diversos campos do conhecimento, mais notadamente nas áreas da Musicologia e da História, por estudiosos brasileiros como Andrade (1960), Neves (1997), Souza (1998, 2007), Castagna (2000), Nogueira (2001), Monteiro (2001), Sousa (2007), Pacheco (2007), Cardoso (2011), Freire (2013), Figueiredo (2014) e Rosa (2014). Da mesma forma, pode-se levantar pesquisas que avançam no sentido de desvelar questões ligadas ao ensino de música neste período, mais notadamente relacionadas a algum instrumento musical como Carvalho (2015) ou ao Conservatório Imperial como Silva (2007) e Augusto (2008).

O século XIX, sem dúvida, foi um século de grandes transformações nos âmbitos político, econômico, social e cultural. Os processos de formação musical no Brasil, iniciados pelos jesuítas no século XVI e passando pelas Irmandades Religiosas nos séculos XVII e XVIII, utilizavam a música como um dos elementos de adestramento e dominação cultural, auxiliando a coroa portuguesa a manter a ordem e o controle sobre o povo colonizado.

A corte real trouxe para o país os ares da modernidade. A cena cultural brasileira passou por um processo de investimento e renovação a fim de estar à altura de receber a família real e seus séquitos. As transformações no cenário sociocultural foram sentidas inicialmente na cidade do Rio de Janeiro, onde os hábitos e os modos da corte burguesa europeia estavam presentes, como destacam Oliven (2011) e Rosa (2014). A necessidade de deixar a cidade com estrutura e vida cultural digna de receber um corte europeia suscitou investimentos no urbanismo, na educação e nas atividades artísticas, enriquecendo a cena cultural da cidade. Até o ano 1808 predominavam a arte e a música sacra no Brasil, mas a vida em uma corte real, como em qualquer país “civilizado”, prescindia de atividades que nutram o espírito e a nobreza. Desta forma, em 1816, a Missão Artística Francesa aportou no país à convite de D. João VI com o intuito de alavancar os processos artísticos e culturais brasileiros, tendo com primeiras tarefas a criação da Escola de Belas Artes no Rio de Janeiro.

O florescimento da vida cultural da capital do então Reino Unido de Brasil, Portugal e Algarves, incentivou nas famílias aristocráticas brasileiras o desejo de vivenciar os hábitos e os modos de vida da burguesia europeia. O gosto pelas vernissages e saraus embalados pelo

repertório europeu, demonstravam o requinte e o *status* daqueles que pertenciam às classes superiores ligadas à realeza portuguesa em sintonia com a atmosfera oitocentista. A busca por uma formação musical especializada, voltada para a alta performance e o culto aos valores do passado tornaram-se necessidade. Desta forma, o Conservatório Imperial de Música foi criado, via decreto imperial em 27 de novembro de 1841, mas entrando em funcionamento apenas em 1848, com objetivo de regulamentar o conhecimento acadêmico-musical.

Segundo Silva (2007), a criação de um conservatório atenderia aos novos tempos de renovação musical no Brasil, já que a elite intelectual brasileira estava buscando viver as novas propostas de civilização. Desta forma, o Rio de Janeiro como capital do Brasil foi escolhida para ser a cidade sede, já que “ambicionava-se tornar a Corte o centro cultural para o resto do país, assim como o era Paris para a França” (SILVA, 2007, p.51). Oliveira (2007) complementa afirmando que antes da criação do Imperial Conservatório a educação musical no Brasil era quase inexistente, sendo que a instituição configura-se como a primeira tentativa de formação profissional na área musical, trazendo o currículo em sintonia com os praticados na Europa. Desta forma, vários músicos brasileiros passaram a ter uma boa formação musical, seguindo o modelo conservatorial, sobretudo aquele proveniente do Conservatório Nacional Superior de Música e Dança de Paris, criado em 1795.

Paralelamente à vida musical oficial e institucionalizada, outros processos de formação estavam em curso, desde o século XVII, como as Bandas de Escravos nas fazendas, ou ainda, os processos de formação domiciliar por meio de aulas particulares, passando pelas Bandas de Barbeiros urbanas e as rodas de choro já no final do século XIX.

Por meio da revisão da literatura específica, chegou-se a questões como: Quais eram os sujeitos, instituições, territórios que participavam da vida musical brasileira? Quem podia fazer música? Quais eram as variáveis que implicavam no acesso à formação musical? Havia um capital pré-estabelecido? Quais são as formas de inserção destes sujeitos na formação musical? Quais são as concepções e as práticas que permeiam a formação musical no século XIX? Como os sujeitos se formam? Para reproduzir ou transformar? Os sujeitos conseguiam se reproduzir no contexto social? Se sim, como atuavam no campo musical? Havia disputas? Em caso afirmativo, quais eram as disputas e quem elas envolviam?

Com o suposto de que o modelo instituído de formação musical no século XIX era aquele trazido pelas entidades e instituições formalizadas, como as Irmandades Religiosas e o Conservatório na via oficial, pergunta-se: existiam outros modelos de formação musical? Poderíamos arriscar a tratar os processos apreendidos via bandas, grupos e práticas musicais informais como parte da formação musical no Brasil neste período? Estes são alguns componentes da construção do objeto a ser investigado.

A presente pesquisa em andamento tem como objetivo investigar os processos de formação musical no Brasil, partindo do contexto sociocultural do século XIX, tendo como marco inicial a chegada da Família Real no país em 1808 até a realização da Semana de Arte Moderna em 1922. A delimitação do período se dá a partir da visão de que estes são marcos relevantes da história da cultura brasileira por seus aspectos sociais, políticos e econômicos. Desta forma, assume-se este período como a abrangência do século XIX, por ser compreendida como um tempo estendido a partir dos marcos citados – o início da modernização exógena e a declaração de ruptura com ela.

Apesar destes marcos importantes para a formação musical brasileira já desvelados a partir do levantamento bibliográfico, constatou-se que pouco se investigou sobre os processos de ensino-aprendizagem praticados nos ambientes expostos, bem como, pouco se sabe qual era o quadro da formação musical no país no século XIX, seus atores e instituições em funcionamento e diálogo. Desta forma, vislumbra-se que os processos de formação musical no Brasil neste período ainda carecem de investigações e discussões aprofundadas, portanto configura-se como um ponto de partida de investigação relevante. Justifica-se também a delimitação da chegada da família real, ancorado na revisão de literatura, como ponto de partida para o processo investigativo por se tratar de um fato que se apresentou historicamente como um marco para a vida cultural do Brasil. Trazemos a corroboração de Freire (2013) que exemplifica por meio da cena das óperas a importância dos investimentos da família real, já que “não é por mero acaso que o movimento operístico no Rio de Janeiro se consolidou e expandiu após a transferência da corte portuguesa para o Brasil” (FREIRE, 2013, p.19). Da mesma forma, variados processos de educação musical no Brasil se instituíram no final do século XIX e início do século XX como aponta Fuks (2007), que traz em seu trabalho indícios de propostas de ensino musical nas escolas nas primeiras décadas do século XX. A razão de se escolher o ano de 1922, se dá pela contribuição do movimento modernista na renovação

musical e nos processos formativos, que teve o seu auge na realização da Semana de Arte Moderna, realizada em São Paulo.

A pesquisa, ora proposta, tem como base metodológica o conhecimento praxiológico trazido na obra de Pierre Bourdieu. Para que se possa superar a dicotomia entre o subjetivismo e objetivismo, Bourdieu (1983) propõe outro modo de conhecimento, o praxiológico, que consiste em articular de forma dialética o ator e a estrutura social.

Para discutir as questões de dominação cultural, Bourdieu introduz na base da sua teoria o conceito estratégico de *habitus*, como compreensão da relação de afinidades entre o comportamento dos agentes e as estruturas condicionantes, sendo ele, um sistema de disposições duráveis e transferíveis, produto da história que orienta as práticas individuais e coletivas (Oliveira; Pessoa, 2013). Partindo desta concepção, o *habitus* é constituído pela trajetória, pela história de vida do indivíduo. Nota-se que há existência de elementos subjetivos e objetivos no seu conceito: os subjetivos referem-se às experiências e às percepções de cada ser humano; os objetivos são as condições materiais do ambiente social em que o indivíduo nasce e se desenvolve. O termo como matriz cultural predispõe os indivíduos a fazerem escolhas (Setton, 2002), não sendo réplica de uma única estrutura social, não sendo necessariamente coerente e unificado, mas revela graus variados de integração e tensão de acordo com as situações que se revelam na sociedade (Wacquant, 2007).

Neste sentido, as variáveis são inúmeras, apesar de existirem condicionantes individuais, familiares e sociais, o *habitus* constitui-se de forma interdependente com o campo, sendo esta condição para o seu pleno funcionamento. Os sujeitos atuam como agentes de fato, a partir de um senso prático que seria um sistema adquirido de preferências, de princípios de visão e de divisão, de estruturas cognitivas duradouras e de esquemas de ação, utilizados para perceber a situação e elaborar a resposta adequada (Bourdieu, 2013). Partindo da perspectiva bourdiesiana, a noção de espaço contém o princípio de uma apreensão relacional do mundo social. Os seres aparentes, visíveis, como indivíduo ou como grupo, existem e subsistem na e pela diferença. Por isso, nas posições relativas em um espaço de relações é que se dá a realidade mais real, o princípio real dos comportamentos dos seres. Para que o trabalho simbólico seja reconhecido ou consagrado é necessário que o agente faça parte de um grupo, inclusive os instituídos por meio de associações, siglas, entre outros, com causas, princípios e fundamentos comuns para que seus agentes se reconheçam no mesmo projeto e se reconheçam, mutuamente. A partir da estruturação do campo sobre bases comuns, os agentes passam a disputar posições no campo e conseqüente, o domínio. Bourdieu e Passeron (2014) por meio de pesquisas comprovam que o domínio cultural medido pelo

conhecimento do campo das artes – teatro, pintura, música, cinema, é mais amplo e por que não, mais dominante, quando a origem social do indivíduo é mais elevada.

Para se compreender como opera cada campo, quem domina, quem disputa, qual é o interesse comum, necessário se faz conhecer o sentido do espaço social recortado. Em sintonia ao campo investigado, sendo nosso enfoque o campo das artes e mais especificamente, o campo da música e da formação musical no Brasil no século XIX até o início do século XX, o objeto a ser investigado será apreendido no contexto do Brasil Colônia, Brasil Imperial até os primeiros anos da República. Mas quais foram os espaço de formação musical no país no período citado em sentido amplo? Quem são os atores, instituições, entidades que promoviam a formação no campo musical? A partir de qual interesse comum? Quais eram os investimentos no capital para que estes atores entrassem e permanecessem no campo? Desvelar os processos de formação no Brasil no período proposto, 1808-1922, é buscar compreender quais foram os processos de dominação e reprodução do capital cultural vigente e se houve rupturas e transformações genuínas no campo da formativo da música trazidas pelos fluxos e intercâmbios e pela miscigenação cultural que constitui a formação do povo brasileiro.

A delimitação do objeto “Formação Musical no Brasil no século XIX”, ainda é ampla e deverá sofrer modificações no recorte ao longo da pesquisa de campo. A partir da revisão de literatura inicial já se observa que os centros econômicos e culturais no Brasil Colônia e Império incidem nos estados da Bahia, Pernambuco, Maranhão, Minas Gerais, São Paulo e Rio de Janeiro. O recorte deverá ser finalizado a partir da pesquisa dos acervos, dos documentos e obras do período.

O percurso metodológico da pesquisa passará preliminarmente pelos seguintes acervos como fontes primárias: Biblioteca Nacional de Portugal, Biblioteca Torre do Tombo - Lisboa; Arquivo Histórico Ultramarino - Lisboa; Biblioteca Geral Universidade de Coimbra; Arquivo Nacional; Biblioteca Nacional - sede Rio de Janeiro; Divisão de Música (DIMAS) – Manuscritos e Arquivos Sonoros; Arquivo da Cidade do Rio de Janeiro; Acervo Musical do Cabido Metropolitano do Rio de Janeiro; Arquivo Histórico do Museu Imperial - Petrópolis; Arquivo Histórico e Geográfico Brasileiro; Biblioteca Centro Cultural Banco do Brasil; Guia de Acervos Musicais Brasileiros; Biblioteca Alberto Nepomuceno - Escola de Música - UFRJ; Coleção de Manuscritos Musicais do Laboratório de Musicologia da ECA-USP; Biblioteca da USP; Centro de Documentação da Música Brasileira Contemporânea (CDMC) - Unicamp; Museu Carlos Gomes, do Centro de Ciências, Letras e Artes de Campinas - SP; Museu da Música de Mariana - MG; Museu da Inconfidência - Ouro Preto; Biblioteca Joaquim Cardozo

do Centro de Artes e Comunicação da UFPE. Além das pesquisas nestes acervos, outras fontes serão utilizadas para a coleta de dados tais como as revistas, os jornais, os periódicos e as obras de Arte da época.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Ayres de. *Francisco Manuel da Silva e seu tempo: 1808-1865. Uma Fase do passado musical do Rio de Janeiro à luz dos documentos*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1967.
- AUGUSTO, Antonio José. *A Questão Cavalier: música e sociedade no Império e na República (1846-1914)*. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: UFRJ: PPGHIS, 2008.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *Os herdeiros: os estudantes e a cultura*. Florianópolis: Editora da UFSC, 2014.
- BOURDIEU, Pierre. *Esboço de uma teoria da Prática*. In: ORTIZ, Renato. Pierre Bourdieu. São Paulo: Ática, 1983, p.46-81.
- BOURDIEU, Pierre. *Razões Práticas: Sobre a teoria da ação*. 11ª edição. Campinas: Papirus Editora, 2011. 2ª reimpressão, 2013.
- CASTAGNA, Paulo. *O estilo antigo na prática musical religiosa paulista e mineira dos séculos XVIII e XIX*. Tese (Doutoramento). São Paulo (Brasil): Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP - Universidade de São Paulo, 2000. 3v.
- CARDOSO, Lino de Almeida. *O Som Social: Música, poder e sociedade no Brasil (Rio de Janeiro, séculos XVIII e XIX)*. São Paulo: Edição do autor, 2011.
- CARVALHO, Pedro Paes de. *Ao ilustrado público, o saxofone: Introdução e desenvolvimento do instrumento no Brasil Imperial*. 2015. Dissertação (Mestrado em Música) - Programa de Pós-Graduação em Música, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.
- FREIRE, Vanda Bellard. *Rio de Janeiro, século XIX: cidade da ópera*. Rio de Janeiro: Garamond, 2013.
- FIGUEIREDO, Carlos Alberto. *Música Sacra e Religiosa Brasileira dos séculos XVIII e XIX: teorias e práticas editoriais*. Rio de Janeiro: Travessia, 2014.
- FUKS, Rosa. *A Educação Musical da Era Vargas: seus precursores*. In: OLIVEIRA, Alda; CAJAZEIRA, Regina (Orgs). *Educação Musical no Brasil*. Salvador: P&A, 2007, p.18-23.
- MONTEIRO, Maurício. *A Construção do Gosto: música e sociedade na Corte do Rio de Janeiro, 1808-1921*. São Paulo, 2001. Tese (Doutorado) - FFLCH USP.
- NEVES, José Maria. *Música Sacra Mineira*. Catálogo de Obras. Funarte, Rio de Janeiro, 1997.
- NOGUEIRA, Lenita W. M.. *Música em Campinas nos últimos anos do império*. 1a.. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2001.
- OLIVEIRA, Alda. *Aspectos Históricos da Educação Musical no Brasil e na América do Sul*. In: OLIVEIRA, Alda; CAJAZEIRA, Regina. *Educação Musical no Brasil*. Salvador, P&A, 2007, p. 03-12.
- OLIVEIRA, João Ferreira de; PESSOA, Jadir de Moraes. *O Método em Bourdieu*. In: OLIVEIRA, João Ferreira de; PESSOA, Jadir de Moraes (orgs.). *Pesquisar com Bourdieu*. Goiânia: Editora Cãnone, 2013, p.15-30.
- OLIVEN, Ruben George. *Cultura e Modernidade no Brasil*. In: São Paulo em Perspectiva. São Paulo: Vol.15 n.2 apr/june 2001, pp.01-12. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392001000200002
- PACHECO, Alberto José Vieira. *Cantoria joanina: a prática vocal carioca sob influência da corte D. João VI, castrati e outros virtuosos*. Campinas, 2007. Tese (Doutorado) - IA-UNICAMP.
- ROSA, Robervaldo Linhares. *Como é bom poder tocar um instrumento: pioneiros na cena urbana brasileira*. Goiânia: Cãnone Editorial, 2013.
- SETTON, Maria da Graça Jacintho. *A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea*. Maio/Jun/Jul n.20, 2002.
- SILVA, Janaina Giroto. *O Florão mais belo do Brasil: o Imperial Conservatório de Música do Rio de Janeiro/1841-1865*. (Dissertação). Mestrado em História Social. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2007.

SOUZA, Ana Guiomar Rêgo. *Paixões em Cena: A Semana Santa na Cidade de Goiás (Século XIX)*. Tese de Doutorado: Brasília: Instituto de Ciências Humanas - Departamento de História - Universidade de Brasília, 2007.

SOUZA, Ana Guiomar Rêgo. *A Era dos Barracões: uma abordagem histórico-social da ópera em Pirenópolis – século XIX*. Goiânia: Dissertação de Mestrado-UFG, 1998, 110p.

O PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DAS PROPOSTAS POLÍTICO-PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO DE ADOLESCENTES, JOVENS E ADULTOS NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÂNIA NO PERÍODO DE 1993 A 2015

Glauca Maria Morais França Avelar – 28ª Turma de Mestrado

Orientadora: Maria Emília de Castro Rodrigues

Linha de Pesquisa: Educação, Trabalho e Movimentos Sociais

Objeto de pesquisa: da identificação à projeção de resultados

A presente pesquisa tem por objeto de estudo as Propostas Político Pedagógicas (PPPs) da Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos (EAJA) da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (SME). Considerando que as PPPs-EAJA não foram implementadas de forma coletiva na Rede Municipal de Educação (RME), havendo diferenças significativas entre diferentes escolas, e até mesmo entre o coletivo de trabalho de uma mesma escola, esta investigação tem por objetivo recuperar o processo constitutivo e as diversas performances na implementação das mesmas, de modo a identificar avanços e retrocessos, bem como as lacunas existentes, tendo por pressuposto o atrelamento necessário entre o discurso e a prática. Constitui-se em preocupação constante desta investigação apurar em que medida as contradições presentes na sociedade e, em especial, no seio do coletivo de profissionais da EAJA, bem como a existência ou não das condições necessárias dadas pela RME e suas iniciativas para assegurar o envolvimento dos profissionais que foram ingressando na EAJA com o processo em andamento, contribuíram para as dificuldades de implementação das PPPs-EAJA. A questão central é, portanto, apreender qual o entendimento dos coletivos de profissionais das escolas em relação às PPPs e perceber que alternativas poderiam ser criadas para que sua implementação ocorra de forma coletiva na RME.

A SME presta atendimento a jovens e adultos desde 1961. Entretanto, a primeira proposta específica para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) na RME de Goiânia data de 1993 através de uma experiência pedagógica de 1ª a 4ª séries que incorporou os princípios do Projeto Alfabetização e Cidadania desenvolvido pela Universidade Federal de Goiás (UFG) como forma de viabilizar uma educação para adolescentes em situação de risco. Em 1992 foi estabelecida uma parceria entre a UFG e SME, a qual resultou na elaboração desta experiência pedagógica denominada Projeto AJA, a qual passa a ser implementada no ano subsequente. A partir deste marco, a SME procura manter um processo de discussão permanente caracterizado pela participação coletiva de seus sujeitos, o qual resultou na

elaboração de cinco versões¹ da PPP-EAJA, mantendo-se os princípios originais, bem como em dois processos de reescrita da proposta unificada de 1ª a 8ª séries.

O Projeto AJA, marco inicial das PPPs da EAJA, foi inspirado nos princípios da Educação Popular da década de 60, com a preocupação de construir o currículo a partir da e na prática, considerando a realidade vivida por seus agentes, bem como suas especificidades. Surgiu com a preocupação de resgatar o direito à escolarização mediante o acesso e a permanência dos alunos, bem como o desenvolvimento de uma consciência crítica da realidade e a construção da autonomia.

Para ofertar uma educação de caráter emancipador aos seus educandos se fazia necessária uma organização escolar diferenciada. Assim, as versões sistematizadas foram gradativamente incorporando alterações na estruturação da Proposta Político-Pedagógica a fim de viabilizar o alcance de suas pretensões. Tanto a versão inicial quanto as demais versões foram organizadas a partir do diálogo com os sujeitos envolvidos no processo educativo da EAJA, quer seja de forma coletiva, quer seja de forma representativa.

Atualmente esta proposta unificada está vivenciando seu segundo processo de reescrita, além de já ter sido objeto de várias ações formativas. A sistemática adotada em ambos os casos tem refletido a preocupação com a dialogicidade, a reflexão sobre a práxis e o exercício da autonomia por parte dos sujeitos nela envolvidos, demonstrando um esforço no sentido da fidelidade para com suas origens ou, em outras palavras, para como os princípios da educação popular.

Entretanto, apesar de todo este processo de construção e reescrita, observa-se que sua efetivação não ocorreu plenamente nas escolas. A própria PPP traz em seu texto a efetivação da proposta como desafio em meio às dificuldades, contradições e tensões existentes:

A real efetivação da proposta também é um processo que exige de todos os envolvidos a compreensão do ser sujeito histórico e construtor de conhecimento. Isso é um desafio a ser enfrentado, sobretudo na expectativa de superar dificuldades, contradições e tensões que já existem e outras que poderão vir nesse processo de construção e reconstrução da ação pedagógica. (GOIÂNIA, 2013, p.8)

Ao procurar considerar as especificidades dos sujeitos atendidos, a PPP-EAJA

¹ Proposta Pedagógica de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental para Adolescentes, Jovens e Adultos – Projeto AJA (Resolução CEE 627/93); Proposta Político Pedagógica para o Ensino Fundamental de Adolescentes, Jovens e Adultos – Período Noturno - Grade Paritária de 5ª a 8ª séries (Resolução CME 22/00); Projeto AJA-Expansão (Resolução CME 66/01); Proposta unificada de trabalho para a Educação Fundamental de Adolescentes, Jovens e Adultos de 1ª a 4ª séries (Resolução CME 37/02); Proposta Político Pedagógica Unificada de Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos do sistema municipal de Educação de Goiânia (Resolução 104/05).

passa a requerer dos profissionais um trabalho diferenciado², o qual, muitas vezes, se constitui em dificuldades para a implementação da proposta. Daí decorre o fato de que, apesar de ser notório o grande avanço representado pela PPP-EAJA em relação a muitas outras propostas destinadas à EJA, nem sempre a prática tem correspondido ao discurso presente na proposta.

Diante da trajetória desenvolvida pela RME para a elaboração/escrita e reescrita da PPP-EAJA, caracterizada pelo envolvimento dos sujeitos dos mais diversos segmentos, pelo amplo processo de discussão implementado, pelo acompanhamento e avaliação do processo de implementação, a expectativa gerada era a de que a prática pedagógica nas escolas, com o passar dos anos, fosse se aproximando cada vez mais da proposta, principalmente porque havia uma preocupação com a manutenção dos princípios que a ela deram origem. Entretanto, em razão do fluxo das escolas da RME, em relação à implantação de turmas e à participação na pesquisa³ para a construção de uma proposta democrática ter sido diferenciado, a participação dos sujeitos nas discussões se deu também de forma diferenciada. Esta diferenciação implicou, sem dúvida, em diferentes níveis de compreensão do que estava sendo proposto. Embora a discussão na RME não seja recente, estendendo-se por 12 anos antes da unificação da proposta e por mais 10 anos após a unificação, a diferença do nível de compreensão da mesma entre os diferentes sujeitos com ela envolvidos contribuiu para que o estabelecimento de uma identidade efetiva na EAJA, não só do ponto de vista da proposta, mas também do ponto de vista da práxis nas escolas, ainda seja um processo em andamento.

Mesmo se todas as condições necessárias para a implementação das PPPs-EAJA estivessem postas - o que de fato não ocorreu a exemplo da falta de ações formativas que alcançassem todo o coletivo de profissionais atuantes nesta modalidade ao longo de sua trajetória na RME - ainda assim poderíamos não ter uma ação coletiva comum em relação a esta implementação, uma vez que esta linearidade determinista é incoerente com as concepções presentes na PPP-EAJA, cujas bases pautam-se no materialismo histórico-dialético caracterizado pela análise da materialidade histórica da vida dos homens em sociedade.

² Entre outros aspectos, este trabalho diferenciado deve ter como ponto de partida o diagnóstico da realidade do educando, de modo a trabalhar o conhecimento na perspectiva da superação do senso comum pelo conhecimento científico através de um processo de construção pautado no respeito, na dialogicidade e na criticidade. Pressupõe ainda a superação da fragmentação do conhecimento oriunda da divisão em áreas. Sobre estas categorias, ver o conjunto da obra de Paulo Freire.

³ Pesquisa participante promovida pela SME com o objetivo de construção de um proposta democrático-popular de educação para adolescentes, jovens e adultos. No universo de 82 escolas que atendiam a esta modalidade, somente 42 aderiram à pesquisa e, dentre estas, 40 participaram efetivamente da mesma.

Os homens são sujeitos históricos, produtores e reprodutores de suas condições materiais de existência, em meio às contradições estabelecidas entre eles neste processo, as quais se traduzem pela luta de classes. A realidade não é tomada como pronta e acabada, mas como movimento no qual se fazem presentes múltiplas determinações. Enquanto proposta que se propõe à criação de possibilidades de intervenção do sujeito da classe trabalhadora na sociedade, a seu favor, a PPP-EAJA se contrapõe à hegemonia⁴ da classe dominante. Assim sendo, está aportada num campo de luta de classes, sofrendo interferências internas e externas das mais diversas ordens em razão das contradições presentes na sociedade. Estas contradições, ao mesmo tempo que impulsionam a construção de uma proposta de resistência, exercem uma força contrária à sua implementação em razão dos antagonismos existentes dentro até mesmo do coletivo da EAJA na RME.

Freire (1986) nos adverte que “a ideologia dominante ‘vive’ dentro de nós e também controla a sociedade fora de nós”. No entanto, ela não é completa, nem definitiva.

Enquanto seres humanos conscientes, podemos descobrir *como* somos condicionados pela ideologia dominante. Podemos distanciar-nos da nossa época. Podemos aprender, portanto, como nos libertar através da luta política na sociedade. Podemos lutar para ser livres, precisamente porque sabemos que não somos livres! E por isso que podemos pensar na transformação. (FREIRE, 1986, p.17)

A presente proposta, que se insere neste processo de luta pela liberdade, embora tenha sido amplamente discutida, ainda não conta, de igual forma, com a aquiescência da totalidade dos professores que compõem o coletivo da EAJA da RME, até porque, para além do conhecimento da mesma, atuar em consonância com seus princípios advém, dentre outros aspectos, de uma opção dos profissionais junto aos educandos da classe trabalhadora da EAJA. O comprometimento dos educadores com o projeto contra hegemônico da classe trabalhadora revela o caráter político e emancipatório da educação. É dentro desta perspectiva que se situa a PPP da EAJA, o que desafia os profissionais da RME para a tomada de um posicionamento político, bem como para a coerência em classe:

O professor trabalha a favor de alguma coisa e contra alguma coisa. Por causa disso, terá outra grande pergunta a fazer: “Como conciliar minha prática de ensino com minha opção política?” O educador poderá dizer: “Agora descobri a realidade da sociedade e minha opção é em favor de uma educação libertadora. Sei que o ensino não é a alavanca para a mudança ou a transformação da sociedade, mas sei que a transformação social é feita de muitas tarefas pequenas e grandes, grandiosas e humildes! Estou incumbido de uma dessas tarefas. Sou um humilde agente da tarefa global de transformação. Muito bem, descobri isso, proclamo isso, verbalizo minha

4

Dominação consentida pela introjeção da ideologia de uma classe sobre outra.

opção. A questão agora é como pôr minha prática ao lado do meu discurso. Isto é, como posso ser coerente em classe.” (FREIRE, 1986, p.34)

Entretanto, temos percebido que ainda há divergência de interesses, de concepções e de posicionamento político dentro deste coletivo. Assim sendo, embora seja possível perceber uma preocupação real com a construção de um currículo que tenha sentido e significado para os educandos da EAJA, não são encontradas evidências de que isto tenha efetivamente ocorrido na prática coletiva da RME. As primeiras observações realizadas nesta investigação têm apontado para um compromisso ético e político estabelecido formalmente através da elaboração das PPPs da EAJA que, para além de sua forma, carece de efetividade a partir do engajamento de todo um coletivo de profissionais da rede na implementação desta proposta. Esperamos que esta investigação, a partir da percepção e análise das fragilidades existentes neste processo de formalização e implementação das PPPs-EAJA, possa trazer uma contribuição para a superação das mesmas e para um melhor alcance desta efetividade necessária.

Material, método e estágio atual da pesquisa

Investigar em que medida existe um compromisso por parte do coletivo de trabalhadores na EAJA da RME de Goiânia para com a efetivação da PPP-EAJA, bem como a forma pela qual este compromisso tem se refletido no chão da escola não é uma tarefa fácil. Frente a este propósito, o método de investigação a ser utilizado vai ao encontro da abordagem qualitativa, considerando o estudo de sentidos e significados, ressignificações, representações, simbolizações e percepções no contexto da práxis relacionado ao contexto do objeto de pesquisa. Nesta direção, a produção de LÜDKE e ANDRÉ (1986) será adotada como suporte principal para a metodologia a ser utilizada no desenvolvimento desta pesquisa.

Nesta investigação, delineada como pesquisa de abordagem qualitativa, serão privilegiados estudos bibliográficos, históricos e documentais, bem como a fala dos sujeitos envolvidos no processo de elaboração e implementação das propostas através de entrevistas. Os dados bibliográficos serão coletados a partir de produções relacionadas à temática EJA e Proposta Político Pedagógica, sob a forma de livros, artigos, dissertações, teses e documentos legais e históricos. No rol de documentos legais ou oficiais ocuparão lugar privilegiado a produção do Conselho Municipal de Educação (CME) e da SME sobre as PPPs-EAJA.

Atualmente, a coleta destes dados está sendo realizada junto ao CME. Neste órgão estão sendo levantados os pareceres, informações técnicas e resoluções referentes às PPPs a

partir do ano 2001. A documentação referente à década de 90 já foi encaminhada ao Arquivo Geral da Prefeitura, junto ao qual ainda não conseguimos autorização para a pesquisa documental.

Em relação à escuta dos profissionais da EAJA, esta etapa ainda não foi iniciada. No atual momento o trabalho em andamento é o de situação das PPPs da EAJA no intercruzamento da trajetória da EJA a nível de nacional, da história do município de Goiânia e da história da SME. Em seguida, será discutido o sentido de uma Proposta Pedagógica a nível de sistema e seu impacto na definição de uma política pública para a EJA no município de Goiânia. Simultaneamente a estas tarefas estaremos definindo a amostragem de profissionais junto aos quais será realizado o processo de escuta quanto ao processo de construção e implementação das PPPs-EAJA.

REFERÊNCIAS

- BRANDÃO, C.R. A educação popular e a educação de jovens e adultos: antes e agora. **In:** MACHADO, Maria Margarida (org). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Brasília: Secad/MEC, UNESCO, 2008.
- BRASIL. MEC/Conselho Nacional de Educação. **Parecer n. 11/2000 de 10 de maio de 2000** – referente às diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos. Carlos Roberto Jamil Cury (relator). Brasília: Câmara de Educação Básica, 2000.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 11 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo e Ira Shor. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação. **A Construção de uma Proposta Democrático Popular de Educação para Adolescentes, Jovens e Adultos da Rede Municipal de Educação de Goiânia pelos Sujeitos do Processo Educativo**. Goiânia, 2004.
- GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta Político-Pedagógica da Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos da Rede Municipal de Educação de Goiânia**. Goiânia, 2012.
- LÜDKE, M., ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U., 1986.
- LUKÁCS, G.. **Ontologia do ser social. Os princípios ontológicos fundamentais de Marx**. São Paulo: Ciências Humanas, 1979.
- MACHADO, Maria Margarida. **Política Educacional para Jovens e Adultos: A Experiência do PROJETO AJA (93/96) na Secretaria Municipal da Educação de Goiânia**. 1997. 160f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar Brasileira). Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, 1997.
- MÉSZÁROS, I. **Marx: a teoria da alienação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- RODRIGUES, Maria Emilia de Castro. **A Prática do Professor na Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos: a experiência do Projeto AJA de Goiânia-GO**. 2000. 250f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) - Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, 2000.
- SAVIAN, Dermeval. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos**. Revista Brasileira de Educação, São Paulo. v. 12. n. 34, p. 152-165, jan./abr. 2007.
- VENTURA, Jaqueline Pereira. **Educação de Jovens e Adultos ou Educação da Classe Trabalhadora? Concepções em disputa na contemporaneidade brasileira**. 2008.302 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói, Brasil.

O CONHECIMENTO MATEMÁTICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Joana D'Arc dos Santos Gomes
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

A presente pesquisa é um subprojeto do projeto de pesquisa “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).

O interesse em compreender o processo de aprendizagem dos conceitos matemáticos pela criança de zero até seis anos de idade nas instituições de Educação Infantil advém, inicialmente, da minha trajetória acadêmica, destacando o trabalho de conclusão do curso de Pedagogia, no qual realizei estudos teóricos, acerca da importância do diálogo no processo de aprendizagem matemática no Ensino Fundamental.

Outro fator foi minha participação no Núcleo de Estudos e Pesquisas da Infância e sua Educação em Diferentes Contextos (Nepiec/FE/UFG), realizando estudos pautados na teoria histórico-cultural, os quais me possibilitaram compreender a criança enquanto um ser social, histórico e cultural que se constitui nas relações com o outro e com o mundo. Nesse prisma, entendemos que o desenvolvimento integral da criança é proporcionado no meio social e nos diferentes contextos nos quais ela interage. Com isso, assume-se a tese do desenvolvimento cultural (VYGOTSKY, 2007), como resultante da mediação intencional do outro e da cultura, e não apenas como produto natural da maturação bio-psíquica da criança. Portanto, enfatizamos o papel imprescindível da instituição educacional de modo a promover a educação multifacética das crianças, proporcionando-lhes o domínio crítico e criativo da arte, da técnica e da ciência, como conhecimentos historicamente produzidos (BARBOSA, 1997).

Nessa ótica, a pesquisa tem como propósito identificar a presença dos conceitos matemáticos nas instituições de Educação Infantil. Assim, indagamos: quais e como os conhecimentos matemáticos estão presentes no trabalho pedagógico das instituições de Educação Infantil?

A pesquisa pauta-se na abordagem sócio-histórico-dialética (BARBOSA, 1997), tendo como pressuposto o materialismo histórico-dialético (MARX, 2008). Isso por compreendemos que a realidade não pode ser apenas descrita, como uma réplica da realidade, mas como construção a partir da dinâmica em que o fenômeno/objeto de estudo se coloca, uma vez que, segundo Vygotsky (2007), o fenômeno/objeto de estudo deve ser estudado em seu processo de mudança, isto é, historicamente.

Nessa perspectiva, propomos a realização de um estudo teórico e empírico, a fim de conhecer a dinâmica do objeto de estudo. A etapa empírica da pesquisa será realizada em Centros Municipais de Educação Infantil da rede municipal de ensino do município de Senador Canedo/GO, abrangendo diferentes procedimentos metodológicos, tais como: proposição de questionários, observações, registros fotográficos, diários de campo e diálogos com professores/as e crianças. Destacamos que a escolha deste município visa contribuir com o mapeamento da Educação Infantil no estado de Goiás, realizado pelas pesquisas vinculadas ao Nepiec/FE/UFG.

Fundamentação teórica

A primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil, tem como finalidade o “[...] desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos de idade em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”, conforme estabelecido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394/96. Convém destacar que o direito da criança a uma educação de qualidade resulta de um processo histórico de movimentos e lutas sociais, passando a ser reconhecida com sujeito social de direitos e como cidadã, constituindo-se a partir de suas relações com o outro e com o mundo (BARBOSA; ALVES; MARTINS, 2011). As instituições de Educação Infantil se caracterizam, então, como um *locus* privilegiado que pode proporcionar às crianças o conhecimento de diversas produções humanas, criando situações de aprendizagens (BARBOSA, 1997).

Com a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), é estabelecida necessidade de articular as experiências infantis com as várias áreas de conhecimento que fazem parte do patrimônio científico e cultural da humanidade. Dentre esses conhecimentos, destacamos as experiências e situações que se referem ao conhecimento matemático, vivenciadas pelas crianças nas instituições de Educação Infantil. O conhecimento matemático se constitui historicamente e é produzido nas práticas sociais, como uma busca humana de entender e atuar na realidade. Diariamente, os indivíduos se deparam com a necessidade de resolver problemas, vivenciando a linguagem matemática desde tenra idade, o que lhes possibilita ter condições de desenvolver o pensamento matemático e formar conceitos (CARVALHO; BAIRRAL, 2012; DAMAZIO *et. al.*, 2012).

Segundo Moura (2007) aprender matemática na infância é reconhecer que a criança nasce em um universo cultural e que necessita fazer parte desse universo, de modo a inserir-se no meio social. O autor reitera, ainda, que a matemática, enquanto linguagem, implica que a criança aprenda seus signos, conexões e suas relações. Assim, a aprendizagem matemática requer que seja criado, na criança, motivos e necessidades para aprender, de forma a ter acesso à linguagem matemática e conseqüentemente a novos conhecimentos, pois “[...] aprender matemática não é só aprender uma linguagem, é adquirir também modos de acção que possibilitem lidar com outros conhecimentos [...]” (MOURA, 2007, p. 62). Nesse sentido, faz-se necessário que a aprendizagem possibilite que a criança analise e faça sínteses significativas, generalizando o conhecimento e aprendendo novos. (MOURA, 2007).

Importante destacar, conforme Barbosa (1997), que a formação de conceitos requer compreender que os conhecimentos científicos não se configuram apenas como continuação ou ampliação dos conhecimentos cotidianos dos homens. A autora afirma que para a formação de conceitos científicos “[...] é necessário que sejam elaborados meios especiais de abstração, de análise e de generalizações, que permitam fixar e conhecer nexos internos das coisas, dos objetos, dos fatos ou fenômenos” (BARBOSA, 1997, p. 108).

A criação dos referidos meios especiais de abstração, de análise e de generalizações, assim como de outras funções psicológicas superiores, requer mediação

intencional, uma vez que não acontece naturalmente, como maturação de alguma predisposição genética, nem tampouco como assimilação pela simples presença ou contato imediato da criança com o conhecimento matemático. (BARBOSA, 1997). De acordo com Barbosa (1997, p. 104) para formar conceitos, se apropriar dos conhecimentos científicos, a criança “[...] tem de aprender a usar instrumentos com certa precisão formando ações e operações motoras e mentais”.

Nesse sentido, as instituições de Educação Infantil têm papel fundamental no processo de articulação das experiências/vivências das crianças com os conhecimentos matemáticos socialmente construídos. Para isso, Monteiro (2010, p. 01) afirma que “[...] é preciso organizar situações que desafiem os conhecimentos iniciais das crianças, ampliando-os e sistematizando-os.” Nesse prisma, o trabalho pedagógico na Educação Infantil deve ser organizado de modo a garantir a formação integral da criança, proporcionando o seu desenvolvimento multifacetado (BARBOSA, ALVES e MARTINS, 2010). O trabalho pedagógico com o conhecimento matemático deve considerar a criança e suas primeiras relações com a matemática, possibilitando a ela novas relações com o conhecimento, de modo que possam abstrair, analisar e generalizar e assim formar/construir conceitos.

Conforme Lopes (2007) os/as professores/as, ao trabalharem o conhecimento matemático com as crianças, devem incentivá-las a expor suas ideias, seu imaginário, de forma a socializar as soluções possíveis, bem como ouvir os colegas e as ideias contrárias as suas, de modo a valorizar os diferentes caminhos para a aprendizagem. Monteiro (2010, p. 04) reitera que as situações propostas necessitam ser planejadas e contextualizadas a partir do universo da criança, “[...] possibilitando a ampliação de repertórios de estratégias no que se refere à resolução de operações, notação numérica, formas de representação e comunicação, etc., e mostrando-se como uma necessidade que justifique a busca de novas informações.” Assim, o/a professor/a deve tornar o trabalho com o conhecimento matemático significativo às crianças, criando necessidades, permitindo e valorizando suas ideias, bem como questionando-as de forma com que elas caminhem pela contextualização do conceito, sejam criativas na busca de soluções, reorganizem suas ideias e, por fim, construam/formem conceitos matemáticos.

Discussão (detalhamento do estágio atual da pesquisa/estudo, síntese provisória)

A fim de contextualizar e identificar as produções que vêm estudando a matemática na Educação Infantil e visando perceber as concepções e perspectivas sobre a temática na produção acadêmica do Brasil, realizamos um levantamento bibliográfico em 03 (três) bancos de dados, sendo eles: portal de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Banco interno do Nepiec/FE/UFG¹.

Importante destacar que demarcamos um recorte temporal de 10 (dez) anos, buscando as teses e dissertações defendidas no período de 2005 a 2015. O período para análise das produções se justifica pela revisão da Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (DCNEI) em 2009, que reiterou a experiência e apropriação de diversas linguagens na Educação Infantil, dentre elas a linguagem matemática, visando a aprendizagem e o desenvolvimento da criança. Nesse sentido, procuramos identificar produções realizadas antes e depois da revisão das DCNEI, percebendo, assim, as concepções e discussões acerca da intencionalidade pedagógica, do currículo e das práticas pedagógicas na Educação Infantil.

Para realização do levantamento das produções acadêmicas determinamos um total de 07 (sete) termos de busca principais, sendo eles: matemática, prática pedagógica de matemática, ensino de matemática, conhecimento matemático, conceitos matemáticos, linguagem matemática e letramento matemático. Ao acessarmos os bancos de dados realizamos a busca combinada destes termos com outros 04 (quatro): Educação Infantil, Creche, Pré-escola e Infância, para selecionar apenas as produções que se referissem ao conhecimento matemático no contexto da primeira etapa da Educação Básica.

Localizamos, inicialmente 296 (duzentos e noventa e seis) teses e dissertações, sendo que 161 (cento e sessenta e um) eram repetidas, resultando um total de 135 (cento e trinta e cinco) produções encontradas. Mediante esse dado, realizamos a leitura combinada dos títulos e resumos, chegando a um total de 37 (trinta e sete) teses e

1

¹ O banco de dados interno do Nepiec/FE/UFG foi constituído após um levantamento no site da Capes, em que identificamos toda a produção acadêmica que se vinculasse à Educação Infantil, Creche e Pré-escola. O banco é constituído de produções acadêmicas defendidas no período de 1987 a 2011.

dissertações para análise integral, das quais 34 (trinta e quatro) são dissertações de mestrado e 03 (três) teses de doutorado. As maiores incidências na elaboração destas pesquisas ocorreram nos anos de 2007, 2010, 2013 e 2015. Constatamos, ainda, que até o ano de 2008 há 9 (nove) produções e a partir de 2009 totalizam 28 (vinte e oito) pesquisas, indicando que a maioria das pesquisas acerca do conhecimento matemático na Educação Infantil foram defendidas após a revisão das DCNEI, em 2009, o que nos indica a crescente preocupação com esta temática de estudo.

A leitura e análise das produções encontradas possibilitaram identificar que o conhecimento matemático na Educação Infantil é estudado a partir de várias dimensões temáticas, como, por exemplo, a formação e apropriação dos conceitos matemáticos; prática e trabalho pedagógico; matemática e inclusão; avaliação de jogos matemáticos; articulação dos conceitos matemáticos com outros conhecimentos e/ou linguagens; análise de propostas curriculares para a Educação Infantil; concepções, saberes e conhecimentos docentes; e formação continuada de professores.

Importante pontuar que os referenciais teóricos das pesquisas perpassam pela teoria histórico-cultural, pelo construtivismo, pela etnomatemática e pela modelagem matemática. Cabe ressaltar, também, que grande parte das produções acadêmicas verticalizam suas análises para a pré-escola, não englobando toda a faixa etária da primeira etapa da Educação Básica, conforme o nosso interesse de estudo.

Concomitantemente à análise conceitual das produções acadêmicas, iniciamos a etapa empírica da pesquisa, obtendo a autorização da Secretaria Municipal de Educação e Cultura do município de Senador Canedo/GO. Esta etapa foi organizada em dois momentos, sendo que a primeira decorreu da proposição de um questionário, realizado com professores/as e agentes educativos/as dos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI), que aceitaram participar da pesquisa. Esta primeira etapa foi realizada em 84,6% dos CMEI de Senador Canedo. Após a análise dos questionários propostos, selecionamos 02 (duas) instituições para realizarmos o segundo momento empírico que consiste de observações do cotidiano e diálogos com profissionais e crianças.

Para além do levantamento das produções acadêmicas e da etapa empírica da pesquisa, estamos realizando estudos acerca do nosso objeto de estudo, visando a escrita

e construção da dissertação, que vem sendo orientada e elaborada com base no materialismo histórico-dialético.

Referências

BARBOSA, Ivone G.; ALVES, Nancy N. L.; MARTINS, Telma A. T. Organização do trabalho pedagógico 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. Disponível em <<http://www.gestrado.net.br/pdf/302.pdf>> Acesso em 08 out. 2016.

BARBOSA, Ivone Garcia. **Formação de conceitos na pré-escola: uma versão sócio-histórica-dialética**. Tese (doutorado em Educação) - Faculdade de Educação - Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

BARBOSA, Ivone Garcia; ALVES, Nancy Nonato de Lima; MARTINS, Telma A. Teles. O professor e o trabalho pedagógico na Educação Infantil. In: LIBÂNEO, J. C.; SUANNO, M. V. R.; LIMONTA, S. V. (Orgs.) **Didática e práticas de ensino: texto e contexto em diferentes áreas do conhecimento**. Goiânia: CEPED/Ed. PUC Goiás, 2011.

BRASIL. CNE. **Resolução CNE/CEB N. 05/2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, conselho Nacional de Educação, 2009.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB 9.394 de 24 de dezembro de 1996.

CARVALHO, Mercedes; BAIRRAL, Marcelo Almeida (Orgs.) **Matemática e Educação infantil: investigações e possibilidades de práticas pedagógicas**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2012.

DAMAZIO, Ademir *et. al.* Conhecimento Matemático na Educação Infantil. In: FLÔR, Dalânea Cristina; DURLI, Zenilde (Orgs.). **Educação infantil e formação de professores**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2012.

LOPES, Celi A. E. Crianças e professoras: desvendando as ideias probabilísticas e estatísticas na educação de infância. In: MIGUEIS, Marlene da R.; AZEVEDO, Maria da G. **Educação matemática na infância: abordagens e desafios**. Vila Nova de Gaia/Portugal: Gailivros, 2007.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. 2ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MONTEIRO, Priscila. As crianças e o conhecimento matemático: experiências de exploração e ampliação dos conceitos e relações matemáticas. In: **Anais do I Seminário Currículo em Movimento: Perspectivas atuais**. Belo Horizonte, Faculdade de Educação/UFMG, 2010.

MOURA, Manoel O. de. Matemática na infância. In: MIGUEIS, Marlene da R.; AZEVEDO, Maria da G. **Educação matemática na infância**: abordagens e desafios. Vila Nova de Gaia/Portugal: Gailivros, 2007.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

AULAS RÉGIAS: HISTORIOGRAFIA E MÉTODO

João Victor Nunes Leite – 28ª Turma de Mestrado
Bolsista CAPES/CNPq.
Orientadora: Prof.^a Dra. Diane Valdez
Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFG)

Para o sociólogo durkheimiano Fernando de Azevedo, redator do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, o processo de instituição e organização do ensino no Brasil de colonização portuguesa empreendida pelos jesuítas teve uma marca indelével na História da Educação brasileira. Azevedo (1976) aponta que a unidade intelectual da colônia foi possível dentre outros motivos, pela ação do ensino jesuítico, ou seja,

uma das conseqüências, porém, certamente a mais larga e a mais importante, dessa cultura urbanizadora que se desenvolveu pela ação pedagógica dos jesuítas, foi a unidade espiritual que ela contribuiu notavelmente para estabelecer, fornecendo uma base ideológica, lingüística, religiosa e cultural à unidade e à defesa nacionais. (AZEVEDO, 1976, p. 42)

Deste modo, a análise que Azevedo (1976) realiza em seu volumoso *A Cultura Brasileira* acerca das Reformas da Instrução Pública realizada por Pombal, seria a de caracterizá-la como “a destruição pura e simples de todo o sistema colonial do ensino jesuítico”, desarticulando uma dos principais elementos de constituição de unidade nacional, bem como de unificação ideológica e cultural. Conseqüentemente, Azevedo observa que de 1759 à 1772, há na História da Educação Brasileira um largo hiato, ou quase que um vazio das práticas educativas. Em síntese, Azevedo compreende as Reformas Pombalinas da Instrução Pública da seguinte maneira:

O que nos veio, não foram propriamente reformas (...), mas uma série incoerente de medidas, tardias e fragmentárias, com que em 1759 e 1772 o governo da Metrópole se pôs a talhar, na massa inerte da sociedade colonial, uma obra que desse a ilusão de substituir o organismo desmantelado. (AZEVEDO, 1976, p. 49)

De tal forma, que a presente leitura sobre o processo de expulsão dos jesuítas e a sequente Reforma da Instrução empreendida por Marques de Pombal, que irá vicejar majoritariamente na historiografia da educação brasileira. Assim o sendo, um dos

objetivos centrais deste trabalho será o de realizar uma crítica à esta leitura azevediana da História da Educação no período colonial, apontando, numa análise a partir da Capitania de Goyaz, a lógica histórica interna do processo denominado como Aulas Régias.

Ademais, a historiografia da educação vem, nos últimos anos, cunhando algumas leituras e análises gerais sobre determinados temas no âmbito das pesquisas na área. Uma delas se direciona a uma possível origem da escola pública que, em sua grande maioria, reporta-se ao fenômeno das Aulas Régias como o primeiro processo de formatação de que, em nosso tempo, chama-se de escola pública laica e vinculada ao Estado. Encontra-se ainda, em trabalhos historiográficos recentes, a compreensão de que a profissionalização do professor, ou mais precisamente, a constituição do professor enquanto uma profissão corporativa se deu também a partir da segunda metade do século XVIII com as Aulas Régias¹.

Esta manifestação da historiografia acerca das origens das escolas públicas e da profissionalização docente pode ser compreendida por diversas maneiras. Uma delas diz respeito à própria relação, aqui no Brasil, que se estabeleceu entre o campo de pesquisa, do qual partimos do entendimento de Campo de Pesquisa apresentado por Dermeval Saviani em que a História da Educação é um

campo como uma área profissional de interesse comum, cujos membros assumem certa consciência de seu pertencimento a essa área, têm afinidades entre si e se organizam em torno de objetivos comuns, podemos considerar que a organização da história da educação como um campo específico é fenômeno relativamente recente (SAVIANI, 2009, p. 235).

Nesta relação, a História da Educação se constituiu e foi impulsionada, a partir da década de 1980, com alguns centros/núcleos de pesquisa, como o HISTEDBR, criado em 1986, o Grupo de Trabalho de História da Educação da ANPEd, surgido em 1981, e significativamente, com a constituição da Sociedade Brasileira de História da Educação

1

□ Basta constatar os inúmeros artigos e, sobretudo, manuais de História da Educação que, por suas naturezas, expressam sínteses históricas daquilo que se produziu. Cf. ARANHA, Maria Lúcia Arruda. **História da Educação** (1989). Cf. BELLO, Ruy de Ayres. **Esboço de História da Educação** (1945). Cf. RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da Educação Brasileira** (1978).

(SBHE), criada em 1991, que, à margem da Associação Nacional de História (ANPUH), estabeleceu um profícuo espaço de diálogos e debates em torno da História da Educação no Brasil².

Neste sentido, mesmo com o impulso que a SBHE e outros centros/núcleos vem realizando, observa-se que as pesquisas científicas em História da Educação ainda é um campo relativamente novo. As questões relativas a área estiveram, ao longo da história, vinculados aos currículos dos cursos de formação de professores, como uma parte inserida na grande área chamada de Fundamentos Sócio Históricos da Educação, em que, por meio de uma História das Ideias Pedagógicas, realiza-se uma análise dos principais teóricos e movimentos que demarcaram a História da Educação (SAVIANI, 2013).

Numa outra possível análise, a busca destas origens da escola pública e da profissionalização docente em muito se assenta às preocupações dos pesquisadores em educação que tentam explicar ou dar sentido ao tempo presente. As professoras Valdez e Barra (2012), em artigo intitulado *História da Educação em Goiás: estado da arte*, constataram que a maior parte das produções sobre História da Educação de Goiás estão concentradas no período republicano.

Ora, sabemos que o esforço da pesquisa em educação deve sim, independente do objeto em análise, se imbuir de pesquisas históricas que possibilite uma maior apreensão do objeto. Contudo, inúmeras pesquisas ao se dedicarem a analisar uma parte da historicidade do objeto, o faz assentado sobre os manuais ou compêndios de História da Educação, reforçando e difundindo ainda mais algumas leituras sintéticas, reduzidas as origens da escola pública e da profissão docente. Como exposto, cabe-nos a pergunta: é possível apreendermos a origem *per si* de um objeto? Ou ainda, podemos afirmar a gênese das escolas públicas e da profissionalização docente no fenômeno conhecido como Aulas Régias?

Em nossa perspectiva, encontrar o momento inaugural das escolas públicas e a profissionalização docente em nosso tempo, não é possível. Esta negativa se deve à compreensão de que a realidade e os seus fenômenos, se configuram enquanto uma síntese histórica mediada por uma série de determinações históricas. Em seu debate

acerca do método da economia política, Marx nos traz uma contribuição fundamental quanto ao método de análise da realidade:

O concreto é concreto porque é a síntese de múltiplas determinações e, por isso, é a unidade do diverso. Aparece no pensamento como processo de síntese, como resultado, e não como ponto de partida, embora seja o verdadeiro ponto de partida, e, portanto, também, o ponto de partida da intuição e da representação. No primeiro caso, a representação plena é volatilizada numa determinação abstrata; no segundo caso, as determinações abstratas conduzem à reprodução do concreto pela via do pensamento. Eis por que Hegel caiu na ilusão de conceber o real como resultado do pensamento que, partindo de si mesmo se concentra em si mesmo, se aprofunda em si mesmo e se movimenta por si mesmo; ao passo que o método que consiste em elevar-se do abstrato ao concreto é, para o pensamento, apenas a maneira de se apropriar do concreto, de o reproduzir na forma de concreto pensado; porém, não é este de modo nenhum o processo de gênese do concreto em si (MARX, 2008, p.258-259).

Ora, fazendo uso do método de análise em Marx, podemos pressupor que a análise e captura das Aulas Régias do século XVIII, em sua concretude plausível³, só é possível na medida em que compreendemos que este concreto aparece no pensamento enquanto síntese das múltiplas determinações históricas, constituindo uma unidade do diverso, ou seja, não é possível apreender as escolas públicas ou a profissão docente em sua gênese apenas nas Aulas Régias, mas tão somente que as Aulas se constituíram mais como uma determinação. É no entendimento destas múltiplas determinações que subsistem as motivações que nos levam a pensar as Aulas Régias. Sem dúvidas, há permanências e rupturas do processo de constituição das Aulas, que nos ajudam a compreender melhor a educação em nosso tempo.

Ressaltamos, contudo, que não será objetivo deste trabalho, apontar as rupturas ou o “passado que não passou”, na relação entre as Aulas Régias e seus Mestres-Régios com as atuais Escolas Públicas e o corpo docente profissionalizado. Envidaremos esforços de análise para compreender o sentido histórico da constituição das Aulas Régias no século XVIII, tendo como problemas que nos guiarão na leitura deste passado as seguintes

□ Conforme Martins, a Teoria da História estipula que a construção do conhecimentos histórico deve estar assentada numa veracidade plausível, uma vez que o discurso histórico é controlado metodicamente (MARTINS, 2010, p. 15).

questões: com a expulsão dos jesuítas da orientação e organização da instrução no império português oitocentista, e a subsequente decretação real para a instalação das Aulas Régias, houve de fato um “caos” na instrução? Ainda, no bojo das reformas pombalinas da instrução pública, qual a relação entre ilustração, escolástica e os fundamentos que modificaram os estudos menores? Aportado pela bibliografia e fontes históricas, tentaremos apresentar nossa leitura sobre o sentido histórico das reformas pombalinas para a instrução pública, compreendendo assim o fenômeno das Aulas Régias em particular.

Por estar circunscrito também no âmbito de uma História Regional⁴, nossa investigação central se dará sobre as Aulas Régias na capitania de Goyaz, sobretudo acerca da figura dos Mestre-Régios que atuaram nesta capitania. De forma que temos como problemas centrais as questões: por que a Coroa Portuguesa irá instalar Aulas Régias em Goyaz? Quem eram e quais as caracterizações possíveis que podemos conferir aos Mestres – Régios que atuaram em Goyaz? São por meio destas questões, que nortearmos nossas pesquisas e o trato com as fontes disponíveis.

Por ser um período relativamente recuado em relação ao nosso presente, a procura de fontes que subsidiem esta pesquisa se tornou uma difícil tarefa, sobretudo quando nos defrontamos com ausência de políticas públicas, por parte do Governo Estadual, em preservar os documentos históricos. Contudo, em diálogo às produções historiográficas sobre o tema, conseguimos localizar algumas fontes disponíveis em modo integral na internet, bem como compiladas em alguns livros e trabalhos de pós-graduação. De tal modo, utilizaremos toda a legislação régia direcionada para as reformas na instrução pública do período pombalino e os textos de Ribeiro Sanches, Luis Antônio Verney e de Matinho de Medonça e Pina que tratam sobre a instrução à luz da ilustração cite os anos ou tempo aproximado, isso é importante. Para nossas análises das Aulas Régias na capitania de Goyaz, iremos nos valer das fontes compendiadas pelo Professor Genesco

4

□ O estudo regional redimensiona a perspectiva nacional, visando ressaltar as diferenças, semelhanças e identidades tendo como foco o indivíduo em seu contexto, já que a perspectiva nacional, também influi as dinâmicas regionais (NEVES apud SILVA, Luis Carlos Borges da, 2012). Cf. CAPRINI, Aldieris Braz Amorim. Pesquisa em História Regional: aspectos conceituais e metodológicos. *III Simpósio ILB: Itinerários da Pesquisa Histórica: Métodos, Fontes e Campos Temáticos*, pp. 01-06, 2010.

Bretas, em seu livro História da Instrução Pública em Goiás, obra que se firmou como primeira e grande obra acerca da Instrução Pública em Goiás. JV penso que é arriscado citar o Bretas como referência, pois como já comprovou, essas fontes não se encontram nas indicações do GB, penso que aqui pode citar o Bretas como fonte e fazer uma análise da escrita dele.

Enquanto forma de apresentação, dividiremos o presente trabalho em três capítulos, que de forma coerente, consiga expressar a leitura geral das Aulas Régias e, especificamente, os Mestres-Régios que atuaram na capitania de Goyaz. Porém, antes de nos atermos ao anúncio dos temas a serem trabalhados em cada capítulo, iremos incorrer em algumas pequenas considerações acerca do entendimento que temos acerca da forma e sentido de exposição desta pesquisa.

Chagas em um contundente artigo traz uma importante leitura acerca do método de exposição de uma pesquisa científica, no qual, em primeiro lugar, a exposição não deve ser entendida como “auto-exposição do objeto” (CHAGAS, 2011). Tal entendimento de exposição pode, inevitavelmente, retirar toda a potencialidade de crítica do objeto, desconsiderando todas as contradições observadas no decurso da pesquisa, de tal maneira o substancial é a apresentação crítico-objetiva do objeto, numa esforço de captura do conteúdo próprio do objeto. Em segundo lugar, compreende-se a exposição enquanto:

[...] movimento efetivo do real, isto é, trata-se não de uma produção, mas de uma reprodução do movimento efetivo do material, do real, de tal modo que o real se “espelhe” no ideal. Reproduzir quer dizer aqui para Marx reconstruir criticamente, no plano ideal, o movimento sistemático do objeto, pois o objeto não é dado pela experiência direta e imediatamente [...] (CHAGAS, 2011, p. 57).

Vejamos que a exposição, segundo Chagas é o momento, posterior à pesquisa, em que se sintetiza a apresentação crítica-objetiva do objeto. Assim o sendo, a forma de organização dos temas presente neste trabalho, se aterá a uma lógica de exposição que consiga captar o movimento efetivo do real em questão, capturando neste movimento as contradições inerentes a esta mesma realidade.

Desta forma, o primeiro capítulo intitulado *Aulas Régias: um cotejamento necessário*, apresentará um cotejamento das principais obras e trabalhos científicos que tiveram como eixo central de investigação as Aulas Régias; neste mesmo capítulo, apresentaremos algumas pequenas notas e pontuações acerca de alguns conceitos e categorias fundamentais que irá lastrear nosso trabalho, sobretudo algumas aparentes antinomias que, longe de serem meros caprichos acadêmicos, são necessários para investigarmos o nosso objeto.

O segundo capítulo, denominado *Notas acerca das Reformas da Instrução Pública em Portugal e Brasil*, se ocupará em apresentar, o processo de reforma na instrução pública empreendida por Marquês de Pombal, assinalando alguns aspectos da reforma que possa nos conferir um apanhado contextual e o sentido imerso nas reformas. Logo a seguir, neste mesmo capítulo, empreenderemos uma leitura acerca de Portugal e do Brasil Colônia, tomando da historiografia algumas interpretações que nos darão alguns fundamentos para se compreender as reformas da instrução empreendidas por Pombal.

Por fim, no capítulo terceiro, de título *As Aulas Régias em Goiás*, iremos tratar da capitania de Goyaz no século XVIII, nos aportando em alguns debates historiográficos basilares para este trabalho; e, primordialmente, analisar e conferir uma caracterização possível dos mestres-régios que atuaram na capitania de Goyaz no bojo das Aulas Régias abertas por ordem da coroa portuguesa.

Assim, dentro da estruturação proposta neste trabalho tentaremos, a partir dos movimentos contraditório e dialético da realidade histórica e da totalidade enquanto interação do diverso, que consiga qualificar os primeiros mestres-régios da capitania de Goyaz, cuja localidade no interior de uma colônia como o Brasil, foi figurada na historiografia como uma capitania isolada e subdesenvolvida. Daí retorna-se a velha questão: afinal, Goyaz colonial era uma capitania isolada ou integrada ao projeto societário da coroa portuguesa?

BIBLIOGRAFIA

MANUAIS:

ARANHA, Maria Lúcia Arruda. **História da Educação**. São Paulo: Moderna, 1989.

BELLO, Ruy de Ayres. **Esboço de História da Educação**. São Paulo: Editora Nacional, 1945.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da Educação Brasileira**. São Paulo: Cortez Editora, 1992.

REFERÊNCIAS:

AZEVEDO, Fernando de. **A Cultura Brasileira**. São Paulo: Melhoramentos; Brasília, INL, 1976.

MARX, Karl. Introdução à Contribuição para a Crítica da Economia Política. *In: Contribuição à crítica da economia política*. Trad. Florestan Fernandes. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. Campinas: Editora Autores Associados, 4ª edição, 2013.

ARTIGOS EM PERIÓDICOS:

CAPRINI, Aldieris Braz Amorim. Pesquisa em História Regional: aspectos conceituais e metodológicos. *III Simpósio ILB: Itinerários da Pesquisa Histórica: Métodos, Fontes e Campos Temáticos*, pp. 01-06, 2010

CHAGAS, Eduardo F. O método dialético de Marx: investigação e exposição crítica do objeto. *Síntese: revista de Filosofia*, v. 38, n. 120, pp. 55-70, 2011.

HARTOG, François. Time, History and the Writing of History: the Order of Time. *KVHAA Konferenser*, n. 37, pp. 95-113, 1996.

MARTINS, Estevão de Rezende. História: conhecimento, verdade, argumento. *Revista Dimensões*, v. 24, pp.05-32, 2010.

SAVIANI, Dermeval. A produção em história da educação na pós-graduação. *Intermeio: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação*, v.15, n.29, pp.235-251, 2009.

SILVA, Luis Carlos Borges da. A importância do estudo da História Regional e Local no Ensino Fundamental. *ANAIIS do III Encontro Estadual de História: Poder, Cultura e Diversidade – ST 04: História e Educação: sujeitos, saberes e práticas*, pp. 01-05, 2012.

VALDEZ, Diane; BARRA, Valdeniza M. Lopes da. História da Educação em Goiás: estado da arte. *Revista de Educação Pública*, Cuiabá, v. 21, n. 45, pp. 105-126, 2012.

O TEATRO NO ENSINO MÉDIO: FORMAÇÃO OU SEMIFORMAÇÃO?

José Marcio Nerone Leite - MINTER

Orientadora: Juliana de Castro Chaves

Linha de Pesquisa: Fundamentos dos Processos Educativos

A experiência está em baixa! Segundo Benjamim (1987), a experiência tem sido esvaziada na modernidade. A sociedade vem dificultando a experiência e o sujeito que tem o empobrecimento da experiência perde a capacidade de narrar. O narrador é aquele que sabe dar bons conselhos, por essa razão é que dar conselhos nos dias atuais é antiquado, até por que as experiências estão deixando de ser comunicáveis (BENJAMIM, 1987). Por sua vez, os sujeitos estão sem paciência de escutar, pois quem não tem experiência também não vê sentido no compartilhar.

Assim, os seres não deixam marcas, rastros e são marcados pela novidade que é rapidamente substituída por outra a cada momento (Benjamin, 1987). Essa busca incessante pelo novo serve a produção capitalista que transforma tudo em mercadoria, inclusive os seres humanos. Segundo Adorno e Horkheimer (1985), a sociedade administrada permeada pela produção capitalista desenvolve cada vez mais indivíduos automáticos que se adaptam a essa lógica que é ocultada por mecanismos ideológicos que ressaltam a liberdade e a autonomia do indivíduo. Nesse processo, a razão humana é reduzida a um mero mecanismo, um mero procedimento instrumental para a finalidade do sucesso, da funcionalidade hegemônica (HORKHEIMER).

Se os sujeitos não entram em contato com o produzido pela humanidade, pela cultura, se a experiência está mutilada, a subjetividade está empobrecida, a cultura não é apropriada em seu movimento como uma produção humana. Nesse caso, a expressão cultural pode ser reduzida, instrumentalizada e até ser produzida como mercadoria. Para Adorno, nesses termos, a cultura media uma semiformação (ADORNO, 1982). Segundo Adorno (1995), a semiformação prepara sujeitos para adaptação ao existente e para a submissão. A semiformação reduz a razão a puro instrumento de dominação da natureza, a procedimentos para se atingir uma finalidade valorizada pela sociedade vigente. Nesse sentido, é necessário pensar se o teatro na escola é uma expressão cultural de mediação para formação crítica ou se ele é uma pedagogia que tem sua razão de existir como meio para outros conhecimentos.

O conceito de “formação” apresenta-se como uma proposta pedagógica que visa o enfrentamento crítico e operativo do processo

de semiformação, como realização de um destino da civilização. É característica desta proposta da formação o opor-se à semiformação, enquanto forma dominante da consciência atual. E nessa perspectiva pode-se relacionar o tema da formação com a proposta pedagógico/educacional emancipatória. Se a educação, para Adorno, é enfrentar as ameaças da barbárie, formar é contrapor-se à semiformação que forma para a desumanização, adulterando o espírito (VITAL, 2007, p. 98 apud ADORNO; HORKHEIMER, 1985).

O teatro, como expressão da cultura, será capaz de instigar outra relação com o mundo, capaz de mediar outras relações sociais, culturais e estéticas para a formação?

Segundo Brecht (2005), o teatro surge como referência as primeiras sociedades primitivas que acreditavam na dança imitativa como forma de sobrevivência. Sendo assim, o teatro é uma arte que interpreta a história ou uma atividade para o público num determinado local. O teatro é antes de qualquer coisa uma arte, uma arte híbrida, que envolve literatura e encenação. O teatro associa a história do homem e a história da comunicação humana. Diacronicamente, percebemos sua presença desde a Antiguidade Clássica, no decorrer dos períodos de descobertas e catequeses com os missionários jesuítas até os dias atuais. Mesmo com o advento da tecnologia, o teatro continua causando encantamento e, por isso, concretizando de maneira única o aprendizado, seja de ordem informativa ou cultural (NAZARETH, 2009).

O teatro propicia o desenvolvimento da capacidade de uma atuação ativa no e com o mundo na medida em que oferece a oportunidade de viver processos criativos, diferentes emoções e experiências. Nesse sentido, se abre possibilidades de relações para além da que é hegemonicamente determinada. Para Paulo Freire (1996), o ensino do teatro ao dialogar com a cultura em suas mais diversas expressões, permite o contato com o mundo e respeita e valoriza os conhecimentos empíricos do aluno.

Para Santiago (2004), o Teatro-Educação é uma prática pedagógica que vai além da abordagem contextual ou instrumentalista, pois realiza o estabelecimento da formação de sujeitos/cidadãos ativos capazes de almejar processos de mudanças rumo a uma sociedade justa e democrática. Para a autora:

O teatro, enquanto proposta de educação, trabalha com o potencial que todas as pessoas possuem, transformando esse recurso natural em um processo consciente de expressão e comunicação. A representação ativa e integra processos individuais, possibilitando a ampliação do conhecimento da realidade (KOUDELA, 1998, p. 78).

Sendo assim, Koudela (1998), menciona que “o aluno que simplesmente decora um texto clássico e o espetáculo que se preocupa apenas com a produção não refletem valores educacionais se o sujeito da representação não foi mobilizado para uma ação espontânea” (p. 25). Nesse sentido, cabe ressaltar a necessidade de uma maior valorização dessa área de conhecimento na escola, por vezes compreendida como mera atividade de entretenimento, portanto, sem relação com a concepção de conhecimento-processo, numa relação entre o espontâneo e o reflexivo do aluno.

Segundo Freire (2004), o ensino do teatro como proposta pedagógica precisa estar voltada para a educação formadora do aluno de maneira que contribua para uma consciência da linguagem artística, reflexiva e crítica. Nesse caso, propiciar a experiência tal qual descrita por Benjamim (1985), é fundamental. O teatro pode ainda ser uma forma de narrar uma experiência, um processo de transmissão de histórias que vinculam presente, passado e apontam para o futuro.

Instituído como componente obrigatório, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), no artigo 26º, parágrafo 2º, o teatro ganhou novas dimensões na educação escolar. Segundo esse documento o ensino da arte tornou-se obrigatório “nos diversos níveis da Educação Básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (1996). O desenvolvimento do teatro na escola é subsidiado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que destaca que a arte engloba quatro modalidades: artes visuais (fotografia, cinema, artes plásticas, artes gráficas), música, dança e teatro (BRASIL, 1997).

Para Gagliardi (1998, p. 68), “o papel da escola com relação ao teatro é fundamental nessa primeira fase” da vida, por isso acredita-se que a instituição escolar

[...] pode desenvolver um trabalho de alfabetização artística e oferecer a oportunidade de uma aproximação com a experiência teatral a todas as crianças, independente de suas diferenças socioculturais e econômicas – diferenças que, como se sabe, têm uma forte influência no espectador adulto nas salas de teatro. (GAGLIARDI, 1998, p. 68).

Conforme salientam os PCNs, cabe à escola dar continuidade à potencialidade dos alunos em relação à arte teatral, uma vez que:

o teatro, no processo de formação da criança, cumpre não só função integradora, mas dá oportunidade para que ela se aproprie crítica e construtivamente dos conteúdos sociais e culturais de sua comunidade mediante trocas com os seus grupos. No dinamismo da

experimentação, da fluência criativa propiciada pela liberdade e segurança, a criança pode transitar livremente por todas as emergências internas integrando imaginação, percepção, emoção, intuição, memória e raciocínio (BRASIL, 1997, p. 57).

Com a publicação da LDB nº 9394/96, a arte foi reconhecida como área de conhecimento no currículo escolar componente curricular obrigatório no Ensino Básico, podendo participar do processo educativo de crianças e jovens, e com os PCNS, o teatro pode ser formalizado como expressão artística para escola desde o Ensino Fundamental até o Ensino Médio (BRASIL, 2000). O objetivo além de oportunizar o conhecimento é promover também o desenvolvimento cultural dos alunos.

Porém, Japiassu (2001) argumenta que “a reconstrução do espaço das artes na educação básica nacional permanece um desafio” (p. 53), pois ainda hoje as linguagens artísticas são desenvolvidas no ensino básico por professores polivalentes em artes que atuam em todas as áreas artísticas, independentemente de sua habilitação específica. O teatro, como qualquer outra área do conhecimento humano, possui conteúdos próprios, que necessitam de formação própria para que haja realmente a possibilidade de produzir situações adequadas e viáveis ao processo de ensino - aprendizagem.

A arte é libertária e o teatro é, sem dúvida, das Artes, expressão libertária por excelência. A possibilidade de “reviver” sentimentos e situações sem barreiras de tempo e espaço, de presenciar fatos de verdade ocorridos ou apenas existentes no imaginário do autor, possibilita resgate do indivíduo e da sociedade. (NAZARETH Apud MIRANDA, 2009, p. 172).

Para Japiassu (2001), o caráter lúdico e o estado de jogo do teatro realizam processos de ensino-aprendizagem, provocam, sensibilizam e emocionam. Para o autor, o teatro quanto expressão artística é capaz de gerar transformações sociais efetivas, transfigurando agentes passivos em agentes criadores.

A dramatização acompanha o desenvolvimento da criança como uma manifestação espontânea, assumindo feições e funções diversas, sem perder jamais o caráter de interação e de promoção de equilíbrio entre ela e o meio ambiente. Essa atividade evolui do jogo espontâneo para o jogo de regras, do individual para o coletivo. (Parâmetros curriculares nacionais: arte /Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental, 2001, p. 83).

O fazer cênico teatral exige uma disciplina para o domínio de suas técnicas do

desenvolvimento mental e psicológico. Ao ser inserido na disciplina Arte, o teatro encontra como proposta não apenas de fazer os alunos assistirem, mas representá-las que inclui uma série de vantagens como, desenvolver a oralidade, o improviso e a expressão corporal. A educação corporal também se realiza no teatro.

O corpo está em constante desenvolvimento e aprendizado. Possibilitar ou impedir o movimento da criança ou adolescente na escola; oferecer ou não oportunidades de exploração e criação com o corpo; despertar ou reprimir o interesse pela dança no espaço escolar, servir ou não de modelo... de uma forma ou de outra estamos educando corpos. (STRAZZACAPPA, 2001, p. 79).

Sendo assim, será que as experiências do ensino do teatro na escola estão sendo formativas? Iremos realizar uma pesquisa bibliográfica que propõe estudar como está sendo realizado o ensino do teatro no Ensino Médio. Para isso percorreremos os seguintes objetivos. Objetivo geral: analisar o ensino do Teatro no Ensino Médio e objetivos específicos: Compreender o Teatro como processo educativo e de formação humana; Entender o que é formação; Compreender o que é semiformação; Analisar como as experiências do ensino do Teatro no Ensino Médio se realizam em sua relação com a formação ou semiformação; Para tanto iremos realizar uma pesquisa bibliográfica.

Para realizar a discussão dividiremos o trabalho em três capítulos. No primeiro problematizaremos o teatro em sua relação com a arte e na formalização da escola. No segundo tentaremos compreender a formação e a semiformação e no terceiro capítulo analisaremos as experiências do ensino do teatro nas escolas em relação com a formação e a semiformação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, T; HORKHEIMER, M. *Dialética do Esclarecimento*. Tradução de Guido Antônio de Almeida, Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1985.

BENJAMIN, W. Experiência e pobreza. In: *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. 7ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BENJAMIN, W. O narrador. In: *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história e história da cultura*. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. 7ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BRASIL, LDB. Lei 9394/96 – *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Disponível em < www.planalto.gov.br

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais* ./ PCN: ensino médio: Ciências Humanas e suas Tecnologias . Brasília: MEC/SEMT, 2000.

BRECHT, B. *Estudos sobre Teatro*. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2005.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

GAGLIARDI, M. *O teatro, a escola e o jovem espectador*. In: Comunicação & Educação, São Paulo, v. 1, n. 31, p. 67 a 72, set./dez. 1998.

JAPIASSU, R. *Metodologia do ensino de Teatro*. Campinas: Papirus, 2001.

KOUDELA. I. *Jogos teatrais*. 4 ed. São Paulo: Perspectiva, 1998.

MATO GROSSO/SEDUC. *Orientações Curriculares para a Educação Básica do Estado de Mato Grosso: Área de Linguagens*. Cuiabá: Superintendência de Educação Básica, 2010.

MIRANDA, J. L. et al. *Teatro e a escola: funções, importâncias e práticas*. Revista CEPPG – Nº 20 – 1/2009. p. 172 - 181.

SANTIAGO, A. *Teatro-Educação e ludicidade: novas perspectivas em educação*. Revista científica/ Revista da Faced, n.8, 2004.

SOARESke, C. *Pedagogia Teatral, uma poética do efêmero: o ensino do teatro na escola pública*. São Paulo: Hucitec, 2010.

STRAZZACAPPA, M. A arte do espetáculo vivo e a construção do conhecimento: vivenciar para aprender. In: FRITZEN, Celdon; MOREIRA, Janine (org.) *Educação e*

O FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: DE 1997 A 2015

Aluno: Josué Vidal Pereira

Orientadora: Maria Margarida Machado

Linha de Pesquisa: Educação,
Trabalho e Movimentos Sociais

Introdução

Desde a reforma do Estado brasileiro a partir da década de 1990, verifica-se que o processo de inclusão educacional em vários níveis e modalidades se fez acompanhar de uma forte tendência de intensificação da privatização, iniciada durante o regime militar. A partir de então parece fortalecer-se o entendimento da educação como serviço/mercadoria, a qual deverá ser adquirida, ou financiada pelo próprio indivíduo, desonerando o estado de sua obrigação constitucional. Nesse mesmo contexto chama atenção as volumosas transferências do fundo público para o setor privado, por meio das quais grande parcela da população tem acesso a uma educação de baixa qualidade, frequentemente custeada com recursos públicos.

A Educação Profissional (EP), embora ainda destinada aos segmentos menos abastados da população, não escapou de tal lógica. Observa-se que no último decênio, não obstante a ampliação de vagas por meio de diversos programas e políticas de expansão da Rede Pública Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, o modelo de financiamento privilegiou o setor privado, sobretudo as agências ligadas ao Sistema S, tais como Senai, Senac, Sesi etc. as quais ostentam, de acordo com os dados do INEP, tendências crescentes no número de matrículas na modalidade. Ao mesmo tempo as redes públicas estaduais e municipais continuam a ofertar uma educação básica com pouca ou nenhuma articulação com as demandas de formação profissional dos filhos da classe trabalhadora.

Embora o financiamento da educação como objeto de estudos tanto no exterior quanto no Brasil há várias décadas – venha se constituindo num campo fecundo de

produção do conhecimento, ainda são incipientes no país as pesquisas sobre o financiamento da Educação Profissional. Considera-se que a expansão observada na rede pública federal, bem como a relação do Estado com a expansão das ofertas nas redes privadas, demandam estudos que possam contribuir para elucidar as características e a natureza desse movimento, no sentido de se pensar o processo de democratização da educação para o trabalho no Brasil. Nesse sentido o nosso problema de pesquisa sintetiza-se na seguinte questão: “Quais os determinantes, as lógicas, as tendências e limites constituem o financiamento da Educação Profissional no Brasil entre os anos de 1997 e 2015?”. Como objetivo geral: analisar as políticas de financiamento da Educação Profissional de 1997 a 2015, de modo a apreender suas lógicas, seus determinantes, tendências e limites. Em relação aos objetivos específicos, pretende-se: 1) – Analisar o percurso histórico da Educação Profissional no Brasil; 2) – Identificar a dinâmica público-privado nas ações de financiamento da EP, desde o ano de 1997; 3) – Identificar rupturas e continuidades no financiamento da EP entre 1997 e 2015; d) – Analisar a legislação atinente à EP no Brasil desde a LDB vigente; e) – Levantar as transferências financeiras efetivadas pelo Orçamento Geral da União para a Rede Federal e agências privadas de EP que compõem o Sistema S.

Metodologia

Este estudo será realizado por meio de análise documental e bibliográfica, através do levantamento de informações disponibilizadas no banco de dados da execução orçamentária federal (EOF) da Câmara dos Deputados, no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), bem como de portarias, resoluções, decretos, leis, atas e outros documentos produzidos no âmbito das instituições coordenadoras e executoras das ofertas de Educação Profissional no Brasil.

Os dados relativos ao financiamento/orçamento da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica (RFEPCCT)¹, serão levantados através do banco de dados da Execução Orçamentária da Câmara dos Deputados, uma vez que nele estão

¹ Até o ano de 2008 denominava-se Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, sendo que a partir deste ano todas as instituições desta Rede passaram a compor a nova RFEPCCT, que para fins do presente estudo serão consideradas como uma única Rede.

registrados todos os tipos de gastos de todos os órgãos ligados ao Governo Federal, tais como: pessoal e encargos sociais, juros e encargos da dívida, outras despesas correntes (água, luz, telefone etc), inversões financeiras, investimentos etc.

O universo das informações e dados relativos aos gastos federais, são disponibilizados anualmente, desde 1995, e compõe uma de série banco de dados elaborados e alimentados no aplicativo Microsoft Access. Os diversos bancos de dados são abertos e acessíveis por meio de links disponíveis no sítio eletrônico da Câmara dos Deputados: <http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/orcamentobrasil/loa>. No *menu* da Lei Orçamentária Anual (LOA), é possível acessar ano a ano cada respectivo banco de dados, bem como as propostas orçamentárias encaminhadas pelo executivo ao Congresso Nacional.

Para o levantamento dos dados referentes ao financiamento da rede privada que compreende as instituições constituintes do Sistema S², serão utilizadas diversas fontes documentais, tais como: relatórios de auditorias produzidos pela Controladoria Geral da União (CGU), Tribunal de Contas da União, e secundariamente Relatórios de Gestão das próprias entidades. Nestes documentos serão levantadas informações relacionadas às dimensões qualitativas e quantitativas do atendimento na referida rede.

No que tange à identificação das tendências quantitativas de atendimentos pelas diversas redes públicas e privadas, serão utilizados os relatórios anuais das Sinopses Estatísticas da Educação Básica, disponibilizado pelo INEP³ - (para levantamento de matrículas nas redes públicas e privadas), Relatórios de Gestão das Instituições analisadas, dentre outros.

Fundamentação teórica

² Compreende as seguintes entidades: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), Serviço Social do Comércio (SESC), Serviço Nacional de Aprendizagem Agrícola (SENAR), Serviço Nacional de Aprendizagem de Transportes, (SENAT), Serviço Social em Transportes (SEST), Serviço de Apoio à Pequena e Média Empresa (SEBRAE), Serviço Social das Cooperativas de Prestação de Serviço (SESCOOP) e Serviço Social da Indústria (SESI).

³ <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>

Desde a década de 1990 o Brasil experimenta um movimento de mudanças, as quais já se observavam nos países centrais do capitalismo desde os anos 1970. Trata-se do processo da reestruturação produtiva, da substituição ou passagem do taylorismo/fordismo como organização do trabalho e da produção para o que Harvey (2014) denomina como acumulação flexível, que em oposição ao regime anterior, ela

(...) se apóia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional (...). (p. 140)

De acordo com Kuenzer (2007), tais mudanças repercutiram fortemente tanto no mundo do trabalho como nos sistemas educacionais, de modo que,

Do ponto de vista do mercado, ocorre um processo de exclusão da força de trabalho dos postos reestruturados, para incluí-la de forma precarizada em outros pontos da cadeia produtiva. Já do ponto de vista da educação, se estabelece um movimento contrário, dialeticamente integrado ao primeiro: por força de políticas públicas ‘professadas’ na direção da democratização, aumenta-se a inclusão em todos os pontos da cadeia, mas se precarizam os processos educativos, que resultam em mera oportunidade de certificação, os quais não asseguram nem inclusão nem permanência. (p. 492-493)

A precarização dos processos educativos, que por sua vez se relaciona com a precarização da força de trabalho, se sustenta, em grande medida, nos pressupostos da reforma da EP, realizada por meio do Decreto 2.208/97, o qual promoveu a flexibilização ou fragmentação da formação profissional, em consonância com a noção de formação por competências. Sob o prisma do financiamento, a justificativa se dava pela racionalização dos recursos do fundo público, posto que não mais seria necessário que o sujeito percorresse todo um itinerário formativo próprio da educação básica e da Educação Profissional. Tão logo, adquirissem determinadas competências, os indivíduos estariam aptos à busca pelo emprego, o implica numa lógica simplificadora que ignora o fenômeno do desemprego estrutural.

Numa conjuntura imediatamente anterior, Oliveira (1988) já analisava o papel do fundo público, antes, portanto, da deflagração do processo de desmantelamento do setor público no Brasil, mostrando como o financiamento público era condição *sine qua non* para a reprodução do capital nos países europeus do Welfare State, mas também em outros momentos para além do Estado social. Nesse caso o autor assinala que “(...) o financiamento público contemporâneo tornou-se abrangente, estável e marcado por regras

assentadas pelos principais grupos sociais e políticos. Criou-se uma esfera pública ou um mercado institucionalmente regulado” (p. 9), desse modo o fundo público passou a ser considerado um componente estrutural, insubstituível para a acumulação capitalista.

O conjunto das transformações decorrentes da instituição do padrão de financiamento público, por sua vez constitutivo da esfera pública, fez com que o fundo público se tornasse o ente que “(...) agiliza a circulação do capital, e em muitos casos cumpre o papel da famosa ponte invisível keynesiana entre quem poupa e quem investe”. (Idem, p. 14), tornando-se desse modo, determinante na composição do lucro do setor oligopolista. Tal é o nível de embricamento verificado pelo fundo público na dinâmica do setor oligopolista, que segundo o autor, ele “(...) retirou o capital constante e o variável da função de parâmetro-suposto, e colocou em seu lugar a relação de cada capital em particular com o próprio fundo público” (Idem, ibidem), de modo que o fundo público tornou-se um *ex-ante*, um pressuposto necessário para a acumulação capitalista.

Como consequência dessa revolução na teoria do valor, o autor assinala que ao superar o pressuposto de autovalorização do capital, o fundo público “(...) detonou um agigantamento das forças produtivas de tal forma que o lucro capitalista é absolutamente insuficiente para dar forma, concretizar, as novas possibilidades de progresso técnico abertas” (Oliveira, 1988, p. 16), o que implica que a expansão do capital só pode se dar a partir da apropriação de parte da riqueza produzida pela sociedade em geral, operada pelo fundo público, o que o torna o imprescindível para o funcionamento da economia capitalista contemporânea.

Do ponto de vista do financiamento da educação em geral e da educação profissional em particular, a análise de Oliveira (1988) antecipa as iniciativas do Estado brasileiro desde a década de 1990 até os dias atuais, em que por meio de programas governamentais, a exemplo do Planfor, Fies, Fies Técnico, Pronatec, mobiliza-se recursos do fundo público, através de volumosas transferências para entes privados executarem programas educacionais ou de formação profissional. Nesse sentido, deve-se considerar o financiamento público como um pressuposto, como condição necessária para o avanço das instituições privadas, posto que de outro modo elas não teriam condições de ampliação de uma vasta clientela desprovida de condições próprias e imediatas de acesso ao “mercado” educacional.

Estágio atual

A presente pesquisa iniciou-se através de revisão bibliográfica em vista de compreender a trajetória histórica da EP no país (Cap. I). Atualmente realiza-se a pesquisa empírica por meio de levantamentos nos bancos de dados da execução orçamentária federal, dos Censos do Inep e outros relatórios, os quais buscam apreender as transferências dos recursos da União para as entidades de Educação Profissional da Rede Federal e do Sistema S, como também a dinâmica do atendimento nas diversas redes de EP. Os dados preliminares permitem afirmar a hegemonia do setor privado sobre o setor público nas ofertas de EP. De acordo com os dados do Inep, entre os anos de 2008 e 2014, observou-se um salto exponencial no número de matrículas na EP no país, partindo de 938569 no primeiro ano e chegando a 1784403 no último. Verificou-se que enquanto a EP em geral cresceu em torno de 90%, as ofertas da Rede Pública Federal, foram incrementadas em apenas em 27%, saindo de 86.634 em 2009 e chegando a 110.554 em 2014. Também observou-se que enquanto nas redes públicas concentram-se a maioria das ofertas de cursos de currículo integrado (ensino médio e educação profissional), representando 92% de toda a oferta no país, ao passo que nas redes privadas concentram-se as ofertas de cursos mais pragmáticos do ponto de vista do mercado de trabalho. No regime concomitante o setor privado concentra 66% de todas as matrículas, enquanto a Rede Federal responde por 9% e as Redes Estaduais 25%. No regime subsequente, as redes privadas respondem por 69% das matrículas, enquanto a Rede Federal 8% e as Redes Estaduais 23%. A hegemonia do setor privado, sobretudo do Sistema S, se relaciona às volumosas transferências financeiras do fundo público garantidas em lei, provenientes da arrecadação de contribuições incidentes sobre a folha de pagamento das empresas. Para fins de comparação, tomamos o ano de 2014, no qual as entidades do Sistema S captaram exatos R\$ 19.434.122.747,00, adicionados ao montante de R\$ 2.971.068.233,95 transferidos via Pronatec. Nesse mesmo ano, a Rede Federal de EPCT, teve um orçamento realizado de R\$ 12.701.506.214, captando via Pronatec um total de R\$ 1.136.301.376,16, conforme quadro 01.

Quadro 01 – evolução dos recursos destinados à Rede Federal de EPCT (valores corrigidos pelo IPCA/IBGE referentes a janeiro de 2016)

ANO	Pessoal e Encargos Sociais	Outras Despesas Correntes	Investimentos	Inversões Financeiras	Total
1997	1.980.018.286	406.704.067	58.844.088	339.239	2.445.905.680
1998	1.931.336.430	427.054.216	27.478.773	162.649	2.386.032.068
1999	2.164.428.261	420.273.483	32.566.331		2.617.268.075
2000	2.201.088.565	427.744.837	31.919.901		2.660.753.303
2001	2.095.372.827	410.707.676	27.041.995		2.533.122.498
2002	2.548.038.833	380.884.758	29.944.212		2.958.867.803
2003	2.281.813.242	354.469.529	35.932.009	230.160	2.672.444.940
2004	2.503.556.813	424.626.881	46.237.172		2.974.420.866
2005	2.333.110.366	478.302.443	89.035.599		2.900.448.408
2006	2.988.523.081	509.893.149	77.391.457		3.575.807.687
2007	3.163.349.026	528.927.520	127.568.866		3.819.845.412
2008	3.478.597.520	681.239.557	138.455.355		4.298.292.432
2009	4.248.923.120	821.547.797	211.096.742		5.281.567.659
2010	5.118.000.858	1.386.864.080	1.094.925.749		7.599.790.687
2011	5.691.818.431	1.790.484.908	1.428.050.384		8.910.353.723
2012	6.315.361.702	2.115.801.979	1.487.202.807	844.883	9.919.211.371
2013	7.361.116.948	2.560.592.174	1.626.593.410	1.346.276	11.549.648.808
2014	8.564.797.205	2.722.327.338	1.395.734.838	18.646.833	12.701.506.214
2015	9.779.875.663	2.317.768.543	344.996.599	791.781	12.443.432.586

Fonte: elaboração do autor com base nos dados da EOF (Câmara: 1997-2015)

Considerações finais

Não obstante tratar-se de uma pesquisa ainda em estágios iniciais, foi possível observar algumas tendências. Percebeu-se que a institucionalização da EP no âmbito do Estado, se deu como reação ao projeto de industrialização, momento no qual o assistencialismo cede lugar à qualificação da força de trabalho, mantendo, contudo, uma identidade marcada por seus grupos destinatários, ou seja, para os extratos mais populares da nação. Verificou-se também que historicamente esta modalidade é disputada pelos setores públicos e privados, num movimento complexo, em que o Estado se apresenta como maior financiador do conjunto das instituições, embora a hegemonia em nível de atendimento seja do setor privado. Como desafios metodológicos da pesquisa, destaca-se a dificuldade de acesso aos balancetes financeiros das instituições que compõem o Sistema

S, as quais a despeito de se manterem via financiamento público, não realizam prestação de contas de modo transparente.

Referências

CASTEL, Robert. *As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário*. Petrópolis, Vozes, 1998.

GRABOWSKI, Gabriel. *Financiamento da Educação Profissional no Brasil: contradições e desafios*. Tese de Doutorado, UFRGS, 2010.

HARVEY, David. *Condição Pós-Moderna*. 24ª edição. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

KUENZER, Acacia Zeneida. Reforma da educação profissional ou ajuste ao regime de acumulação flexível? *Trab. educ. saúde* [online]. 2007, vol.5, n.3, pp. 491-508. ISSN 1981-7746. <http://dx.doi.org/10.1590/S1981-77462007000300009>.

OLIVEIRA, Francisco de. O surgimento do antivalor. In: *Novos Estudos*, Cebrap nº 22, Outubro/1988.

_____. Privatização do Público, destituição da fala e anulação da política: o totalitarismo neoliberal. In: *Capitalismo, Estado e Desigualdade: impactos na política*

EDUCAÇÃO E REPRODUÇÃO CAMPONESA EM JATAÍ-GO

Autora: Juliana Carneiro Guimarães

Orientador: Jadir Morais Pessoa

Linha de pesquisa: Educação, Trabalho e Movimentos Sociais
Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

INTRODUÇÃO

Este trabalho é fruto de uma pesquisa de doutoramento em desenvolvimento e tem como temática principal a educação rural e as práticas educativas no município de Jataí-Goiás.

A delimitação do município de Jataí-Goiás enquanto *locus* de pesquisa decorre da continuidade de uma trajetória investigativa e a abertura ao campo de investigação, que teve início na graduação, com a participação no Núcleo de Estudos, Pesquisas e Extensão em Agricultura Familiar (NEAF) e no Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Física e Esportes (GEPEFE), ambos da Universidade Federal de Goiás, Regional de Jataí, e que teve continuidade com o ingresso no mestrado no Programa de Pós-Graduação em Geografia dessa mesma Regional.

Outro fator pelo qual se justifica o desenvolvimento da pesquisa neste município é que Jataí é expoente na microrregião sudoeste de Goiás na instalação de um processo de “modernização” agrícola mais amplo, que reflete o avanço de políticas para mecanização da agricultura no Brasil, na Região Centro-Oeste e no estado de Goiás, sendo um dos municípios mais desenvolvidos nesse aspecto, com ampla visibilidade nacional e no cenário internacional por meio da produção e exportação de grãos, o que propicia evidenciar as contradições mais desenvolvidas decorrentes desse processo.

O desenvolvimento desta pesquisa, além de dar continuidade a uma trajetória de formação continuada, irá propiciar o entendimento de uma dimensão do meio rural e da vida neste espaço, principalmente, pelo fato de que se propõe a pesquisar questões inerentes à educação e sua influência no processo de reprodução camponesa, que está estritamente vinculada ao modo como os diferentes agentes sociais e instituições envolvidos têm (in)formado estes sujeitos que vivem no/do campo, pois a educação, junto a outros fatores, forma a base do que define a produção e a reprodução da existência do campesinato.

Nesta perspectiva, Brandão (1989, p. 10) diz que “A educação é, como outras, uma fração do modo de vida dos grupos sociais que a criam e recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura, em sua sociedade”. Ressalta que ninguém escapa da educação, seja em casa, na rua, na igreja ou na escola, pois todos, de um modo ou de outro, envolvemos pedaços de nossas vidas com ela e todos os dias misturamos a vida com a educação.

A concepção de educação presente neste trabalho parte, portanto, de uma perspectiva ampliada, que engloba todas as esferas do ensinar e aprender e do aprender e ensinar, em todos os espaços da vida pelos quais circula o saber e nos quais ele é apropriado, reelaborado, produzido e reproduzido, sob as diferentes formas culturais.

Sobre o entendimento da educação nesta perspectiva, Mascarenhas (2004) ressalta que,

Não é muito comum, nos cursos de formação de professores e nas pós-graduações em educação, discutirmos os processos educacionais que se dão em outros espaços sociais. Na realidade há dificuldades para enxergá-la e analisá-la além das fronteiras da escola. O nosso olhar é meio míope e nossa percepção de educação ressent-se de uma certa clausura. (p. 15).

Nesse sentido a educação deve ser entendida para além do sistema formal de ensino, escolar, para além do espaço institucionalizado da escola e deve abarcar a totalidade de práticas educacionais da sociedade, sendo entendida como um processo rico e complexo que é a vida em sociedade, sendo, na visão de Mascarenhas (2004), um instrumento por excelência da socialização e que dá continuidade à vida social dos indivíduos.

É este olhar mais abrangente que permite enxergar a educação em uma perspectiva ampliada e apreender a relação entre educação, cultura e sociedade, ou seja, da vida e do modo como ela é produzida. E é esta concepção que norteará esta proposta de pesquisa, que busca compreender, de maneira geral, se a educação faz parte das *estratégias*¹ de reprodução do campesinato em Jataí-Goiás, e mais especificamente, identificar quais saberes são mobilizados no quadro atual da (re)produção camponesa no *campo agrário* deste município, quais as instituições e agentes envolvidos nesse processo e qual a natureza destas práticas educativas ofertadas.

¹ O conceito é fundamental na perspectiva bourdieusiana, pois as estratégias são os meios, os recursos dos agentes no interior do *campo* para que consigam se manter no jogo ou ainda para subverter sua condição na disputa e melhorar sua posição no *campo*. É nesse sentido que se busca entender a educação enquanto estratégia, pois ela pode ser tanto um meio para que os camponeses lutem para garantir sua permanência no *campo agrário*, ou para melhorarem sua posição no mesmo, quanto pode ser um instrumento em favor de uma perspectiva dominante que sirva para reforçar suas posições de dominados no interior do mesmo. Por isso a necessidade de investigar ainda a natureza das práticas educativas ofertadas.

A partir de uma pesquisa exploratória desenvolvida no município identificou-se alguns destes agentes e instituições, como o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR), Sindicato dos Trabalhadores Rurais, Cooperativa Agropecuária Mista do Rio Doce – COPARPA, o Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Agricultura Familiar (NEAF) da Universidade Federal de Goiás Regional Jataí (UFG/REJ), funcionários do antigo órgão que fornecia assistência técnica (EMATER) e diversas casas agropecuárias e de irrigação.

Diante disto, cabe indagar: as práticas educativas ofertadas por estes agentes e instituições são determinantes para que os camponeses permaneçam na atividade e reproduzam também seu *habitus* camponês? Como cada sujeito coletivo ou entidade caracteriza suas ações formativas (objetivos, intencionalidade)? O campesinato tem se apropriado destas práticas educativas? Em que medida? Dentre as ações formativas dos sujeitos coletivos e entidades, quais são efetivamente determinantes para a reprodução camponesa na região?

São estes questionamentos que nortearão a intenção desse processo de investigação no *campo agrário* em Jataí-Goiás, pois acredita-se que a educação tem papel fundamental para a manutenção de um modo de vida e de formas de (re)produção camponesa. Busca-se, assim, compreender como a educação, em suas múltiplas formas e espaços, determina ou não a reprodução camponesa em Jataí.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Ao delimitar a temática da educação e mais especificamente das práticas educativas e a sua importância no processo de reprodução camponesa, optou-se pelo referencial da sociologia para guiar o processo de produção do conhecimento, fundamentando tal pesquisa nos pressupostos de Bourdieu (1983); Bourdieu, Chamboredon e Passeron, 1999) e se valendo de seus comentadores, como, Martins (1987), Ortiz (1983), Bonnewitz (2003) e Pessoa e Oliveira (2013).

A partir desse referencial, alguns conceitos como *campo*, *campo agrário*, *campo educacional*, *capital*, *habitus* e *estratégia* se tornam fundamentais para se pensar o objeto em questão. O *campo* é um espaço social em que se verificam diversos agentes em disputa por interesses específicos. No caso em questão é o *campo agrário* que se constitui objeto de investigação e o que se buscará compreender é se a educação é ou não uma *estratégia* para permanência e reprodução do campesinato no *campo agrário*. (PESSOA, 1999; MARTINS, 1987).

Desse modo, aqueles agentes que são dotados de maior quantidade de *capital* (que Bourdieu denomina de *quantum*) são considerados dominantes ocupando um dos polos no interior do campo e aqueles que possuem menos capital, são considerados dominados, ocupando outro polo. Os primeiros representam dentro desse campo os latifundiários e são expoentes do agronegócio na região, se portando dentro desse campo de acordo com um *habitus*² agromodernizador, já os segundos, se portam de acordo com um *habitus* camponês, que tem em si as especificidades de um modo de vida e de leitura do mundo que possuem uma lógica específica.

Para fundamentar a questão da educação e das práticas educativas no meio rural serão utilizadas como referência autores como Carlos Rodrigues Brandão, Paulo Freire, Walderês Nunes Loureiro, Jadir de Moraes Pessoa, Istiván Mészáros, Angela B. C. Mascarenhas, José Adelson da Cruz, Bernardo Mançano Fernandes, dentre outros que se fizerem necessários ao desenvolvimento da temática.

Para debater as questões específicas da microrregião sudoeste de Goiás e da educação e práticas educativas do município de Jataí, serão utilizadas diferentes teses, dissertações e livros de autores e estudiosos que tem se debruçado sobre esta temática na região, principalmente Leal (2006) e Oliveira (2004).

METODOLOGIA

Iniciou-se este estudo a partir de uma pesquisa exploratória para que se pudesse objetivar quem são as pessoas que moram no campo em Jataí e como o *campo agrário* está constituído atualmente e ainda identificar junto aos camponeses dos assentamentos de reforma agrária e comunidades tradicionais, quem são os agentes e instituições que tem se ocupado em (in)formá-los.

A partir disto foi traçado um plano de pesquisa em duas etapas. A primeira etapa teve início em agosto de 2016 e se encontra em andamento, buscando investigar as principais instituições envolvidas com as práticas educativas no *campo agrário* em Jataí: NEAF/UFG; COPARPA; STR-JATAÍ; SENAR e uma Escola localizada no Projeto de Assentamento Terra e Liberdade.

Todas as fases da pesquisa estão alicerçadas no referencial teórico adotado e em pesquisa bibliográfica e, nesta, estão sendo coletados dados a partir de diferentes fontes

² O conceito de *habitus* foi introduzido no esquema explicativo de Bourdieu para retomar a relação entre sujeito e o mundo objetivo, buscando articular esta mediação entre estrutura e ator social. (ORTIZ, 1983).

documentais (material de cursos ofertados, atas de reuniões, projetos desenvolvidos junto aos camponeses, folhetos explicativos e sobre cursos ministrados, jornais, revistas, palestras, aulas, seminários, dias de campo), para compreensão de como estas instituições se constituíram, buscando a história das mesmas, suas funções e finalidades que possibilitem a compreensão de como cada sujeito coletivo ou instituição caracteriza suas práticas educativas e ações formativas. Com isto, intenta-se entender que *habitus* estas práticas educativas reforçam, se um *habitus* agromodernizador ou camponês, se estas práticas educativas são apenas instrumentalizadoras ou se servem a um propósito maior de formação para manutenção de um modo de vida e trabalho que contribua para a reprodução camponesa.

A segunda etapa está prevista para iniciar em novembro, em que serão investigados aqueles camponeses (oriundos tanto de comunidades tradicionais, quanto de projetos de assentamento) que tenham sido atendidos por uma ou mais instituições pesquisadas na fase anterior. Nesta etapa será investigado se o campesinato tem se apropriado das práticas educativas ofertadas por estas instituições e em que medida isso se dá. Buscará compreender ainda, quais dessas práticas são determinantes para a reprodução destes camponeses. Para isso, pretende-se verificar, junto aos mesmos, com quais destas instituições eles têm contato, quais as práticas educativas ofertadas que têm sido significativas para os mesmos (quais eles já utilizaram, quais não utilizaram, quais deram certo, quais não deram certo, e os motivos para isso). Nesta etapa, será utilizado enquanto técnica de pesquisa a entrevista semiestruturada.

CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

O que se pode inferir até o momento, é que o *campo agrário* em Jataí, apesar de se constituir em um mosaico de grandes e pequenas propriedades, possui um índice relevante de concentração fundiária, tendo em vista que 63% do total de imóveis rurais ocupam 13,5% da área territorial do município, em contraposição às grandes propriedades que ocupam 52,5% da base territorial e constituem 10% dos imóveis rurais cadastrados no INCRA.

Neste campo, os agentes que detêm maior quantidade de terra estão numa posição privilegiada, principalmente aqueles que se dedicam a monocultura de grãos e da cana na região. Já os camponeses investigados, que detêm menor quantidade de terra, lutam cotidianamente para se reproduzirem e permanecerem na mesma. Esta luta está calcada, principalmente, nos meios de reprodução de sua base material alicerçada no trabalho e na terra.

É neste contexto que os diferentes agentes e instituições que lidam diretamente com estes camponeses ganham importância, pois tem fornecido cursos, informações, palestras, orientações em diferentes aspectos que influenciam diretamente suas vidas e seu trabalho na terra, e o que se pretende averiguar é em que medida estas práticas educativas/formativas orientam ou não o *habitus* camponês para sua reprodução e permanência no *campo agrário*.

REFERÊNCIAS

- BONNEWITZ, Patrice. **Primeiras lições sobre a sociologia de Pierre Bourdieu**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2003.
- BOURDIEU, Pierre. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, Renato. **Bourdieu**. São Paulo: Ática, 1983, p. 46-81.
- BOURDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, Jean Claude; PASSERON, Jean Claude. **A profissão de sociólogo: preliminares epistemológicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- LEAL, Cátia Assis Almeida. **Arapuca Armada: ação coletiva e práticas educativas na modernização agrícola do sudoeste goiano**. Goiânia, 2006. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, 2006.
- MARTINS, Carlos Benedito. **Estrutura e ator: a teoria da prática em Bourdieu**. Educação e sociedade, n° 27, Set/1987. p. 36-46.
- MASCARENHAS, Angela Cristina Belém. A educação para além da escola. O caráter educativo dos movimentos sociais. In: PESSOA, Jadir de Moraes (Org). **Saberes do nós. Ensaio de educação e movimentos sociais**. Goiânia: Ed. Da UCG, 2004. (p. 15-28).
- OLIVEIRA, Breno Louzada de. **Educação e ruralidades jataienses**. Goiânia: 2004. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal de Goiás, Goiânia (GO), 2004.
- OLIVEIRA, João Ferreira de; PESSOA, Jadir de Moraes. **Pesquisar com Bourdieu**. Goiânia: Cãnone Editorial, 2013. Cap. 1: O método em Bourdieu, p. 15-30.
- ORTIZ, Renato (Org.). **Pierre Bourdieu**. Coleção grandes cientistas sociais. São Paulo: Ática, 1983.

ESTUDO DA EXPANSÃO DO INSTITUTO FEDERAL DE MATO GROSSO (IFMT): AVANÇOS E DESAFIOS DA TRANSIÇÃO DE CENTROS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA PARA INSTITUTOS FEDERAIS

Autora: Katia Valeria Alves de Lima
Orientadora: Prof.^a Dr.^a Lúcia Maria de Assis
Linha de Pesquisa: Estado, Políticas e História da Educação.

Introdução

Desde a sua origem os Institutos Federais (IF) assumiram o papel de agentes estratégicos na consolidação e estruturação das políticas públicas para as regiões nas quais estão inseridos. Assim, compreender todo o processo de transição ocorrido no início dos anos 2000 é requisito para a reflexão acerca dos avanços e desafios da educação profissional no estado de Mato Grosso.

Neste sentido, este estudo busca conhecer como se deu a expansão do IFMT sob o enfoque das políticas do Governo Federal e analisar a evolução cronológica da educação profissional desde os anos 1990 na área de abrangência do IFMT.

Justifica-se a realização deste estudo pela importância que o IFMT assumiu na articulação entre as Políticas Públicas e a educação profissionalizante no Estado de Mato Grosso, bem como os seus impactos na formação e qualificação das pessoas desta região para atuarem nas diversas áreas e campos de trabalho, na formação de jovens e adultos e para prosseguirem os estudos na educação superior.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso – IFMT, criado nos termos da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Mato Grosso, do Centro Federal de Educação Tecnológica de Cuiabá e da Escola Agrotécnica Federal de Cáceres, é uma instituição de educação superior, básica e profissional, com estrutura de funcionamento *multicampi*, especializada na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, vinculada ao Ministério da Educação. (IFMT).

Sua área de atuação geográfica conta com catorze *campi* em funcionamento (Barra do Garças, Cáceres, Campo Novo do Parecis, Confresa, Cuiabá – Octayde Jorge da Silva, Cuiabá – Bela Vista, Juína, Pontes e Lacerda, Rondonópolis, São Vicente, Alta Floresta,

Primavera do Leste, Sorriso, e Várzea Grande), além de núcleos e *campus* Avançados. (IFMT).

A educação cumpre sua função quando contribui para o desenvolvimento regional, e, de acordo com Pacheco (2011, p. 16), “derrubar as barreiras entre o ensino técnico e o científico, articulando trabalho, ciência e cultura na perspectiva da emancipação humana, é um dos objetivos basilares dos Institutos Federais”.

Nessa perspectiva, é importante que os Institutos Federais estreitem a relação com os territórios nos quais se situam para contribuir com o combate às desigualdades sociais regionais, por meio da ampliação das oportunidades de emprego e geração de renda.

De igual modo, as políticas estabelecidas pelo MEC para expansão dos Institutos Federais despertam a atenção para o grande desafio que é conciliar as dimensões social, geográfica e de desenvolvimento. Neste sentido, a presente pesquisa buscará responder ao seguinte questionamento: Os critérios adotados pelo governo federal foram efetivos ao considerarem a demanda profissional, as peculiaridades locais, e a vocação produtiva da região para a oferta de cursos no processo de expansão e estruturação de novos *campi*?

O estudo tem como **objetivo geral** identificar e analisar sob que referenciais a expansão do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT) se deu, e se esses referenciais se inclinam para a efetivação dos objetivos da expansão, de modo a propiciar a formação técnica profissional aos sujeitos residentes na região e a favorecer maiores oportunidades profissionais por meio de sua inserção no mundo do trabalho.

Quanto aos **objetivos específicos** pretende-se verificar quais foram os critérios ou políticas adotados pelo governo para o estudo do processo de expansão da Rede Federal de Educação Ciência e Tecnologia no estado de Mato Grosso; analisar os reflexos e configuração dos dados educacionais da região, quanto a diversificação da oferta de múltiplas áreas de formação, decorrentes da reestruturação da Rede Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Mato Grosso e avaliar quais foram as repercussões socioeconômicas na configuração dos quadros de famílias ou classes sociais atendidas.

Quanto aos **aspectos metodológicos**, trata-se de pesquisa que será realizada por meio de análise documental, revisão de literatura e estudo de caso relativo à expansão do IFMT. Possui natureza exploratória e descritiva, com enfoque qualitativo. A pesquisa exploratória tem como meta a descoberta de novas áreas de pesquisa ou o delineamento de novas abordagens para objetivos pouco conhecidos (PERES; SANTOS, 2005).

As pesquisas descritivas são, juntamente com as exploratórias, as que habitualmente realizam os pesquisadores sociais preocupados com a atuação prática. São também as mais

solicitadas por organizações como instituições educacionais, empresas comerciais, partidos políticos etc. (GIL, 2007).

Trata-se de uma pesquisa qualitativa que combina a pesquisa bibliográfica por se tratar de um “estudo sistemático desenvolvido com base em material publicado em livros, revistas, jornais, redes eletrônicas, isto é, material acessível ao público em geral”. (VERGARA, 2007, p. 48). Além disso, trabalhará com valores, representações, hábitos, atitudes e opiniões (MINAYO; SANCHES, 1993). Neste sentido procurará identificar por meio de entrevistas, junto aos gestores, as peculiaridades locais e regionais relacionadas ao contexto da educação profissional.

Para construir o referencial teórico serão analisados obras e artigos de autores que já pesquisaram sobre o tema, os dados secundários serão investigados por meio de pesquisa bibliográfica e documental, para compreender e interpretar o contexto. Para realizar o levantamento de informações dos *campi* que comporão a amostra da pesquisa será solicitado, junto a Reitoria do IFMT, as Leis, Resoluções e Portarias de criação dos *campi*, campus Avançados e Núcleos. Além de registros do Conselho Nacional de Educação (CONAEs), dos Planos Nacionais de Educação (PNEs), Projetos Pedagógicos de Cursos (PPCs), do IFMT.

O universo da pesquisa corresponde aos *campi*, campus Avançados e Núcleos. Definiu-se como área de abrangência para o estudo os *campi*, *campus* e núcleos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso, criados a partir da transição do CEFETMT para IFMT. Ao todo serão catorze unidades, com seus respectivos núcleos.

Para a coleta de dados serão utilizados os seguintes instrumentos de pesquisa: análise documental, questionários direcionados aos diretores de ensino por e-mail e entrevistas com reitor e pró-reitor de ensino, com questões previamente estruturadas e anotações de comentários dos entrevistados. Esses instrumentos de pesquisa serão preparados visando a captação de informações que permitam alcançar os objetivos propostos.

Para o alcance dos objetivos deste trabalho será realizado um levantamento junto a Sede da Reitoria do IFMT com o objetivo de conhecer a sua história e também o seu processo da expansão para o interior do estado. Serão recolhidas informações sobre a definição de cursos, políticas internas da instituição e qualquer outra informação que se faça relevante.

Quanto à **fundamentação teórica**, neste estudo a educação profissional e tecnológica é entendida como política pública, não somente pela fonte de financiamento de sua manutenção, mas principalmente por seu compromisso com os aspectos socioeconômicos e culturais, indo para além dos aspectos educacionais, contribuindo também para o

desenvolvimento e a promoção do bem-estar social, em que os postos de trabalho e a renda sejam acessíveis à população, principalmente, à comunidade local, “gerando qualidade de vida, bem-estar e sustentabilidade ambiental, econômica, social e cultural”. (CRUZ, 2007, p.47).

A criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia foram consequência do propósito de fomentar o desenvolvimento local e regional, além da transferência de tecnologia e inovação para a sociedade, conforme cita a lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, no Art. 6º os Institutos Federais têm por finalidades e características:

- I - ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional;
- II - desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais, e
- III - orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal; (Brasil, 2008).

Nesta perspectiva, a educação profissional acontece paralelamente o desenvolvimento de pessoas por meio da qualificação. Segundo Machado a educação deve

desempenhar dois papéis fundamentais: primeiro, criar condições para que os indivíduos aprendam a exercer um papel socialmente adequado, uma função especial no organismo social, daí a necessidade e a importância do aprendizado de uma profissão; e em segundo lugar, controlar a aquisição de hábitos e práticas que assegurem a estabilidade social. (MACHADO, 1982, p. 99).

Percebe-se que o nível educacional é ampliado à medida que se entende a educação como estimuladora das habilidades humanas, proporcionando então, maior preparo para a atuação profissional e conseqüentemente maior condição de bem-estar. Portanto a educação

mais amplamente a formação humana enquanto práticas constituídas pelas e constituintes das relações sociais não avançam de forma arbitrária, mas de forma necessária e orgânica com o conjunto das práticas sociais fundamentais. Neste sentido, a luta pela ampliação da esfera pública no campo educacional pressupõe a ampliação do público em todas as esferas da sociedade, principalmente no plano das relações econômicas e políticas. (FRIGOTTO, 1999, p. 191).

De acordo com Tavares é importante, que

a expansão da Rede venha acompanhada do fortalecimento da relação entre Educação Profissional e educação básica, numa perspectiva de educação integral. Destaca-se também uma Educação Profissional pautada na investigação científica e na inovação tecnológica, que seja capaz de se aproximar, sobretudo, da Educação de Jovens e Adultos. (TAVARES, 2012, p. 13).

Nessa perspectiva a educação profissional deve estar compreendida não apenas como a possibilidade de preparar o trabalhador para o mercado do trabalho por meio de uma formação restrita ao *locus* da produção, mais como forma de propiciar condições para a ampliação dos seus conhecimentos e potencialidades de atuação no mundo do trabalho, cingido por diversas outras relações que se estabelecem que vá além do “saber fazer”.

Em termos de concepção pedagógica Pacheco (2011) acredita que atuação dos Institutos Federais, deva se constituir em uma proposta mais abrangente de formação profissional, no sentido de ampliar a visão de mundo e promover, por meio desse modelo de educação, indivíduos autônomos, críticos e participativos.

Resultados e discussão

O interesse em pesquisar sobre a expansão da Rede Federal de Educação, de modo mais específico o Instituto Federal de Mato Grosso, surgiu pelo anseio de compreender melhor como se deu o processo de transição dos Centros Federais de Educação Tecnológica de Mato Grosso em Institutos Federais.

Como questionamento para a pesquisa foi proposto analisar se os critérios adotados pelo governo federal foram efetivos ao considerarem a demanda profissional, as peculiaridades locais e a vocação produtiva da região para a oferta de cursos no processo de expansão e estruturação de novos *campi*.

Este estudo encontra-se na fase de revisão de literatura, na qual já foram selecionados artigos de periódicos científicos, dissertações, teses, livros, e capítulos de livros. Foram iniciados fichamentos de obras que posteriormente serão citadas. A busca documental está na fase de planejamento e delineamento das informações que serão coletadas.

Considerações finais

Observa-se na análise iniciada que as políticas públicas para a educação foram intensificadas no começo da década de 2000, por meio de ações governamentais que viabilizaram o processo de expansão.

De acordo com uma breve revisão bibliográfica, percebe-se que a busca por maior integração com a sociedade é um compromisso firmado pelo governo quando se observa a legislação que cria os institutos. Nesse sentido, o processo de expansão da rede federal de educação técnica e tecnológica parece ser uma resposta ao que se propõe nos critérios de expansão nas dimensões social, geográfica e de desenvolvimento. Para aprofundamento nas estratégias desta expansão faz-se necessário observar os planos de governo, no período que abrange a fase de transição do modelo de educação profissional anterior para o atual.

Ressalta-se ainda, a importância da continuidade e aprofundamento nos estudos e na realização da pesquisa para que os objetivos inicialmente propostos possam ser atingidos.

Referências

CRUZ, J.L.V. **Os desafios do Norte e do Noroeste Fluminense frente aos grandes projetos estratégicos**. Campos dos Goytacazes: Essentia editora, 2007.

BRASIL. **Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, e dá outras providências. Diário Oficial da União de 30/12/2008. Brasília, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm> Acesso em: 10 abr. 2015.

FRIGOTTO, G. **Educação e a Crise do Capitalismo Real**. São Paulo: Cortez, 1999.

GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 1999. 208p.

IFMT. **Apresentação e histórico**. Cuiabá: 2015. Disponível em: <<http://ifmt.edu.br/conteudo/pagina/apresentacao-e-historico/>> Acesso em: 15 out. 2015.

MACHADO, L. R. S. **Educação e Divisão Social do Trabalho** (Contribuição para o estudo do ensino técnico industrial brasileiro). São Paulo: Cortez, 1982.

MINAYO, M. C.; SANCHES, O. **Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade?** Caderno de Saúde Pública. p. 239-262, 1983.

PACHECO, E; (Org.). **Institutos Federais: uma revolução na Educação Profissional e Tecnológica**. Moderna. São Paulo, 2011.

PERES, Rodrigo S.SANTOS, Manoel A. dos. **“Considerações gerais e orientações práticas acerca do emprego de estudos de caso na pesquisa científica em psicologia.”** Interações x(20): 109-126, jul-dez, 2005.

TAVARES, Moacir Gubert. **Evolução da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica: as Etapas Históricas da Educação Profissional no Brasil**. In: ANPED SUL, Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, IX, 2012. Disponível em: <<http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/177/103>> Acesso em: 19 ago. 2013.

VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e Relatórios de Pesquisa em Administração/** São

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL EM CURSOS DE PEDAGOGIA EM GOIÁS

Autora: Kátia Braga ARRUDA SILVA

Orientadora Dr^a Nancy Nonato de Lima ALVES

Linha de pesquisa: Formação, profissionalização docente e trabalho educativo

O contexto nacional incorpora a ideia de um consenso neoliberal que atribui novos significados às relações de produção e, por consequência, à formação do trabalhador. O professor, neste cenário, torna-se um dos trabalhadores supostamente responsáveis pelo desenvolvimento do país. Nessa perspectiva, a concepção educacional e as formas de construção do saber são diretamente atingidas, resultando na necessidade de se repensar a atividade docente, compreendendo que a democratização da Educação também depende dos professores, da sua valorização profissional, das suas condições de trabalho e da sua construção identitária.

Desta forma, atendendo à necessidade de produção de pesquisas voltadas para a formação de professores, a nossa investigação se vincula ao projeto “Políticas Públicas e Educação da Infância em Goiás: história, concepções, projetos e práticas” realizado no Núcleo de Estudos e Pesquisas da Infância e sua Educação em Diferentes Contextos, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Goiás. Busca-se analisar as concepções de formação de professores para a Educação Infantil no curso de Pedagogia, especificamente o que indica as expectativas acerca do trabalho e das funções sócio-político-pedagógicas de formação do professor para a Educação Infantil. Para isso, tem-se a seguinte problemática: Quais são os pressupostos para a formação de professores para a Educação Infantil delineados nos projetos dos cursos de Pedagogia em Goiás?

A pesquisa vem sendo desenvolvida com base no materialismo histórico-dialético, compreendendo que a formação de professores para a docência na Educação Infantil se constitui de múltiplos determinantes. A consolidação de concepções político-pedagógicas que contribuem para a constituição de políticas públicas que considerem as discussões que lutam para efetivação da Educação Infantil como direito para as crianças desde o nascimento, demarca também o debate sobre a qualidade do atendimento para essas crianças, destacando os profissionais, sua formação, atuação e profissionalização

(BARBOSA, 2013). Para atender as intenções desta pesquisa, propomos como objetivo geral analisar quais especificidades da formação de professores para a Educação Infantil estão presentes nos projetos pedagógicos curriculares dos cursos de Pedagogia no estado de Goiás. Para tanto, estamos desenvolvendo uma revisão bibliográfica da produção acadêmica referente à formação inicial de professores para Educação Infantil, durante dez anos (2005 a 2014). Posteriormente faremos uma análise sobre as mudanças nas políticas de formação de professores para a Educação Infantil ocorridas no Brasil e, por fim, analisaremos projetos de curso de Pedagogia em Goiás no que se refere aos pressupostos para a formação de professores da Educação Infantil.

As propostas nas políticas públicas educacionais resultam de grandes lutas e de mobilização de vários segmentos da sociedade, mediante a histórica ausência de oferta de uma Educação Infantil de qualidade para todas as crianças brasileiras, demonstrando a discriminação com a área e o descaso com relação à necessidade de atendimento de forma integral das crianças na primeira infância (BARBOSA, 2008). Neste processo, a Educação Infantil ganhou destaque ao ser estabelecida como a primeira etapa da Educação básica, portanto, lugar privilegiado de desenvolvimento educativo (BARBOSA, ALVES, MARTINS, 2015; RAUPP, 2006). É válido destacar, neste contexto, que a validação de tais políticas direcionadas à ampliação na oferta de vagas e de obrigatoriedade do Estado para efetivação de políticas para a Educação Infantil, não “signifiquem a escolarização da Educação Infantil, bem como a desobrigação dos entes federados, em especial dos municípios, com a expansão e melhoria da oferta da educação de 0 a 3 anos” (DOURADO, 2010). Recentemente, o novo Plano Nacional de Educação (PNE) Lei nº 13.005, de 2014, apresenta na meta 1 a proposta de ampliação do atendimento, com a universalização da oferta de pré-escolas e acesso em creches para o mínimo de 50% das crianças até três anos de idade. Consideramos relevante destacar o que prevê a ampliação do acesso as crianças na primeira infância e a divisão entre a oferta de atendimento em pré-escolas em tempo parcial para crianças de 4 e 5 anos e oferta de vagas em creches para crianças de até 3 anos de idade. Essa fragmentação pode consolidar a concepção de uma Educação Infantil escolarizante que prepara crianças para o ensino fundamental e para a alfabetização (BARBOSA, ALVES, MARTINS, 2011). Contrária a essa ideia que segmenta e hierarquiza a relação entre creche e pré-escola,

almejam por uma Educação Infantil realizada em sua totalidade, que respeite as crianças como sujeitos histórico-sociais. A reafirmação da Educação Infantil em suas particularidades, considerando as crianças em diferentes contextos sociais e culturais (BARBOSA, ALVES, SILVEIRA, SOARES, 2014). A ampliação da oferta de Educação Infantil leva a estudos e debates que venham a contribuir com as políticas educacionais para a formação de professores.

As mudanças ocorridas no currículo do curso de Pedagogia mostraram o reducionismo de treinar pedagogos para o exercício de algumas atividades cada vez mais fragmentadas, no qual predomina uma concepção pragmática do conhecimento, aligeirando a formação e perdendo um campo fecundo de desenvolvimento do pensamento crítico e da aquisição da cultura. A formação, nessa direção, é reduzida ao treinamento, à capacidade de exercer tarefas. O que afeta diretamente as concepções de formação de professores, se a sociedade depende de um novo tipo de mão de obra, também demandará um novo tipo de sistema educacional e, por conseguinte o novo tipo de formação de professores. (LIMONTA, 2009). Para compreender melhor sobre todos estes aspectos, esta pesquisa vem realizando um levantamento e análise bibliográfica sobre a formação de professores especificamente para a docência na Educação Infantil.

Para investigar a produção científica sobre a formação inicial em nível superior nos cursos de Pedagogia de docentes para atuação na Educação Infantil foram estabelecidos alguns critérios importantes. O primeiro critério foi a escolha temporal dos anos de 2005 a 2014 para a definição do conjunto da produção científica a ser analisada; A delimitação do período deve-se à intensificação de estudos sobre o tema, que se associa, sobretudo, ao período que abrange as discussões anteriores e posteriores à homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, em 2006. Desta forma, pretende-se analisar se os estudos e discussões realizados neste período interferiram nas definições e elaboração dos projetos de formação dos pedagogos.

A análise dos trabalhos apresentados no GT 07 Educação de crianças de 0 a 6 anos e GT 08 Formação de Professores da Anped¹ (Associação Nacional de Pós-

1

¹ Os trabalhos selecionados na Anped correspondem ao período de 2005 a 2013, pois no ano de 2014 não se realizou a Reunião da Associação que passou a ter periodicidade bianual, a partir de 2013.

graduação e Pesquisa em Educação), se justifica por ser esse o evento científico brasileiro com maior relevância no campo da Educação. Os critérios para selecionar os trabalhos na Anped iniciaram por escolher os textos apresentados nos grupos de trabalho. As pesquisas escolhidas no GT 07 Educação de crianças de 0 a 6 anos, apresentaram no título termos sobre formação de professores seguindo ainda os critérios de formação inicial presencial em Pedagogia . Para eleger os textos no GT 08 Formação de Professores selecionamos os trabalhos que apresentaram no título os componentes: Pedagogia e Educação Infantil.

Após feito o levantamento das produções na Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação partiu-se para a definição de critérios de escolha de dissertações e teses na plataforma Lattes. Iniciamos com a leitura associada entre o título e o resumo dos trabalhos que propunham estudos sobre a Educação Infantil e formação inicial de professores em Pedagogia, na modalidade presencial. Esse critério de busca para o levantamento das produções publicadas ligadas ao tema desta pesquisa também foi utilizado para escolher os artigos em periódicos². Apresentamos na Tabela 1 o quantitativo dos trabalhos selecionados para análise sobre a temática estudada.

Tabela 1. Número de textos selecionados ao final do levantamento bibliográfico

Veículo de publicação	Quantidade de trabalhos selecionados
Anped - GT 07	5
Anped – GT 08	16
Periódicos	35
Dissertações e teses	Levantamento em andamento

CONSIDERAÇÕES

Devemos destacar aqui que, mesmo a Educação Infantil sendo indicada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (2006) como um campo de estudo, pesquisa e docência do pedagogo, percebemos uma dificuldade cotidiana na compreensão dessa atividade docente, uma vez que o trabalho pedagógico do professor com crianças pequenas, por vezes, não é reconhecido como atividade de um profissional

² Os periódicos consultados nesta primeira seleção de dados são: Cadernos de Pesquisa; Revista Brasileira de Educação; Educação e Pesquisa; Perspectiva; Poiésis e Diálogo Educacional.

que requer formação qualificada. O caráter assistencialista que marca a constituição histórica na Educação Infantil acarretou problemas e equívocos relativos ao perfil de profissionais docentes para atender as especificidades do trabalho com crianças de zero a seis anos de idade. A identidade do professor para a Educação Infantil pode estar muitas vezes associada à perspectiva da eficiência, relacionando as qualidades que os docentes deveriam apresentar para atender diretamente às demandas sociais do mercado capitalista.

A formação de caráter instrumental nos cursos de Pedagogia não contribui para conquistas de uma educação com qualidade para todos. É necessário compreendê-la e construí-la em uma lógica que perceba a formação do homem inseparável da apropriação do saber sistematizado que favoreça a inserção crítica dos acadêmicos (futuros professores) ao mundo da cultura, das artes, das letras, da filosofia, do estudo e do pensamento. A qualificação para todos os professores com uma concepção de formação política, fundamentada nas questões sociais, com rigor teórico e caráter reflexivo contribuirá para a promoção de políticas públicas educacionais para efetivação da valorização dos docentes e a oferta de uma educação de qualidade.

REFERÊNCIAS

ALVES, Nancy Nonato de Lima; BARBOSA, Ivone Garcia; MARTINS, Telma Aparecida Teles. Políticas Públicas de Educação Infantil: a criança é cidadã? *III EDIPE Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino*. GT 09 Didática, práticas de ensino e estágio. 2009.

AZEVEDO, Heloísa Helena Oliveira de. *Educação Infantil e a formação de professores*. Para além da separação cuidar e educar. 1. Ed. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

BARBOSA, Ivone Garcia. Das políticas contraditórias de flexibilização e de centralização: reflexões sobre a história e as políticas da Educação Infantil em Goiás. *Inter-Ação: Rev. Fac. Educ. UFG*, v. 33, n. 2, p. 379-393, jul./dez. 2008.

BARBOSA, Ivone Garcia; ALVES, Nancy Nonato de Lima; MARTINS, Telma Aparecida Teles. O professor e o trabalho pedagógico na Educação Infantil. In: LIBÂNEO, José Carlos; SUANNO, Marilza Vanessa; LIMONTA, Sandra Valéria (Orgs.).

Didática e práticas de ensino: textos e contextos em diferentes áreas do conhecimento. Goiânia: CEPED/Editora PUC Goiás; 2011.

BARBOSA, Ivone Garcia. Formação de Professores em diferentes contextos: historicidade, desafios, perspectivas e experiências formativas na Educação Infantil. *Poiesis Pedagógica*, v. 11, p. 107-126, 2013.

BARBOSA, Ivone Garcia; ALVES, Nancy Nonato de Lima; SILVEIRA, Telma Aparecida Teles Martins; SOARES, Marcos Antônio. A educação infantil no PNE - Novo plano para antigas necessidades. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 8, n. 15, p. 505-518, jul.- dez. 2014.

BARBOSA, Ivone Garcia; ALVES, Nancy Nonato de Lima; MARTINS, Telma Aparecida Teles. Infância e cidadania: ambiguidades e contradições na educação infantil. *31ª Reunião Anual da Anped. 19 a 22 de outubro de 2008, em Caxambu/MG, Anais GT07 - Educação de Crianças de 0 a 6 anos.* Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt07-5024-int.pdf> >. Acesso em 11 de abril de 2015.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o *Plano Nacional de Educação – PNE* e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. Conselho Nacional da Educação. *Parecer n. 01 de 15 de maio de 2006.* Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, Licenciatura.

CAMPOS, Maria Malta e HADDAD, Lenira. Educação Infantil: crescendo e aparecendo. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, nº 80, p. 11- 20 fevereiro de 1992.

DOURADO, Luiz Fernandes. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões estruturais e conjunturais de uma política. *Educação e Sociedade*, v. 31, n. 112, p. 677-705, jul./set. 2010.

KUHLMANN JR., Moysés. História da Educação Infantil brasileira. *Revista Brasileira de Educação*. Maio-Agosto 2000 Nº 14. p. 177-192. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a02.pdf>> Acesso em: 14 de junho de 2016.

LIMONTA, Sandra Valéria. *Currículo e Formação de Professores: Um estudo a Proposta Curricular do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás.* Tese doutorado apresentada Universidade Federal De Goiás. Faculdade de Educação Programa de Pós-Graduação em Educação Doutorado em Educação. 07 de agosto de 2009.

MARTINS, Telma Aparecida Teles. A educação infantil no curso de pedagogia da FE/UFG sob a perspectiva discente. 2007. 230f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007.

RAUPP, Marilene Dandolini (Org.). Reflexões sobre a Infância: Conhecendo crianças de 0 a 6 anos. Editora da UFCS, Florianópolis, 2006.

A QUALIDADE SOCIAL NA PESQUISA: DESAFIO DA FORMAÇÃO DOCENTE

Kelry Alves Gonçalves

Orientadora: Ruth Catarina C. R. de Souza

Agência de fomento: FAPEg

INTRODUÇÃO

O objetivo maior da prática capitalista é a reprodução e acumulação do capital. Para isso há fragmentação e desarticulação de todas as esferas e dimensões da vida social. Nesse ritmo, a prática administrativa reforçada pelo capitalismo rearticula essas esferas e dimensões transformando uma instituição social, como a universidade, em organização, assim uma entidade prestadora de serviços, isolada que por meio da gestão de recursos e estratégias de desempenho e na competitividade com outras organizações alcança a eficácia e o sucesso para o sistema capitalista (CHAUÍ, 2014).

Essa mudança atinge a docência e a pesquisa de forma a desvalorizá-las. Na universidade operacional, produtiva e flexível, Chauí (2014) assegura que a docência é compreendida como transmissão rápida de conhecimentos organizados em matérias de rápida e fácil absorção, já que a finalidade é a habilitação rápida para graduados entrarem rapidamente no mercado de trabalho. A docência perde sua marca de formação para a transmissão e o adestramento, por isso, o recrutamento de professores nessa universidade não considera o domínio do campo de conhecimentos da sua disciplina e a relação com outros campos (CHAUÍ, 2014).

Isso nos impõe refletir sobre o papel dos programas de pós-graduação, seja na construção de conhecimentos científicos, como em fundamentar as políticas públicas educacionais. Severino (2008) analisa que a pós-graduação, em um movimento para superação da universidade operacional, tenta assegurar a qualidade dos programas estimulando, apoiando e consolidando a investigação científica e a relação com outros programas e instituições, desenvolvendo assim os grupos de pesquisa.

No caso desse projeto, pretende-se analisar e compreender essa função a partir do recorte aos programas de pós-graduação *em educação* nas universidades contemporâneas brasileiras da Região Centro-Oeste e, particularmente considerando a Redecentro em sua historicidade e função formadora.

A Redecentro, Rede de Pesquisadores da Região Centro-Oeste sobre professores(as), está organizada desde 2004. De caráter cooperativo, agrega pesquisadores atuantes em várias disciplinas no contexto acadêmico da Região, desenvolve processo de trabalho de natureza interinstitucional em escala ampliada, criando condições para a elaboração de síntese dos conhecimentos que possibilite avanços à produção a partir da realidade regional, em suas articulações nacionais e globais. Reúne professores das universidades envolvidas¹, alunos da graduação, da pós-graduação, professores das Redes públicas de ensino promovendo a formação continuada de maneira permanente e publicações comuns em livros e periódicos, nacionais e internacionais (SOUZA E MAGALHÃES, 2011).

Com a pretensão de contribuir para o avanço e enriquecimento da pesquisa na área, as sete (7) equipes de pesquisa desenvolvem o projeto de pesquisa em Rede coordenado pelos programas envolvidos. Este processo articulado de reflexão estabelece uma relação dialógica entre os participantes e favorece o debate e o crescimento mútuos, privilegiando a formação de pesquisadores e de profissionais especializados para o setor educacional (SOUZA E MAGALHÃES, 2011).

A Rede trabalha sobre as diversas arquiteturas da produção acadêmica, para analisá-la, compreendê-la e construir indicadores de qualidade social para a pesquisa educacional. Pretende também contribuir com a abertura de perspectivas que incentivem outras posições de análise deste tema, que por sua vez, elevem a formação teórica e epistemológica dos que se dedicam ao estudo dos(as) professor(as), a fim de promover sua valorização profissional e acadêmica (SOUZA E MAGALHÃES, 2011).

Assim pretende-se tomar como tema dessa pesquisa a Redecentro, seu processo de criação, desenvolvimento e consolidação, refletindo nos desdobramentos da formação, profissionalização e trabalho docente, advindos da ação dessa Rede. Tendo em vista a historicidade da Redecentro esse projeto traz como tema a qualidade social da formação de professores pesquisadores e a didática da construção do processo da pesquisa.

1

□ Programa de Pós-Graduação em Educação/FE/UFG; Programa de Pós-Graduação em Educação/IE/UFMT; Programa de Pós-Graduação em Educação/FE/UFMS; Programa de Pós-Graduação em Educação/FE/UFU; Programa de Pós-Graduação em Educação/FE/UnB; Programa de Pós-Graduação em Educação/GAPP/IFE/UNIUBE; Programa de Pós-Graduação em Educação/PROPESQ/UFT.

Nosso **PROBLEMA** é “Como elaborar uma didática de formação de professores pesquisadores?”. Trazemos as seguintes **QUESTÕES**: Qual a importância de uma pesquisa em Rede para a construção do conhecimento na universidade? Como se analisa e compreende o processo histórico da Redecentro (Rede de pesquisadores sobre professores(as) do Centro-Oeste)? Como a Rede construiu metodologicamente o processo de aprender fazer ciência, em pesquisas estruturadas em rede, na universidade contemporânea? Como essa Rede se situa ontológico, gnoseológico, metodológico, político e epistemologicamente? Quais objetivos da Rede? Quais as principais contribuições da Redecentro para o desenvolvimento da pesquisa acadêmica sobre professores? Como se articula a questão da qualidade social, conforme defendida pela Rede para a formação de professores pesquisadores?

OBJETIVO GERAL de analisar e compreender o processo de formação e desenvolvimento de uma pesquisa em rede e sua contribuição para a formação de qualidade social de professores pesquisadores na Região Centro-Oeste. Como **OBJETIVOS ESPECÍFICOS** procuraremos alcançar o objetivo geral na delimitação dos objetivos específicos, que direcionaram cada etapa da pesquisa correspondendo à exposição em cada capítulo: Capítulo 1 - Universidade e qualidade social do Ensino superior; Capítulo 2 - A pós-graduação brasileira; Capítulo 3 - A qualidade social da pesquisa educacional e de professores pesquisadores; Capítulo 4 - A história da Redecentro e o processo de formação de pesquisadores.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A partir das transformações sociais e lutas políticas desencadeadas ao longo do século XX, a universidade se afirma como uma instituição social, assume-se como republicana e democrática, acompanha as transformações sociais, econômicas e políticas, estabelece relações (de afirmação e/ou negação) com a sociedade e com o Estado. Contudo, a partir da década de 90, com a determinação do Estado mínimo, pelas políticas neoliberais, há uma imposição à universidade para que seja considerada como setor de serviços não exclusivos do Estado. Nesse quadro, a educação antes como um direito, considerada do âmbito público, torna-se um serviço que pode ser privado ou privatizado, o que definiu a universidade como uma organização social e não uma instituição social (CHAUÍ, 2003, 2014).

A universidade como organização é regida por ideias de gestão eficaz e de sucesso para alcançar um resultado particular; sua referência está em si mesma, sendo pautada pelo processo de competição, instrumentalidade e particularidade. Por outro lado, a universidade como instituição é uma prática social que discute e questiona a si mesma e à sociedade pautando-se na universalidade. A referência da organização é a si mesma, ao processo de competição, enquanto que a instituição tem sua referência nas normas e valores da sociedade. Como organização, a universidade torna-se operacional e assim, alheia à formação e ao conhecimento, inclinando discentes e docentes a exigências que não se referem ao trabalho intelectual. Desaparece a formação já que o propósito maior é habilitar rapidamente graduados flexíveis, sem reflexão, crítica, alienados das mudanças ou superação. A pesquisa torna-se fragmentada, sem reflexão e pautada pela competição e pelos interesses mercadológicos, ou seja, dentro da lógica capitalista (CHAUÍ, 2003; 2014).

Contudo, a universidade, em sua essência, assentada nos pilares indissociáveis: ensino, pesquisa, extensão; não pode ser entendida como pronta, acabada, definida e muito menos como uma ideia passageira, provisória, mas como um processo histórico-social, uma instituição acadêmica que reproduz e contesta a vida social da qual emergiu. Por esse motivo, ela é o espaço por excelência do debate, da crítica, da produção social, da dúvida, do confronto de ideias, da indagação dos paradigmas, do questionamento de si mesmo (COÊLHO, 1996, p. 83).

Pensando assim, a universidade assume-se como instituição acadêmica, que difunde e socializa o conhecimento (ensino); questiona o conhecimento já elaborado e amplia-o por meio de novas descobertas (pesquisa); estende à sociedade os conhecimentos acumulados e produzidos (extensão). Isso quer dizer que a universidade, como instituição, deve ser regida a partir da indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão. As três dimensões são consideradas inseparáveis porque apenas a articulação entre ensino e extensão, possivelmente voltaria o ensino aos problemas da sociedade, mas na ausência da pesquisa, responsável pela produção do conhecimento científico, não haveria inovações. Da mesma forma, se associar o ensino e a pesquisa haverá uma maior reprodução e produção do conhecimento, mas corre o risco de perder a dimensão ético-

político-social do saber quando este está desarticulado da sociedade pela ausência da extensão (MOITA e ANDRADE, 2009).

No Centro-Oeste, desde 2004 um grupo de pesquisadores organizou-se para desenvolver em âmbito interinstitucional, portanto em rede, um projeto de pesquisa intitulado “A produção acadêmica sobre professores – pesquisa interinstitucional da Região Centro-Oeste” voltando-se para o estudo da temática “professor”. Esses, a partir de 2009 assumem a denominação de Redecentro – Rede de Pesquisadores Sobre os(as) Professor(as) na Região Centro-Oeste – e se institucionalizam através de convênio firmado entre as sete instituições. É uma pesquisa que valoriza a formação coletiva e solidária de graduandos, pós-graduandos, professores pesquisadores e colaboradores. Por isso, observar e estudar sobre a história da Redecentro é diretamente refletir sobre a relação ensino-pesquisa na formação dos professores.

A Rede trabalha sobre as diversas arquiteturas da produção acadêmica, para analisá-la, compreendê-la e construir indicadores de qualidade social para a pesquisa educacional. Confronta-se à concepção de qualidade neoliberal, hegemônica que defende a qualidade mercadológica, a partir de indicadores que sustentam a importância estratégica de se quantificar, a partir de testes padronizados que validam a qualidade imposta por organismos internacionais, a meritocracia, a formação que pretende ensinar novas habilidades, competências e valores primordiais para o trabalhador que se exige no contexto capitalista atual. A Rede defende, a partir de uma perspectiva crítica, a qualidade social alicerçada na busca da emancipação, na valorização da cultura, nos valores democráticos, sociais, igualitários. Ressalta que a qualidade social compromete-se com a formação ética política. Propõe indicadores de qualidade socialmente referendados à pesquisa educacional.

Nesse âmbito nos apoiamos nas afirmações de Souza e Magalhães (2016), quando afirmam que articulada ao campo da pesquisa, a qualidade social credita-lhe posições políticas, ideológicas e epistemológicas, que sustentam finalidades à produção do conhecimento, à formação e à educação.

METODOLOGIA

A abordagem é qualitativa, o presente projeto utilizará tanto a pesquisa documental como a pesquisa bibliográfica e a análise do discurso no seu

desenvolvimento metodológico. Haverá também como procedimento de pesquisa um questionário aberto para os participantes da Redecentro. E como método essa dissertação se alicerça no Materialismo-Histórico Dialético.

Entendemos que a abordagem é qualitativa, porque nosso objeto de estudo da pesquisa é histórico, localizado em um tempo e espaço, podendo ser transformado conforme a mudança espaço-temporal; tem uma consciência histórica, assim seu significado e intencionalidade são conferidos não apenas pelo pesquisador, mas pela sociedade; tem uma identidade com o sujeito, pois trata das relações humanas, assim o pesquisador se identifica no objeto; possui uma ideologia intrínseca e extrínseca, pois veicula visões de mundo e interesses, além de se submeter e resistir à dominação vigente; é qualitativo porque a realidade social é mais rica e complexa do que as teorias e estudos feitos a respeito dela, mas não exclui dados quantitativos (LIMA e MIOTO, 2007, pp. 38 e 39).

Para análise das informações recolhidas no questionário como também nos documentos da Redecentro as contribuições estarão no campo da Análise do Discurso. Para Bakhtin (1997) o homem é um ser social e público que fala e se expressa por diferentes meios. Dessa forma, entendemos que o discurso está no sentido do texto e este é uma construção e não um dado. Tello (2013) afirma que o sentido discursivo é, para além de palavras, um conjunto de crenças e normas inter-relacionadas. Isso toca a posição do leitor e seu comprometimento ético e político com suas opções epistemológicas, pois estas opções influenciam o sentido que se dá ao texto do outro.

O método que guia essa pesquisa é o Materialismo-Histórico Dialético (M.H.D.), já que este, segundo Lima e Miotto (2007), orienta o pesquisador a considerar a contradição, o conflito, o 'devir', a historicidade, a totalidade, a unidade dos contrários; além de perceber em todo o percurso as dimensões filosófica, política e social que envolvem o objeto de estudo. Trata-se de chegar à essência através da aparência, com aproximações sucessivas e não lineares. Desse modo, o conhecimento da realidade é a reflexão crítica da realidade a partir do conhecimento acumulado, pretendendo chegar a uma síntese, o concreto pensado. O que prevalece são os elementos produzidos sócio-historicamente que são pensados e repensados em um movimento que permite a mediação.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail Mjkhailovitch. **Estética da criação verbal**. [tradução feita a partir do francês por Maria Emsantina Galvão G. Pereira, revisão da tradução: Marina Appenzellerl]. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. (Coleção Ensino Superior).

CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. In: **Revista Brasileira de Educação**, Minas Gerais, n. 24, p. 05-15, set./out./nov./dez. 2003.

CHAUÍ, Marilena. Contra a universidade operacional. A greve de 2014 (8 de agosto de 2014). Aula Magna, USP, 2014.

COÊLHO, Ildeu Moreira. **Realidade e utopia na construção da universidade**: memorial/Ildeu Moreira Coêlho. Goiânia: Ed. da UFG, 1996.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamaso. **Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico**: a pesquisa Bibliográfica. In: Revista Katál, Florinópolis, v. 10, n. esp., p. 37-45, 2007.

MOITA, Filomena Maria Gonçalves da Silva Cordeiro; ANDRADE, Fernando César Bezerra de. Ensino-pesquisa-extensão: um exercício de indissociabilidade na pós-graduação. **Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro**, v. 14, n. 41, 2009.

SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Riberio de; MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira. **REDECENTRO – Rede de Pesquisadores sobre Professores(as) da Região Centro-Oeste**. Revista Unisinos, 2011.

SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Riberio de; MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira. **O PNE e a qualidade da educação brasileira: tendências políticas para a formação, profissionalização e trabalho docente**. Revista del II CE Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Buenos Aires. 2016 (no prelo)

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Ensino e pesquisa na docência universitária**: caminhos para a integração. Pró Reitoria de Graduação USP: São Paulo, 2008.

TELLO, Cesar; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto (Org.). **Estudos epistemológicos no campo**

ANÁLISE DA PRODUÇÃO ACADÊMICA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA DOS PROGRAMAS DE MESTRADO E DOUTORADO EM EDUCAÇÃO DO CENTRO-OESTE BRASILEIRO (1976 a 2012)

Kiara Karizy Guimarães de Melo – 28ª Turma de Mestrado
Orientador: Prof. Dr. Régis Henrique dos Reis Silva
Linha de Pesquisa: Cultura e Processos Educacionais

INTRODUÇÃO

A pesquisa em questão tem como objeto de análise as dissertações e teses sobre Educação Especial (EEs) e Educação Inclusiva (EI), dos Programas de Pós-Graduação em Educação do Centro-Oeste brasileiro, realizadas no período de 1976 a 2012¹.

Para delimitar quais trabalhos dentro da temática proposta comporiam nosso estudo, nos baseamos na definição de EEs e EI apresentada pelo Ministério da Educação (MEC), no documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Embasados nos estudos de Sanchez Gamboa (2014) e Silva (2004, 2013) nos propomos a realizar uma investigação aprofundada sobre o tema da produção do conhecimento em EEs e EI dos Programas de Pós-Graduação em Educação do Centro-Oeste brasileiro.

JUSTIFICATIVA

É na década de 1970 que surge o primeiro PPGE da região Centro-Oeste do Brasil, o PPGE da Universidade de Brasília (UnB). Segundo dados da CAPES, atualmente a região Centro-Oeste possui dezesseis Programas de Pós-Graduação em Educação que oferecem: quatorze cursos de mestrado acadêmico, oito cursos de doutorado e dois cursos de mestrado profissional.

Nesses mais de quarenta anos desde a criação do primeiro PPGE da região Centro-Oeste a produção de dissertações e teses cresceu de forma expressiva, como relata Sánchez Gamboa (2014):

Desde 1971, a produção dos programas de pós-graduação vem crescendo rapidamente. Diante dessa expansão quantitativa, surgem muitas perguntas, entre as quais, aquelas que questionam sua qualidade, as tendências temáticas, teóricas, metodológicas e epistemológicas que orientam essas pesquisas; de igual maneira, questionam-se as relações dessas tendências com os vários momentos históricos que a sociedade e a educação passaram nas últimas décadas e como evoluiu a formação do investigador educacional nesse período. (p.90)

¹ Essa definição temporal está relacionada ao fato de que a primeira dissertação defendida nos programas que serão pesquisados foi realizada em 1976 na Universidade de Brasília, bem como os dados mais recentes disponibilizados pela CAPES em seu “Banco de Teses e Dissertações”, referentes às defesas dos programas em investigação, são do ano de 2012.

Diante do aumento significativo da produção do conhecimento nos Programas de Pós-Graduação, esta pesquisa se justifica pela necessidade de estudos que possibilitem uma visão global da produção do conhecimento em EEs e EI, e que levem dados atualizados sobre esta temática, trazendo dentro de sua realização análises das bases técnicas, metodológicas, e teóricas das dissertações e teses desenvolvidas nos Programas de Pós-Graduação em Educação da região Centro-Oeste. A sistematização dos dados servirá também como fonte norteadora para profissionais das redes básicas de ensino e profissionais do ensino superior, na busca sobre os conhecimentos diversos desenvolvidos sobre EEs e EI, proporcionando o movimento de retorno do conhecimento desenvolvido na academia para as salas de aula, o que lhes permitirá uma maior qualidade nos trabalhos prestados, aproximando a produção acadêmica da “práxis” dos referidos profissionais.

PROBLEMA

As primeiras iniciativas relacionadas à produção teórica sobre as pessoas com deficiência no Brasil foram desenvolvidas por médicos e datam de 1900. No entanto, de acordo com Silva (2014), é a partir da década de 1970, com a institucionalização da Pós-Graduação e da Educação Especial (com a criação do Centro Nacional de Educação Especial - CENESP), que a área inicia a constituição de um campo específico de ensino e pesquisa dentro da universidade brasileira.

Silva (2014) embasado em autores de referência da educação e educação especial, e em dados da CAPES e dos sítios dos PPGE brasileiros, identificou três períodos da pesquisa em Educação Especial e Educação Inclusiva, a saber: Pioneirismo (1971-1984), Expansão (1985-1998) e Consolidação (1999-2009).

Apesar da consolidação da área e do aumento expressivo das publicações em EEs e EI, muitas questões sobre a educação da pessoa com deficiência ainda não apresentam respostas. De acordo com Silva (2014) um dos desafios da pesquisa no limiar desta década está relacionado com conhecer os problemas sociais e educacionais vivenciados pelas pessoas com necessidades especiais e que não apresentam soluções científicas. Diante disso acreditamos que:

O conhecimento produzido pela área de EEs e Inclusiva faz sentido na medida em que nos auxilie na superação e/ou nos estabelecimentos das vias de solução dos inúmeros problemas sociais e educacionais enfrentados pelas pessoas com necessidades especiais, como preconceito, discriminação, exclusão, negação do direito à apropriação do conhecimento historicamente produzido pelo Ser Humano etc. (SILVA, 2014, p.81).

No ensejo de analisar se o conhecimento produzido pela área de EEs e EI aponta caminhos científicos para a superação e/ou estabelecimento das vias de soluções para as

demandas educacionais vivenciados pelas pessoas com deficiência, é que levantamos o seguinte questionamento: Como o conhecimento acerca da EEs e EI tem sido pesquisado nas dissertações e teses desenvolvidas nos Programas de Pós-Graduação em Educação, situados no Centro-Oeste brasileiro, no período de 1976 a 2012?

OBJETIVO GERAL

Analisar como o conhecimento em EEs e EI tem sido desenvolvido nas dissertações e teses defendidas nos PPGE do Centro-Oeste brasileiro, no período de 1976 a 2012.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- a) Apontar as bases teóricas das dissertações e teses dos Programas de Pós-Graduação em Educação do Centro-Oeste brasileiro, que tratem da temática da EEs e EI;
- b) Identificar e analisar as tendências teórico-filosóficas presentes nas dissertações e teses pesquisadas e;
- c) Analisar as principais temáticas apresentadas nos estudos, levando em consideração suas inter-relações com os fatores históricos, sociais, políticos e econômicos.

METODOLOGIA

Para entendermos como o conhecimento acerca da EEs e EI tem se desenvolvido nos Programas de Pós-Graduação em Educação do Centro-Oeste brasileiro estamos realizando uma revisão bibliográfica sobre a temática e um levantamento documental sobre os Programas de Pós-Graduação em Educação da região Centro-Oeste.

Após a definição da região que seria estudada, realizamos o levantamento no banco de dados da CAPES de todos os Programas de Pós-Graduação em Educação desta região, bem como os dados² de suas produções. Delimitamos que somente os Programas que apresentassem produção acadêmica discente com interface na EEs e EI, entre os anos de 1976 e 2012 fariam parte da pesquisa. Para identificarmos a produção discente de tais programas completamos e atualizamos³ as planilhas com os dados da produção em EEs e EI que Silva (2013) apresenta em sua tese. Diante disso chegamos aos seguintes programas: PPGE da Universidade de Brasília (mestrado acadêmico e doutorado); PPGE da Universidade Católica de Brasília (mestrado acadêmico); PPGE da Universidade Federal de Goiás - Campus Goiânia (mestrado acadêmico e doutorado); PPGE da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (mestrado acadêmico); PPGE da Fundação Universidade Federal do Mato Grosso do Sul -

² Como Silva (2013) já havia coletado as informações referentes às pesquisas até o ano de 2009, nosso trabalho foi o de atualizar os dados até o ano de 2012.

³ Para esta atualização utilizamos as informações disponíveis no banco de dados da CAPES referente às dissertações e teses em EEs e EI, defendidas no período de 2010 a 2012, nos Programas de Pós-graduação em Educação brasileiros.

Campus Campo Grande e Corumbá (mestrado acadêmico/doutorado e mestrado acadêmico, respectivamente); PPGE da Universidade Católica Don Bosco (mestrado acadêmico); PPGE da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (mestrado acadêmico); PPGE da Universidade Federal da Grande Dourados (mestrado acadêmico) e; PPGE da Universidade Federal do Mato Grosso - Campos Cuiabá (mestrado acadêmico). As produções acadêmicas discentes dos programas em análise totalizam 3402 dissertações e 207 teses, sendo que deste universo, 127 dissertações e 12 teses apresentam interface com a EEs e EI.

Para realizarmos a coleta dos resumos e trabalhos completos acessamos o banco de dados da CAPES, os sítios dos PPGE, bibliotecas e etc., no entanto, 28 trabalhos não estavam disponíveis na internet⁴. Diante disso entramos em contato com os PPGE, bibliotecas, autores, orientadores, e obtivemos sucesso em alguns casos. Porém, fomos conseguir ter acesso a maior parte dos 28 trabalhos (pela internet) via COMUT⁵ (a bibliotecária da UFG solicitou os trabalhos às bibliotecas que atendem a este serviço⁶). O passo seguinte foi realizar a leitura dos resumos coletados, seguido do preenchimento de uma ficha/roteiro⁷. Com as informações coletadas nessa ficha/roteiro, elaboramos um banco de dados que nos permitiu a caracterização das dissertações e teses em análise por meio da geração de relatórios. Os dados das dissertações e teses foram organizados em planilhas. Após o levantamento destes dados definimos os 10% dos trabalhos que seriam lidos de forma analítica.

REFERENCIAL TEÓRICO

Segundo Moraes (2009, p.587) verifica-se nas pesquisas em educação certa tendência de supressão do aprofundamento teórico, o que leva a **“gravíssimas implicações políticas, éticas, além, naturalmente, das epistemológicas”**. (grifos nossos). Sem o aprofundamento teórico os estudos passam a ser pautados no pragmatismo, todo o conhecimento que fora produzido historicamente é descartado para que o novo, o moderno traga “soluções” imediatas. Também se observa nas pesquisas, como relata Sanchez Gamboa (2014) uma redução tecnicista que a partir da década de 1980 tomou conta da prática da pesquisa em

⁴ Como nossa pesquisa está se realizando sem fomento e sem licença integral da pesquisadora, que mora em Goiânia-GO, não foi possível irmos a Brasília e ao Mato Grosso do Sul para termos acesso as cópias impressas das dissertações e teses. No caso da UFG e da PUC-GO pela facilidade de acesso não solicitamos os trabalhos via COMUT e sim fomos até as bibliotecas para retirar a cópia dos trabalhos. Obs.: Um dos trabalhos da PUC-GO não constava nem mesmo nos registros da biblioteca, entramos em contato com o coordenador do PPGE e o mesmo nos encaminhou o trabalho por e-mail e nos informou que o mesmo seria disponibilizado na internet.

⁵ Serviço que permite ao usuário a obtenção de cópias de documentos técnico-científicos, mediante o pagamento de taxa, disponíveis em acervos de bibliotecas (participantes) de todo o Brasil.

⁶ A UCB não faz parte do COMUT, no entanto, o responsável pela biblioteca, gentilmente, designou um funcionário para copiar os resumos e nos enviá-los por e-mail.

⁷ Utilizamos o instrumento desenvolvido por Silva (2013).

educação, e é nesta mesma época e para se contrapor a esta realidade, que surgem os estudos de caráter epistemológicos sobre a investigação educativa.

No entanto o ato investigativo tende a ser comprometido, como denuncia Moraes (2001), pois a formação nos cursos de mestrado e doutorado estão sendo aligeiradas e isto ocorre porque os programas de pós-graduação são obrigados a cumprirem prazos restritos estipulados pelas agências de avaliação e fomento. Outra questão levantada por Sanchez Gamboa (2014) é a exigência da realização da pesquisa para a obtenção do título, segundo o autor isto leva a alguns pesquisadores a realizam o estudo somente para cumprirem uma formalidade acadêmica, não se preocupando com a qualidade da pesquisa, com a descoberta de novos conhecimentos ou ainda com a resolução de problemas sociais, o objetivo principal é cumprir um pré-requisito para a obtenção de um título. Ambas as situações levantadas pelos autores provocam um aumento significativo desta produção, pois se os prazos para a formação são menores, logo novos pesquisadores irão adentrar aos programas e mais pesquisas serão realizadas, e se para ter ascensão profissional é necessário um título, mais pesquisas serão realizadas para se conseguir este objetivo. Diante disso surge a necessidade em verificar os elementos qualitativos destas pesquisas. “Perguntamos, então, sobre seus riscos, suas tendências, a validade científica de seus resultados, a aplicabilidade de suas conclusões, seus critérios de cientificidade, seus fundamentos e etc.” (p. 51).

DISCUSSÃO

Nesse momento estamos realizando a escrita dos capítulos referentes à constituição da pesquisa em educação e EEs dentro e fora dos PPGE, e origem e desenvolvimento dos PPGE do Centro-Oeste brasileiro. Essas informações serão fundamentais para a compreensão histórica das condições e dos contextos da produção em investigação, no momento em que articularemos com os elementos lógicos da referida produção.

Nossa próxima etapa será a organização dos dados e apresentação dos resultados dialogando com os autores que nos embasaram ao longo da construção desta pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Até o momento em nossas análises foi possível perceber que a pesquisa em EEs e EI na região Centro-Oeste, diferente da realidade da área (que se encontra no período de consolidação) apresentada por Silva (2014), se encontra ainda na fase de expansão, uma vez que nesta região ainda não há doutorados na área de EEs e EI ou ainda uma produção significativa de teses, conforme constatamos no gráfico 1.

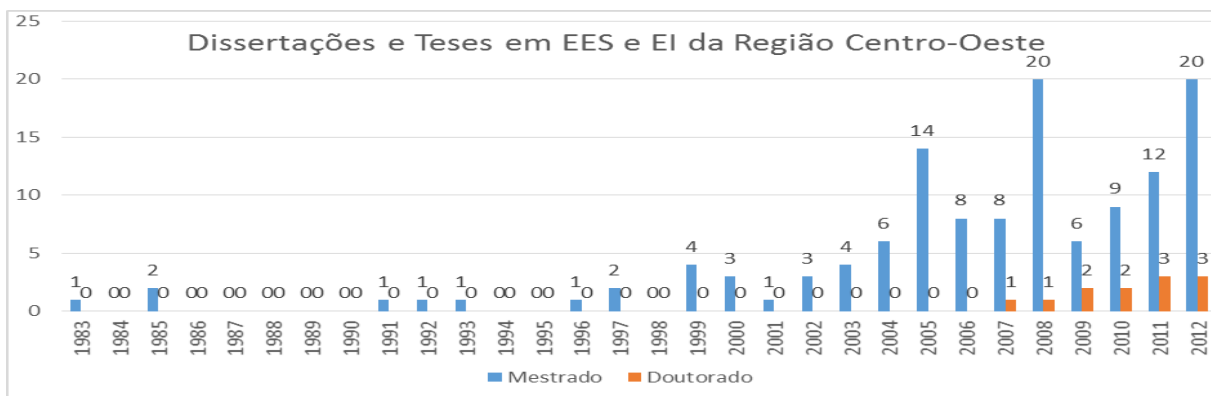


Gráfico 1

Também constatamos que a produção acadêmica discente se concentra em cinco instituições, das onze pesquisadas.

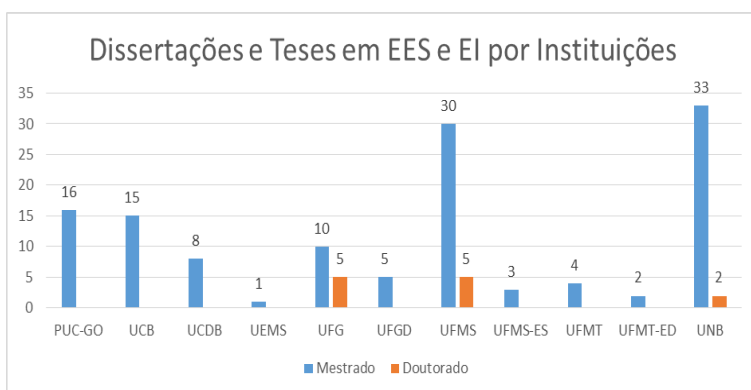


Gráfico 2

Com o avanço da pesquisa teremos a possibilidade de apresentar como tem se desenvolvido o conhecimento em EEs e EI nos PPGE da região Centro-Oeste.

REFERÊNCIAS

MORAES, M. C. M. Recuo da teoria: dilemas da pesquisa em educação. **Revista Portuguesa de Educação**, Lisboa, v. 14, n. 1, p. 7-25, 2001. Disponível em: <24reuniaio.anped.org.br/T1722216449491.DOC> Acessado em: 14 de setembro de 2014.

MORAES, M. C. M. “A teoria tem consequências”: indagações sobre o conhecimento no campo da educação. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 30, n. 107, p. 585-607, maio/ago. 2009. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br> Acessado em: 14 de setembro de 2014.

SÁNCHEZ GAMBOA, S. Á. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. 2. ed. Chapecó: Argos, 2014. 212 p.

SILVA, R. H. dos R. **Análise epistemológica das dissertações e teses defendidas no Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da UFSCar: 1981-2002**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, UFSCar, São Carlos/SP, 2004.

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. Campinas/SP, 2013.

SILVA, R. H. dos R. A pesquisa em educação especial e inclusiva no contexto da pós-graduação em educação no Brasil: constituição, desafios e perspectivas. In: ORRÚ, S. E. **Para além da educação especial: avanços e desafios**. Rio de Janeiro:

A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO NA PÓS-GRADUAÇÃO NOS MECANISMOS DE REGULAÇÃO DA CAPES E AS POSSÍVEIS RELAÇÕES COM A PRODUTIVIDADE DA SOCIEDADE CAPITALISTA

Leonardo da Costa VERGARA – 28ª Turma de Mestrado

Orientadora: Profª Drª Juliana de Castro CHAVES

Linha: Fundamentos dos Processos Educativos

A produção do conhecimento na Pós-Graduação brasileira que tem como finalidade última do trabalho do professor/pesquisador a produção e a publicação de artigos pautados em critérios quantitativos da lógica da produtividade tem sido tanto contestada por alguns pesquisadores, como valorizada pelo setor produtivo (SGUISSARDI & SILVA JUNIOR, 2009). Zuin & Bianchetti (2015) compreendem que essa lógica da produtividade é uma reprodução do espírito acadêmico norte-americano, sintetizada pela afirmativa *Publish or perish!* (Publicar ou perecer!), que passa a ser induzido pela via da regulação no Brasil na década de 1980, pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Segundo Sguissardi & Silva Júnior (2009), a Pós-Graduação ocupa papel central no processo de reformulação das Instituições Federais de Ensino Superior que dissemina o produtivismo como uma política de estado indutora da valorização da quantidade de produtos acadêmicos publicados em periódicos internacionais, com “língua estrangeira, e sobre temas da moda, do que a qualidade e a busca de soluções para os efetivos desafios da nação” (SGUISSARDI & SILVA JUNIOR, 2009, p. 62).

Para os autores Sguissardi & Silva Junior (2009), esse processo de intensificação do trabalho na Pós-Graduação brasileira passa pelo aumento quantitativo das publicações de artigos, pela extensão da jornada de trabalho para além do tempo de trabalho e pelo acúmulo de funções e incorporação de atividades técnico-administrativas. Esse processo só foi possível com o surgimento e desenvolvimento da CAPES, que funcionou como “agência reguladora da Pós-Graduação no país, orientando estrutura, ações e produtos dos programas” (SGUISSARDI & SILVA JUNIOR, 2009, p. 191). Os autores afirmam que o produtivismo acadêmico regulado pela CAPES tem funcionado como política de estado e possui no

âmbito filosófico, o pragmatismo, e no âmbito econômico, a mercadorização da ciência e da inovação tecnológica, o que torna, com a Pós-Graduação, nos moldes atuais, o pólo gerador de uma reforma da instituição universitária que tende a colocá-la a reboque do mercado. (SGUISSARDI & SILVA JUNIR, 2009, p. 264).

Para Alcapadidni (2011, p. 1174), no produtivismo acontece a “ênfase exacerbada na produção de uma grande quantidade de algo que possui pouca substância”. Com o primado desse quantitativismo os professores não estão produzindo conhecimento, mas sendo obrigados a escrever artigos como se fossem “sardinha em forma de papers” (p. 1175). Segundo Da Silva (2010), estudos apontam que o processo de regulação da produção do conhecimento pela CAPES acontece pela via da avaliação, da supervisão e do controle, fazendo com que o que importe não seja “mais a qualidade do aprendizado, da formação dos mestrandos e doutorandos, mas cumprir as determinações exigidas pela Capes. Os fins são substituídos pelos meios” (p. 141). Nesse sentido, o processo avaliativo possui um importante peso para orientar o trabalho de pesquisa, pois os professores ao serem avaliados com critérios estabelecidos como os índices de impacto e de citação de artigos são induzidos a reproduzirem um modelo de produção que traga resultados quantitativos (BRASIL, 2010).

Segundo Da Silva *et all.* (2014), a cobrança e o controle da produção e da publicação do conhecimento em uma quantidade máxima de produtos/artigos na Pós-Graduação tem que levar em conta “a valorização da publicação de artigos em periódicos indexados em bases internacionais, sobretudo pelo ISI e ranqueados pelo JCR e, entre os nacionais, os melhores classificados no Webqualis (A1 e A2)” (DA SILVA; GONÇALVES-SILVA; MOREIRA, 2014, p. 1428). O ISI, ou seja, *Institute for Scientific Information*, empresa norte-americana editora de base de dados, e a base estatística *Journal Citation Reports* (JCR), que estuda a quantidade de citações de artigos, são as bases que regulam a produção internacional.

Chauí (2001) aponta que o procedimento de avaliação e medição da produção realizado pela CAPES gera nos universitários uma “noção controvertida de produção para produtividade e a identificação entre esta última e a quantidade de publicações” (p. 82). Historicamente a Universidade se configurou como uma instituição social com particularidades na formação da pesquisa e certa autonomia na produção de conhecimento. Porém, justamente por ser uma instituição, “realiza e exprime de modo determinado a sociedade de que é e faz parte. Não é uma realidade separada e sim uma expressão historicamente determinada de uma sociedade determinada” (CHAUÍ, 2001, p. 35).

Nesse bojo, incorporou o pressuposto ideológico de reconhecer o mercado como direção e base para a atividade fim da Universidade, o que põe o universo da Educação no

setor dos serviços e a retirada da Universidade do patamar dos direitos sociais e de bem público. Assim, a Universidade como organização social

difere de uma instituição por definir-se por uma prática social determinada de acordo com sua instrumentalidade: está referida ao conjunto de meios (administrativos) particulares para obtenção de um objetivo particular. Não está referida a ações articuladas às ideias de reconhecimento externo e interno, de legitimidade interna e externa, mas a operações definidas como estratégias balizadas pelas ideias de eficácia e de sucesso no emprego de determinados meios para alcançar o objetivo particular que a define. (CHAUI, 2003, p. 6).

Segundo Chauí (2003, p. 7) a Universidade operacional é “regida por contratos de gestão, avaliada por índices de produtividade, calculada para ser flexível, [...] está estruturada por estratégias e programas de eficácia organizacional” e pautada pela gestão e controle absolutos da produtividade. Ela tem se tornado uma instituição cada vez mais heterônoma, regulada por órgãos estatais que direcionam o cumprimento de agendas específicas de produção intelectual. Essa conjuntura expressa o contexto da Pós-Graduação de forma contundente (CHAUI, 2003).

Produzir conhecimento é de certo uma das atividades que envolve o trabalho na pós-graduação, porém a exigência desse conhecimento se efetivar em um produto que deve ser publicado em periódicos indexados em banco de dados nacionais e internacionais traz elementos da lógica da produção capitalista? Será que a lógica de produção capitalista determina as exigências da CAPES que regulam a produção do conhecimento na Pós-Graduação? Na tentativa de responder essas perguntas, é necessário fazer outras indagações: qual é o trabalho que efetivamente é reconhecimento para o trabalhador e qual é o que é estranhamento, alienação? Qual a diferença entre um produto de reconhecimento e uma mercadoria? O que é trabalho produtivo na sociedade do capital?

Os trabalhos de Karl Marx podem oferecer bases de entendimento sobre a mercadoria, bem como sobre o processo de sua produção, como também sobre que tipo de trabalho é considerado produtivo na sociedade capitalista. Segundo Marx (1988), a produção capitalista resulta em mercadorias, frutos do trabalho alienado, que se processa no estranhamento do sujeito frente ao objeto. As mercadorias possuem um duplo valor: valor de uso e valor de troca. O valor de uso das mercadorias diz respeito a sua utilidade, pois se destina a satisfazer as necessidades humanas, constituindo-se então como uma grandeza qualitativa que se produz diretamente pelo trabalho concreto, ou seja, pela força de vida humana depositada no processo de produção. Já o valor de troca é produzido, numa relação de proporcionalidade entre mercadorias de valores de uso diferentes, sendo estabelecido de forma quantitativa. O valor de troca é estabelecido, pois no mercado de trocas, não sendo possível tal grandeza de valor

intrínseco. Ao produzir o valor de troca, desaparece, portanto, a concretude do trabalho, dando lugar a totalidade do trabalho humano abstrato. Ao serem equiparadas, as mercadorias se tornam sujeitos da sociabilidade, ganhando vida própria, constituindo o que Marx (1988) nomeou de fetiche da mercadoria.

O fetiche da mercadoria relaciona-se diretamente com a produção do valor de troca que, ao serem criadas e lançadas no mercado passam a ocuparem o lugar dos sujeitos. Dessa forma, todos os vestígios de trabalho concreto transformam-se numa abstração embutidos nas mercadorias, e por isso “os produtos do cérebro humano parecem dotado de vida própria, figuras autônomas, que mantém relações entre si e com os homens” (MARX, 1988, p. 71). Então, na produção de mercadorias as características do trabalho são “reduzidas, e aparecem como se tivessem vida própria, como se fossem capazes de manter relações entre si e com o próprio homem, sem dele dependerem” (RESENDE, 2009, p. 103).

Na contradição estrutural fundante entre capital e trabalho, o objetivo último da produção capitalista é a produção de mais valia tendo em vista a produtividade do capital, ou seja, a sua valorização. A mais valia absoluta, extraída do aumento da jornada de trabalho é mais predominante no início do capitalismo, e a mais valia relativa, produzida pela diminuição da jornada ao serem adicionadas tecnologias que potencializam a produção visando a produtividade, é mais constante quando se percebe que a mais valia absoluta exaure, desgasta o trabalhador. (MARX, 1978, 1988). A extração de mais valor é a essência da produção capitalista, sendo alcançada pela apropriação da força de trabalho não paga pelo capitalista, tempo de trabalho que vai além do pago pelo salário, relação esta garantida entre o trabalhador, possuidor de si mesmo como mercadoria, como força de trabalho; e o capitalista possuidor de meios de produção, comprador de força de trabalho. Nesse caso, o trabalho produtivo é aquele que produz diretamente mais valia, sendo trabalho que é “consumido diretamente no processo de produção com vistas à valorização do capital” (MARX, 1978, p. 70).

É fazendo a pergunta se o produto/artigo é mercadoria e se o trabalho do professor pesquisador é trabalho produtivo para o capital que percorremos os seguintes objetivos: Objetivo geral: analisar a lógica que determina os processos de produção do conhecimento na Pós-Graduação; e os objetivos específicos: compreender o processo de trabalho no modo de produção capitalista; entender o processo de produtividade no capitalismo; analisar a lógica de regulação dos Programas de Pós-Graduação no Brasil estabelecida pela CAPES, e revelar-se-á relações entre a regulação da CAPES com relação à produção do conhecimento nos programas de Pós-Graduação do Brasil e a lógica produtiva da sociedade capitalista.

Para o desenvolvimento desta pesquisa partimos do referencial teórico Materialista Dialético de Karl Marx para debater o modo de produção capitalista e da Teoria Crítica da Escola de Frankfurt, principalmente de Max Horkheimer para desenvolver a relação com a lógica pragmática e instrumental. No que diz respeito às problematizações sobre Universidade trazemos as contribuições de Marilena Chauí como principal base. Faremos então, um estudo documental, a partir de documentos oficiais que abordam a criação e o desenrolar histórico da regulação da Pós-Graduação. Seleccionamos os seguintes documentos: Lei nº 1.310, de 15 de janeiro de 1951, da Criação do CNPQ; Decreto nº 29.741, de 1º de julho de 1951, da Criação da CAPES; Lei nº 4.533, de 8 de dezembro de 1964, da Reformulação do CNPQ; Parecer nº 977, de 3 de dezembro de 1965, da Regulamentação da Pós-Graduação; Decreto nº 66.662, de 5 de julho de 1969, da Reformulação da CAPES; Lei nº 5.440, de 28 de novembro de 1969, da Reforma Universitária; Lei nº 6.029, de 6 de novembro de 1974, da II Reformulação do CNPQ; Plano Nacional de Educação de 2014; Projeto de Lei da Câmara nº 77, de 2015, sobre estímulos ao desenvolvimento científico, à pesquisa, à capacitação científica e tecnológica e à inovação; Lei nº 13.243, de 11 de janeiro de 2016, Marco legal da Ciência, tecnologia e inovação; I, II, III, IV, V e VI Planos Nacionais de Pós-Graduação; e informações disponíveis Sistema de Informações Georeferenciados Geo-CAPES, onde encontram-se sintetizados os resultados quantitativos das avaliações dos programas de Pós-graduação no Brasil.

Para debater essas questões, dividimos a exposição da pesquisa em dois capítulos. No primeiro capítulo, iremos delinear o modo de produção capitalista no sentido de esclarecermos o processo de produção e a conseqüente produtividade, que é base desse sistema. Queremos entender quando o produto do trabalho pode ser reconhecimento ou estranhamento. Como o produto é produzido como mercadoria e pode ser fetichizado. Nesse contexto, vamos procurar entender também o desenvolvimento do trabalho assalariado como base para a extração de mais valia e como esta subsidia a produtividade do capital fazendo relação com o trabalho produtivo. Nessa discussão também gostaríamos de realizar uma articulação com a razão instrumental e pragmática que é própria do capitalismo no sentido de entender os mecanismos que podem alicerçar a produção nessa sociedade.

No segundo capítulo, faremos a análise documental, a partir de documentos oficiais que abordam a criação e o desenrolar histórico da regulação da Pós-Graduação no Brasil. Posteriormente faremos as conclusões.

Referências Bibliográficas

ALCADIPANI, Rafael. **Resistir ao produtivismo: uma ode à perturbação acadêmica**. Cadernos Ebape. br, n. 4, 2011.

BRASIL. **Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG 2011-2020)**. Coordenação de Pessoal de Nível Superior. Brasília, DF: Capes, 2010.

DA SILVA, Junior Vagner Pereira; GONÇALVES-SILVA, Luiza Lana; MOREIRA, Wagner Wey. **Produtivismo na Pós-Graduação. Nada é tão ruim, que não possa piorar. É chegada a vez dos orientandos!** Movimento (ESEF/UFRGS), v. 20, n. 4, p. 1423-1445, 2014.

DA SILVA, AntonioOzaí. **Reflexões sobre a ideologia produtivista a partir da leitura de “Trabalho intensificado nas federais: Pós-Graduação e produtivismo acadêmico”**. Revista Espaço Acadêmico, v. 10, n. 109, p. 139-147, 2010.

CHAUÍ, Marilena. **A universidade pública sob nova perspectiva**. Revista brasileira de educação, v. 24, p. 5-15, 2003.

CHAUÍ, Marilena. **Escritos sobre a universidade**. Unesp, 2001.

MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política**. 3. Ed. São Paulo: Nova Cultural. 1988, Coleção Os Economistas pp. 238

MARX, Karl. **O capital: Capítulo VI (inédito)**. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas Ltda, 1978.

RESENDE, Anita C. Azevedo. **Para a crítica da subjetividade reificada**. Ed. UFG, 2009.

SGUISSARDI, Valdemar; SILVA JUNIOR, João dos Reis. **Trabalho intensificado nas federais**. Pós-Graduação e produtivismo acadêmico. São Paulo: Xamã, 2009.

ZUIN, Antônio AS; BIANCHETTI, Lucídio. O produtivismo na era do “publique, apareça ou pereça”: um equilíbrio difícil e necessário. **Cadernos de Pesquisa**, v. 45, n. 158, p. 726-750, 2015.

A MARCA NO CORPO: FUTEBOL, TATUAGEM E EDUCAÇÃO

Luciano de Castro Tomazett¹

Prof^a. Dr^a. Rita Márcia Magalhães Furtado²

Linha de pesquisa III: Cultura e Processos Educacionais

INTRODUÇÃO

O indivíduo se constitui nas relações sociais ao mesmo tempo em que contribui para a autorregulação dos outros indivíduos, com base nesse processo, o torcedor de futebol na sua relação com a torcida, constrói um padrão de sociabilidade próprio, e nesse metabolismo — torcedor-grupo — ele investe a sua identidade no grupo de torcedores. Porém, não basta vestir a camisa do time, é preciso tatuar o corpo de forma definitiva. A marca no corpo é pertença grupal. O ato de marcar o corpo, neste caso específico, traz consigo mediações de negação do sujeito, constituindo-o como objeto, onde a criatura domina o criador. Questiona-se, portanto: como a pertença grupal marca o corpo dos torcedores de futebol?

A realização da pertença grupal no âmbito do espetáculo futebolístico envolve e desenvolve uma série de processos particulares na moderna sociedade capitalista. Propõe-se desta forma: a) compreender como o corpo se constitui em objeto de realização da pertença grupal dos torcedores no âmbito do espetáculo futebolístico, através da tatuagem da imagem que representa o time ou a torcida; b) reconhecer a identidade do torcedor tatuado; c) identificar quais são os processos socioculturais envolvidos; d) ampliar, a partir de uma análise crítica, as possibilidades educacionais, sobretudo emancipatórias, contidas no objeto dessa pesquisa.

O tipo de estudo etnográfico foi o mais indicado, pois este tem por objetivo estudar a cultura, descrevendo-a para apreender seus significados (TRIVIÑOS, 2006). A técnica utilizada foi a *observação participante* que é composta de quatro elementos: análise documental, observação, entrevistas e introspecção. O método *hermenêutico-dialético* é o indicado para a análise introspectiva, estabelecendo uma relação entre os níveis geral e

1

¹ Aluno da 28ª turma do Programa de Pós-Graduação do curso de Mestrado em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás.

2

² Orientadora: professora Dra. Rita Márcia Magalhães Furtado, na linha III: Cultura e Processos Educacionais.

particular. O geral é o nível das determinações fundamentais que diz respeito ao contexto sócio-histórico-cultural, o particular é o nível dos fatos surgidos nas entrevistas e observações. Dessa articulação geral/particular esperamos contemplar os objetivos determinados (GOMES, 1994).

Pretendemos estruturar este trabalho em três capítulos. O primeiro inicia com relação entre os indivíduos e a sociedade, seus conceitos e desdobramentos. Seguimos com o estudo sobre a cultura e os processos rituais, finalizando com a contextualização desses temas no universo futebolístico. No segundo capítulo desenvolvemos os temas acerca da pertença grupal através das categorias identidade e identidade social, seguindo para o local de realização destas, o corpo. Encerrando com o estudo sobre o universo da tatuagem. O terceiro capítulo encontra-se em construção, e nele pretendemos desenvolver os temas sobre a alienação, fetiche, reificação e o contexto educacional.

A relevância desse estudo se constitui no seu amplo alcance, no âmbito educacional formal e informal, uma vez que a sua essência concentra-se na relação sujeito-objeto. Considerando também que a apropriação desses saberes é de grande importância para a prática pedagógica comprometida com uma formação humana mais ampla e emancipada, pois, esse tema é recorrente na escola, nas fissuras do cotidiano escolar.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Apreendemos a gênese da cultura de forma simultânea à própria constituição histórica do homem. Segundo Alexis Leontiev (2004), essa fase reside no ponto em que a evolução humana ainda era dependente de um duplo processo, a *hominização biológica* e a *humanização sociocultural*, como acúmulo da produção cultural historicamente desenvolvida.

Conforme o autor, o homem, ao entrar em relação social para prover as suas necessidades básicas, a atividade material é sintetizada e convertida em uma base ideal, sobre a qual o indivíduo estrutura a sua própria atividade, constituindo a primeira forma de mediação. Esse é o ponto fundamental da conversão do ser natural em ser social, do surgimento da consciência, a gênese da cultura. Ademais, compreendemos a posição central do trabalho, como uma atividade fundamental e criadora da cultura humana. (LEONTIEV, 2004).

Para Gyorgy Márkus (2015), cultura é uma construção subjetiva humana, o resultado da objetivação na atividade produtiva, cuja lógica é transferida para o objeto e [...] “incorporada à sua estrutura física. Os produtos humanos existem em uma *rede de normas*, de

regras sociais de uso [...] por meio da qual eles adquirem sua identidade, seu ‘significado’ e que se circunscreve à sua finalidade e ao modo do seu emprego” (MÁRKUS, 2015, p. 32).

Segundo Elias (1994), a especificidade dos elementos constitutivos do mundo nesta particularidade histórica, é que carrega todo um complexo cultural³, o qual influenciará de maneira decisiva a constituição do ser humano. A criança é formada exatamente por esse complexo cultural acumulado, [...] “o que decide qual língua será gradualmente depositada no aparelho da linguagem do indivíduo é a sociedade em que ele cresce” (ELIAS, 1994, p. 40).

A dimensão simbólica alcança níveis relevantes na constituição do fenômeno futebolístico. Ela extrapola a mera encenação desportiva, como uma simples luta entre duas equipes, e os elementos sócio-histórico-culturais podem revelar faces ocultas relativas a este universo. Conforme Maurício Murad (1996), o futebol abarca a possibilidade real de expressar, de forma polissêmica, as contradições e as estruturas que constituem a sociedade brasileira. Um processo ritual com grande carga de substância cultural, cujos símbolos alcançam significados inimagináveis no ideário do torcedor.

O futebol, como a nossa paixão popular e esporte número um, encena um ritual coletivo de intensa densidade dramática e cultural, pleno de conexões múltiplas com a realidade brasileira. [...] síntese plural dos inegáveis arquétipos de nosso inconsciente coletivo, de nossa identidade cultural (MURAD, 1996, p. 16).

Kathryn Woodward (2014) nos esclarece que a identidade é relacional, ou seja, ela depende daquilo que ela não é para poder existir, a diferença é demarcada de forma relativa à outra identidade. Assim, identidade e diferença são inseparáveis, a sua determinação é realizada pela construção de um sistema simbólico, cuja codificação é atribuída aos objetos, a partir de uma rede de regras e convenções instituídas socialmente.

Segundo Henri Tarjfel (1981), a categorização social é um fenômeno fundamental para tornar possível todo esse processo, ela possibilita que se realize a classificação das semelhanças e das diferenças dos objetos ou fenômenos sociais, criando os grupos sociais. Esse processo se refere à constituição da identidade social do indivíduo, o qual tenderá a permanecer como membro de um grupo e a pertencer a novos, na medida em que esses grupos contribuam de forma positiva com a sua identidade social, cujos aspectos lhe proporcionem satisfação e autoestima (TARJFEL, 1981).

³ Para Geertz (2008) cultura é uma teia de significados tecida pelo homem e a sua análise, uma interpretação densa realizada a partir das categorias culturais, que nos permite compreender as estruturas significantes e revelar os códigos culturais – os padrões de vida, os signos, os comportamentos - de um determinado fenômeno social. A cultura deve ser compreendida como [...] “um conjunto de mecanismos de controle” (GEERTZ, 2008, p. 32). Thompson (2011) acrescenta que a análise cultural deve considerar o objeto nos contextos historicamente específicos e socialmente estruturados.

O futebol é um desses fenômenos cuja identidade social contém grande potencial de reconhecimento identitário no Brasil. Arno Vogel (1982) nos confirma esse fato.

Vivemos num mundo marcado pelo futebol. Mais que isso - temos uma identidade social composta por uma seleção de papéis entre os quais o de torcedor ocupa um lugar de destaque. A importância dessa identidade aparece claramente quando levamos em conta o espaço que o futebol ocupa na sociedade brasileira (VOGEL, 1982, p. 78).

Para David Le Breton (2007), não é possível compreender corpo e identidade como elementos distintos, o lugar e o tempo da identidade residem no corpo. Isso ocorre pelo fato do corpo ser moldado pelo contexto sociocultural, cuja teia simbólica é produtora de significados e valores específicos para cada grupo, influenciando diretamente o âmbito corporal, os hábitos, gestos, rituais e cerimônias.

Assim, conforme Le Breton (2007), quanto mais voltamos no tempo, mais forte se torna a dimensão gregária humana, na mesma medida em que o sistema simbólico se torna mais relevante para as sociedades tradicionais. Nesse contexto, nos rituais de passagem expressos por cerimônias impregnadas de simbolismo, percebemos o desejo do indivíduo em anular a sua diferença em relação ao seu grupo de pertença, através das marcas corporais.

Porém, houve uma ruptura com essa concepção integral de corpo. Para compreendermos esse processo, Elias (1994) aponta para as modificações ocorridas na estrutura da sociedade no período entre os séculos XIV e XVIII, as quais alteraram o comportamento humano, elevando o nível do autocontrole através dos sentimentos de vergonha e repugnância, e nos conduzindo para uma crescente individualização. Essas modificações possibilitaram também o rompimento com o controle exercido pelas instituições políticas e eclesiásticas, um momento de quebra dos valores medievais.

Para Le Breton (2007), nessa época, a fragmentação do corpo pode ser apreendida na realização das primeiras dissecações, pelo desenvolvimento da ciência no campo anatomofisiológico, cujo discurso pregava a libertação do corpo através da sua dessacralização. Esse desenvolvimento colaborou para constituição do dualismo, colocando de um lado o homem, e de outro, o seu corpo, convertendo-o em objeto.

Segundo Maria Severiano (2007), a revolução industrial constituiu uma base estrutural fundamental para o desenvolvimento da economia de mercado alicerçada no crescente consumo. Nesse contexto surgiram também os meios de comunicação de massa disseminando a imagem de um corpo ideal associada à ideia de felicidade, utilizando mecanismos psíquicos para realimentar o ciclo incompletude-desejo-consumo.

Conforme Tadeu Baptista (2013), a imagem do corpo modelado com as características estéticas segundo o ideário mercantil é disseminada pela mídia, consolidando

um conjunto de fatores que habitam o senso comum. Desta forma, além do corpo ser o lócus da força de trabalho, também é necessário investir mais força de trabalho para modelá-lo com esses elementos estéticos, aumentando o seu valor na sociedade mercantil. Uma vez que esse processo é fundado na aparência – na imagem do corpo - ele caminha para uma consolidação, pelo fato do crescente uso das imagens nesta sociedade, a qual, segundo Joel Birman (2013), excita e captura o olhar, ocorrendo a *injunção da visibilidade*.

Ademais, compreendemos que na essência, o corpo é uma dimensão integral, não há fragmentação ou ruptura com o homem. Porém, atualmente há um desenraizamento da tradição e a decadência dos valores coletivos, a crescente individualização e competição, a ruptura com a concepção integral da unidade homem-corpo convertendo-o em objeto, cuja aparência corporal se torna fundamental para agregar valor fetiche a ele, através do padrão estético mercantil, um processo estruturado na crescente exposição de imagens que excita e captura o olhar. Diante deste contexto, por um lado, o indivíduo necessita investir e expor a sua imagem, por outro ele encontra-se carente de identidade e de pertença grupal. A tatuagem surge como uma possibilidade de preencher essas necessidades, uma vez que o universo futebolístico ainda lhe oferece o acolhimento afetivo e a excitação perdida no cotidiano mecanizado, pois, os relacionamentos sociais residem no campo das necessidades básicas.

CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS

Foram realizadas 18 entrevistas *semiestruturadas*, com os torcedores com tatuagem de imagem do time ou da torcida, exclusivamente maiores de 18 anos, das agremiações: Atlético Clube Goianiense, Vila Nova Futebol Clube e Goiás Esporte Clube, no estádio Serra Dourada, no ano de 2016. Identificamos os torcedores tatuados de forma visual, e realizamos as entrevistas no interior do referido estádio. O projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa/CEP-UFG.

A forma de produção capitalista oculta o trabalho abstrato produtivo no objeto, ofuscando as relações sociais, atribuindo ao mundo das coisas uma importância ascendente, até o ponto em que este assume a preponderância nas relações, tornando o sujeito, objeto do objeto. Nestas condições ocorre uma ruptura na unidade homem-corpo, o segundo é convertido em objeto manipulável, conforme a lógica mecanicista que tudo fragmenta e reduz a números. Um processo que conduz o indivíduo investir na sua aparência, agregando valor ao corpo, fator importante na sociedade mercantil; pois, lhe renderá reconhecimento perante o olhar do outro.

Porém, diante de um contexto em que há uma crise de identidade, propiciada pelo caráter voluntário e revogável nas relações familiares e profissionais, pelo não reconhecimento classista convertendo o outro em concorrente, pelo desenraizamento das tradições em que o provisório se torna permanente, entre outros fatores; o indivíduo busca legitimar a sua identidade e o seu pertencimento grupal no âmbito futebolístico, realizando a tatuagem no corpo-objeto. Esse processo é regulado pelo sistema simbólico-cultural, categorizado socialmente e realizado na arena ritual. Até a conclusão deste estudo, pretendemos alcançar outros níveis de síntese e revelar instâncias ocultas neste processo.

REFERÊNCIAS

- BAPTISTA, Tadeu. **A educação do corpo na sociedade do capital**. Curitiba: Appris, 2013.
- BIRMAN, Joel. Sou visto, logo existo: a visibilidade em questão. In: AUBERT, Nicole. HAROCHE, Claudine. (orgs.) **Tirania da Visibilidade: o invisível e o visível nas sociedades contemporâneas** São Paulo: Fap-Unifesp, 2013, p. 49-60.
- ELIAS, Norbert. **A Sociedade dos Indivíduos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.
- GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora, 2008.
- GOMES, Romeu. Análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria C. S. (org). **Pesquisa social: teoria método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 67-79.
- LE BRETON, David. **A sociologia do corpo**. Petrópolis: Vozes, 2007.
- LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Centauro, 2004.
- MÁRKUS, Gyorgy. **Marxismo e antropologia: o conceito de 'essência humana' na filosofia de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2015.
- MURAD, Mauricio. **Dos pés à cabeça: elementos básicos da sociologia do futebol**. Rio de Janeiro: Irradiação Cultural, 1996.
- SEVERIANO, Maria de Fátima Vieira. **Narcisismo e publicidade: uma análise psicossocial dos ideais do consumo na contemporaneidade**. São Paulo: Annablume, 2007.
- TAJFEL, Henri. **Grupos humanos e categorias sociais: estudos em psicologia social**. Lisboa: Livros Horizonte, 1981. 2v.
- THOMPSON, John B. **Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- TRIVIÑOS, Augusto N. Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2006.

VOGEL, Arno. O momento feliz: reflexões sobre o futebol e o ethos nacional. In: DaMATTA, Roberto (Org.). **Universo do futebol: esporte e sociedade brasileira**: Rio de Janeiro, Pinakotheke, 1982, p. 75-114.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In:

A FORMAÇÃO DO LEITOR NA FILMOGRAFIA DE WALTER SALLES

Autor: Luiz Maria Dumont - MINTER

Orientadora: Rita Márcia Magalhães Furtado

Linha de Pesquisa: Cultura e Processos Educacionais

RESUMO

Da invenção dos Irmãos Lumière ao cinema de hoje muito se tem produzido e discutido a respeito da Sétima Arte. Acusado de mais um produto da indústria cultural por Theodor Adorno [...] “de cada ida ao cinema, apesar de todo cuidado e atenção, saio mais estúpido e pior [...] quanto mais um filme pretende ser arte, tanto mais inautêntico ele se torna” (ADORNO, 1993, apud LOUREIRO, 2010, p. 61), representa para a sociedade atual um ícone de discussões e teorias. Entre essas discussões e teorias, este trabalho busca apresentar o cinema como uma linguagem que aproxima o espectador de filmes torando-o um leitor. Para o cineasta do Novo Cinema Alemão Alexandre Kluge, o cinema traz uma realidade escondida só perceptível pelo olhar mais curioso “Eu encontro algo no filme que ainda me surpreende que posso perceber sem devorá-lo” (KLUGE in ADORNO, 1993, apud LOUREIRO, 2010, p. 89). É isto que faz o cinema ser apaixonante, a capacidade de ser surpreendido a cada nova experimentação. Nesse sentido, este projeto pretende investigar as possibilidades de leitura da linguagem fílmica de três filmes do diretor brasileiro, Walter Salles, que contribuiu imensamente com a cultura brasileira, apresentando novos valores para a realidade nacional, *Terra Estrangeira*, 1995; *Central do Brasil*, 1998 e *Abril Despedaçado*, 2001. Em *Terra Estrangeira*, o diretor utiliza a fotografia em preto e branco para retratar uma atmosfera de decepção e angústia, ao apresentar algumas das possíveis consequências do Governo Fernando Collor, quando sua Ministra da economia Zélia Cardoso de Mello anuncia o confisco da poupança. O filme foca personagens brasileiros morando em Portugal auto exilados pelo descredito no Brasil e como essa “terra estrangeira” interfere em suas vidas. Da fotografia à publicidade a narrativa fílmica constrói e desconstrói personagens anônimos vivendo a sua própria terra estrangeira. Em “*Central do Brasil*”, primeira grande realização do diretor, agraciada com vários prêmios internacionais, o foco está no nome da película: o centro do Brasil. O filme narra uma viagem de duas personagens, Dora e Josué, ao coração do Brasil em uma busca por si mesmo. Ao conhecer o país, principalmente o Nordeste, sua religiosidade, sua geografia, sua força, as personagens vão se apropriando desses elementos míticos e construindo seu próprio eu, culminando assim na descoberta de si mesmo. O Brasil também busca a sua identidade retomando sua autoestima. Já “*Abril Despedaçado*” é uma joia

escondida na cultura brasileira. Um espetáculo de imagem colorido em amarelo ouro pela fotografia de Walter Carvalho, que retoma o princípio ancestral do código *Hamurabi* – Olho por olho, dente por dente. É a história de duas famílias marcadas pela morte e vingança sem fim, ou até que alguém se disponha a pôr um ponto final neste círculo. Mais uma vez, Salles vai usar o Nordeste brasileiro como pano de fundo para que o espectador com o olhar mais curioso possa perceber nas falas, nas imagens, nos cortes, que uma história de vingança pode ser contada de várias maneiras. Como diz Kluge, cada vez que assisto a esse filme algo ainda me surpreende. Os nomes das personagens soam como prevendo seus destinos, como Breves e Ferreira, Tonho e Clara, Menino/Pacu. Contando com momento de lirismo poético como a cena em que a personagem Clara faz rodopio com a corda de trapezista, “Abril Despedaçado” é a utopia que procura extrapolar o círculo vicioso em que vive cada personagem.

A **justificativa** para este projeto encontra-se na necessidade de formar leitores autônomos que possam encontrar em um filme um fio condutor para sua interpretação. Em um mundo cada vez mais globalizado como o que vivemos hoje, em que as notícias chegam em segundos através de imagens, a comunicação em tempo cada vez mais rápido pelas novas tecnologias é importante que a educação escolar acompanhe essa transformação tecnológica e ofereça aos alunos oportunidades de conhecer e aprender por meio de uma das principais linguagens da atualidade: a linguagem cinematográfica. Seu uso, como prática educativa, facilita significativamente o diálogo entre os conteúdos curriculares e os conhecimentos mais gerais. A leitura e análise de imagens e de ferramentas utilizadas pelo cinema, como a música, as cores, as tomadas, os ângulos, enfim o trabalho com essa linguagem, entre outros aspectos, contribuem para o desenvolvimento da compreensão crítica do mundo e das novas tecnologias, proporcionando assim a formação do cidadão. Os universos reais e fictícios projetados na tela simulam contextos e cenários que retratam valores individuais e coletivos, como a solidão, o companheirismo, o amor, que poderão ser discutidos e ampliados por meio do debate com a comunidade escolar, sem descuidar de sua proposta mais elementar: a linguagem cinematográfica, que compreende, além de um corpo de conhecimento notável, um mecanismo de interfaces com outras linguagens, dialogando com várias expressões, tais como: o teatro, a dança, a música, as artes visuais e a literatura. Assim, pelo exposto, justifica-se a execução desse projeto que procura alavancar novas perspectivas para uma concepção mais abrangente da intersecção cinema/educação/cultura.

A proposta desse projeto surgiu da **problematização** sobre a relação do espectador com a obra cinematográfica. O cinema é capaz de transformar um espectador em leitor? Duarte (2002), em sua obra *Cinema & Educação*, afirma que todo indivíduo, ao entrar em contato

com o cinema, desenvolve o que Pierre Bourdieu chamou de “competência para ver”, ou seja, analisar, compreender e admirar qualquer história transmitida em linguagem cinematográfica. Para ela, “[...] analisar filmes ajuda professores e estudantes a compreender (apreciar e, sobretudo respeitar) a forma como diferentes povos educam/formam as gerações mais novas” (p. 106). A autora destaca também a importância do cinema como forma de socialização dos indivíduos em instâncias culturais diferentes para a produção de saberes e identidades afim de definir a forma como o indivíduo vê o mundo. Mas quando o ser humano adquire a “competência para ver”? O contato com a linguagem fílmica pode ser o início dessa competência, no entanto, ver apenas não basta. É preciso um envolvimento maior com as imagens que o filme reproduz na tela.

O **objetivo** desse projeto consiste em produzir um conjunto significativo de discussões e ideias que possibilitem a formação do leitor, utilizando o “estado da arte” sobre cinema, a fim de mapear e discutir a produção literária e acadêmica dos filmes de Walter Salles, bem como de outros diretores que o influenciaram no campo da filmografia, da arte, da cultura e da estética em busca de uma resposta das dimensões que esse tema tem influenciado o indivíduo. Ampliar a concepção de leitura a partir de uma experiência cinematográfica em que o espectador seja participativo e reconheça as marcas de leituras. Analisar produções cinematográficas de Walter Salles, estabelecendo um diálogo entre as imagens que sustentam as narrativas e os conhecimentos adquiridos ao longo da escolaridade. Incorporar a arte do cinema ao repertório cultural do espectador, ampliando, assim, sua potencialidade no exercício de uma postura crítica e reflexiva na vida.

A **metodologia** proposta para a construção deste trabalho consiste na leitura bibliográfica que dê suporte para o projeto *A formação de leitor na filmografia de Walter Salles*. Leitura sobre análise fílmica, linguagem cinematográfica, estética do cinema, formação de leitor, enfim será uma pesquisa bibliográfica marcada pelo “Estado da Arte” - leitura que disponibilizarei a partir de materiais publicados em livros, artigos, entrevistas, dissertações e teses que poderá ser realizada independentemente ou fazer parte de uma pesquisa descritiva ou experimental. Na pesquisa teórica registrarei aspectos relevantes, formando um painel de obras publicadas a respeito da leitura fílmica, principalmente as que discutem a formação de leitor. Na pesquisa da filmografia, levei em conta a retomada do cinema brasileiro na década de 90, assim, o *corpus* dessa dissertação serão três filmes do cineasta Walter Salles, a partir de sua filmografia escolhi “Terra Estrangeira” (1995), “Central do Brasil” (1998) e “Abril Despedaçado” (2001). A **fundamentação teórica** passa pela fenomenologia uma vez que o objetivo é estudar a essência do *corpus*, o cinema de Walter Salles como fenômeno, como se manifesta no tempo e

no espaço e se revela na consciência humana “com a complexidade resgata-se o sujeito autor de sua história e coautor de construções coletivas, reintegrando-os ao processo de construção do conhecimento” (MORAES, 2008p.106). A capacidade perceptiva do sujeito leitor o transforma em um filósofo do conhecimento para então se transformar em um leitor. Concomitante à fenomenologia, buscarei bibliografias voltadas para a discussão do cinema enquanto produto capaz de suscitar leituras, nesse sentido as minhas referências serão *Lendo as Imagens do Cinema* (2009) de Laurent Julier e Michel Marie, que apresenta as ferramentas da análise fílmica no nível do plano, no nível da sequência e no nível do filme, apresentando também uma análise das sequências fílmicas dentro do cinema mudo, dos anos dourados dos gêneros, o cinema da modernidade e da era pós-moderna, *A Estética do Filme* (2012) de Jacques Aumont e Outros, obra que oferece um panorama completo das teorias e estética do filme, além de discutir o filme como representação visual e sonora, aspectos da montagem, da narração, e, principalmente, da linguagem cinematográfica, *Introdução à Teoria do Cinema*, (2013), de Robert Stam, que oferece uma abrangente história da teoria do cinema no século XX. O livro percorre desde o cinema mudo até recentes teorias do cinema e nos estudos culturais.

O **estágio atual da pesquisa** encontra-se nas leituras de Merleau-Ponty, Robert Stain, Jaques Aumont entre outros para a produção do primeiro capítulo no qual irei desenvolver uma análise do objeto fílmico “Terra Estrangeira” produção de 1995, dirigido por Walter Salles e Daniela Thomas, bem como de que modo se dá a percepção de leitura e os caminhos que o espectador deve percorrer para atingi-la.

Finalmente, espera-se que esta pesquisa cumpra seu papel de formação de leitor através da arte cinematográfica e que o espectador encontre nas palavras de Alexandre Kluge que o cinema traz uma realidade escondida só perceptível pelo olhar mais curioso e que o leitor encontre no filme algo que ainda o surpreenda sem que seja preciso devorá-lo.

Referências

- Aduino Novaes (Org.) O Olhar. (1988)
- Francis Vanoye. Ensaio sobre análise fílmica (1994)
- Georges Didi-Huberman. O que vemos e o que nos olha (2010)
- Geraldo Yoel (org.) Pensar o cinema: imagem ética e filosofia (2015)
- Jacques Aumont e Outros. A Estética do Filme (2012)
- Jacques Rancière. O espectador emancipado (2012)
- Jean-Luc Nancy. Imagem mímesis e metéxis: estética e política

- José de Sousa Miguel Lopes. Educação e Cinema. Novos olhares na produção do saber
- Júlio Groppa Aquino e Cintya Regina Ribeiro (orgs.) Educação por vir: experiência com o cinema (2011)
- Laurent Julier e Michel Marie. Lendo as Imagens do Cinema (2009)
- Lucia Santaella e Winfried Noth. Imagem: Cognição, semiótica, mídia (2001)
- Maria da Graça Setton. Mídia e Educação, (2010)
- Maurice Merleau-Ponty. Fenomenologia da percepção
- Nicole Albert e Claudine Haroche (orgs) Tirantias da Visibilidade (2013)
- Robert Stam. Introdução à Teoria do Cinema, (2013)
- Rosália Duarte. Cinema & Educação, (2002)
- Siegfried Kracauer. O Ornamento da massa. (2009)
- Theodor Adorno. Em Indústria Cultural e Sociedade. (2002)
- Walter Benjamin. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica (1985)

O PRODUTIVISMO E O MODO DE PRODUÇÃO CIENTÍFICO E ACADÊMICO

Maria das Graças Monteiro Castro – 13ª Turma de Doutorado

Orientação: Profa. Marília Gouveia de Miranda

Linha de Pesquisa: Fundamentos dos Processos Educativos

Este projeto pretende compreender as determinações do processo de produção e divulgação do conhecimento científico, tendo por referência a centralidade dos periódicos indexados. No Brasil, como em todo mundo ocidental, a produção intelectual acadêmica tem sido predominantemente publicada em artigos de periódicos. O periódico cumpre as funções de promover o registro e a memória do conhecimento científico, permitindo sua valoração por meio das citações dos artigos por outros pesquisadores; confere aos autores dos artigos o reconhecimento de um conhecimento produzido; legitima e certifica uma pesquisa avaliada por pares; confere prestígio aos autores e editores; garante uma maior circulação do conhecimento por meio de serviços de indexação em base de dados e bibliotecas. Sua disseminação e reconhecimento ocorrem com mais rapidez, garantindo circulação e universalidade.

O artigo científico, entendido com o principal veículo de divulgação do conhecimento do meio acadêmico, tem se tornado uma mercadoria cujo valor é determinado pela forma de produto quantificável que ele toma nos sistemas de avaliação da produção acadêmica. O caráter de indução determinado pela forma de gestão, financiamento e avaliação a que está submetida a produção acadêmica afetam o resultado da produção do conhecimento. A avaliação se descaracteriza quando submetida aos processos de financiamento.

No contexto internacional, o trabalho docente tem sido marcado pela mundialização da economia e pelas políticas neoliberais. A expansão da educação superior e um crescente processo de privatização ocorrem no mesmo diapasão e se orientam para o atendimento das mudanças contemporâneas ocorridas na produção e valoração do capital, a reestruturação produtiva. No Brasil tem início a partir da década de 1980 e toma impulso e ganha organicidade a partir da reforma gerencialista do Estado, posta em movimento em 1995, pelo então ministro Bresser Pereira no governo Fernando Henrique Cardoso e em curso até os dias atuais. A partir desses vetores, podemos verificar profundas modificações na

cultura e no cotidiano das instituições, nas relações entre o Estado e as instituições públicas, mas, sobretudo, no trabalho do professor e do pesquisador deste nível de ensino. (Mancebo, 2013, p. 520).

Neste contexto, ganham destaque as políticas de avaliação da educação em seus diferentes níveis. Na avaliação da produção científica intelectual produzida nas universidades brasileiras, em particular nos cursos de pós-graduação, a qualidade da produção científica passa a ser baseada amplamente, quando não exclusivamente, em indicadores bibliométricos quantitativos. Castiel e Valero (2007), Moreira (2009) e Machado e Bianchetti (2011) consideram os índices bibliométricos como instrumento e orientação para análises de custo-efetividade em investimentos em pesquisa de várias ordens e tipos sob o ponto de vista de seu retorno econômico.

Para melhor compreender o termo produtivismo, remete-se a uma discussão de Chauí (1989, p. 57) sobre a produtividade nas humanidades. A autora retoma o momento de reforma universitária presente à época, 1989, e do apelo à sua “modernização”, que seria estabelecer “uma perspectiva de produtividade acadêmica, a partir dos critérios de produção e rendimentos estabelecidos pela organização empresarial do trabalho”.

Ao discutir o papel da pesquisa acadêmica no contexto da reforma universitária debatida em 1989, Chauí (1989, p. 64- 68) o faz a partir da racionalidade capitalista, e afirma que as propostas de reforma apontavam para a adaptação da universidade às condições empíricas da produção científica e tecnológica, adaptação às “exigências e ao ritmo do complexo militar ou do complexo industrial”. Na avaliação de Chauí, entender a ciência como um processo de invenção, criação e instauração de um saber novo é descartado e julgado como “anacronismo improdutivo”. O ajuste do trabalho universitário às exigências do capital, aqui nominado como “sociedade de massas”, “sociedade industrial” e entendido como “imperativos de eficiência e de rendimento.” E continua dizendo que o argumento e a proposta de modernização colocam a ciência e a tecnologia, como uma segunda natureza, bastante definidas e apresentadas como forças produtivas. E conclui, “isto não significa que a segunda natureza não é propriamente a ciência nem a tecnologia, nem são quaisquer práticas dos homens, mas é o capitalismo. (...) ao tratar o capitalismo como segunda natureza, este passa a receber duas determinações, uma advinda de sua naturalização – torna-se reino da necessidade – e outra advinda de seu caráter segundo ou de ser uma posição humana – torna-se normativo. O capitalismo é e deve ser. Essa necessidade e essa normatividade incidem, então, sobre a proposta de universidade (...)”. Um projeto, “concebido à luz da produtividade

e do rendimento e da adequação ao mercado de trabalho” favorecendo assim os procedimentos de contabilidade e rentabilidade.

Neste sentido, enquanto é o capital que orienta a produção do conhecimento gerado pelos trabalhadores-pesquisadores para reproduzir-se, estes vivenciam a intensificação e alienação do seu trabalho. Não há como separar questões de avaliação da publicação e da integridade e qualidade da pesquisa, e neste sentido Kuhlmann (2014) discute a ideia de produtivismo a partir das políticas editoriais definidas pelas revistas indexadas, que estabelecem padrões de publicação. Tais padrões determinarão as consequências deste processo de aferição quantitativa: produção em grande quantidade de algo que possui pouca substância e valorização da quantidade em detrimento da qualidade; manifestação das regras de mercado ao mundo acadêmico; a transformação do conhecimento em mercadoria a partir do atrelamento do mercado de publicações ao mercado acadêmico-científico.

A discussão do produtivismo na produção intelectual, que não é um processo apenas brasileiro, mas de âmbito internacional, requer que se compreenda a natureza efetiva do trabalho intelectual, sua natureza imaterial e quais as relações dos meios de produção no interior do processo do trabalho acadêmico. Por sua subordinação ao capital – determinado pelas contradições da propriedade privada –, o trabalho perde sua condição fundamental de atividade vital e torna-se estranhado. Nos *Manuscritos econômico-filosóficos*, de 1844, Marx apresenta a dupla determinação do trabalho: (i) como autogênese humana, não apenas um ser natural, objetivo, universal e genérico; (ii) como elemento de subordinação do capital, na condição de trabalho estranhado, com a perda dos objetos de trabalho e no interior da própria atividade produtiva. O processo de trabalho no modo de produção capitalista possui duas características peculiares: (i) o controle do trabalhador pelo capitalista, garantindo o máximo de trabalho pelo menor tempo; e (ii) a posse do produto do trabalho, que já não mais pertence ao trabalhador, mas aos donos dos meios de produção. Nos *Manuscritos*, ao tratar de trabalho alienado, Marx (2010) analisa o processo de trabalho sob as condições históricas da produção capitalista e argumenta que, quanto mais riqueza fabrica, mais pobre o trabalhador se torna, transformando-se em mercadoria na medida em que produz um maior número de bens a um custo menor.

Com a valorização do mundo das coisas (*Sachenwelt*) aumenta em proporção direta a desvalorização do mundo dos homens (*Menschenwelt*). O trabalho não produz somente mercadorias; ele produz a si mesmo e ao trabalhador como uma mercadoria, e isto na medida em que produz, de fato, mercadorias em geral. (Marx, 2010, p. 80)

O produto do trabalho se fixará no objeto, o que se constitui na objetivação do trabalho. Esta se perde do objeto e o serve como estranhamento/alienação do trabalhador ao produto do seu trabalho e em relação ao processo de produção no interior da própria atividade produtiva. Considerando esses dois aspectos, podemos dizer que a condição para que os homens se tornem trabalhadores no modo de produção capitalista está na circunstância de que eles mesmos – os homens – se tornem mercadorias. Ao compreender a essência do trabalho estranhado, percebemos a essência da propriedade privada, uma particularidade do modo de produção capitalista. O conceito de mercadoria é, portanto, determinante para a sustentação da compreensão da atual situação da produção intelectual do professor e como se encontram as formas e técnicas de sua produção e de poder na estrutura acadêmica.

Essa discussão põe em pauta a necessidade de se discutir a natureza do trabalho do pesquisador. Entender como se dá na relação entre a pesquisa e a racionalidade capitalista. Nesta perspectiva, Chauí (1989, p. 20) explicita:

O risco do conformismo e do conservadorismo não se restringe ao ensino. Nas propostas de modernização ele incide também sobre a pesquisa. Aqui, parte-se de uma verificação empírica sobre o estado das ciências e da tecnologia e se converte a situação factual das pesquisas científico-tecnológicas em definição de direito dessas pesquisas. Com efeito, o argumento parte de uma constatação, a transforma em teoria e converte esta última em regra ou norma. Constata-se que o desenvolvimento do capitalismo e das forças produtivas tomou um rumo no qual a produção científica é tecnológica, esta é uma força produtiva e ambas são determinadas pelos imperativos da racionalidade capitalista. Essa constatação transforma-se em teoria, a partir do momento em que se deduz dela uma definição da ciência e da tecnologia que nada mais é senão a afirmação de que a ciência e a tecnologia são o que o capitalismo delas exige.

Neste sentido, este projeto pretende apreender e discutir as determinações políticas, econômicas e culturais constitutivas da centralidade dos artigos de periódicos, como produto mais valorado, e os transformam em determinantes para a gestão, financiamento e avaliação da produção do conhecimento. Em que medida esta valoração dos artigos de periódicos traz na sua materialização as marcas do sistema administrado que se faz presente e determina a forma de ser e agir da universidade, tornando operacional a lógica do mercado?

Para apreender esse processo, busca-se analisar como se dá efetivamente a produção dos mais “produtivos” nas áreas de educação, ciência da informação e uma outra na área de ciências naturais, a ser definida. Ou seja, quais são os padrões de publicação

estabelecidos nos programas de pós-graduação em educação mais bem avaliados? O que publicam os mais produtivos? Como se distribui sua produção dos professores nos diferentes veículos e, particularmente, nos periódicos? Como se articulam as temáticas, enfoques teóricos e metodológicos nas distintas publicações? As temáticas e enfoques se repetem? Como as citações se configuram: auto-referenciadas, cruzadas com seus pares? A partir destas questões a pesquisa buscará construir as categorias de análise que orientam o modelo de publicação que está sendo construído como legitimação de um determinado modo de produção científica e acadêmica.

O presente projeto realizará um estudo documental e bibliográfico. Um estudo direto em fontes disponíveis da CAPES para levantar a avaliação do triênio 2010 a 2012 dos programas, com notas 6 e 7, nas áreas de educação, ciência da informação e uma outra área das ciências naturais, ainda a ser definida e que se projetam do ponto de vista da produção, bem como e partir desta determinação, compreender como se distribui a produção intelectual dos professores dos programas realizadas no triênio expressa pelo número de artigos de periódicos publicados tendo como fonte a Plataforma Sucupira da Capes e a Plataforma Lattes do CNPq. Serão levantadas ainda, quais professores destes programas de pós-graduação possuem bolsa do programa produtividade em pesquisa do CNPq nas áreas indicadas anteriormente. A partir da correlação entre os professores dos programas de pós-graduação mais bem avaliados e os professores bolsistas do programa produtividade em pesquisa do CNPq, compreender a projeção desses pesquisadores, do ponto de vista da produção intelectual.

O recorte metodológico da pesquisa pelos artigos de periódico permitirá a compreensão da natureza da produção de cada professor na busca por resultados imediatos e como “os produtos” (artigos) tornam-se um fim em si mesmos. Tais dados são importantes porque a produção tem condições e pressupostos que constituem a circulação das revistas indexadas. Isso porque, como afirma Marx (1991, p.15), a produção, a circulação e o consumo não são idênticos, “mas que todos eles são elementos de uma totalidade, diferenças dentro de uma unidade” e que é na produção que encontramos as determinações das formas de circulação e consumo.

Referências

BIANCHETTI, Lucídio & MACHADO, Ana Maria Netto (Des)feticização do produtivismo acadêmico: desafios para o trabalhador-pesquisador. RAE, São Paulo, v. 51, n.3, maio/ jun. 2011, p. 244-254.

CASTIEL, Luis David & SANZ-VALERO, Javier. Entre fetichismo e sobrevivência: o artigo científico é uma mercadoria acadêmica? Cad. Saúde Pública, Rio de Janeiro, 23(12):3041-3050, dez, 2007.

CAMARGO Jr., K. R. Produção científica: avaliação da qualidade ou ficção contábil? Cad. Saúde Pública, Rio de Janeiro, 29(9):1707-1730, set, 2013.

KUHLMANN Jr., Moysés. Publicação em periódicos científicos: ética, qualidade e avaliação da pesquisa. Cadernos de Pesquisa, v. 44, n. 151, p.16-32, jan./mar.2014.

MANCEBO, Deise. Trabalho docente e produção do conhecimento. Psicologia e sociedade, v. 25, n. 3, 519-526, 2013.

MARX, Karl. *Manuscritos econômico-filosóficos*. São Paulo : Boitempo Editorial, 2010.

MOREIRA, Antonio Flávio. A cultura da performatividade e a avaliação da pós-graduação em educação no Brasil. Educação em Revista, Belo Horizonte, v.25, n.03, p.23-42, dez. 2009.

CHAUI, Marilena. Produtividade e Humanidades. **Tempo Social**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 45-71, dec. 1989. ISSN 1809-4554.

Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/ts/article/view/84766>>. Acesso em: 25 oct. 2016.

EDUCAÇÃO ESPECIAL EM UMA PERSPECTIVA INCLUSIVA EM UMA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL DE APARECIDA DE GOIÂNIA – GO.

Michele de Mendonça Leite

Programa de Pós Graduação em Educação – Mestrado – UFG - GO

Orientador: Prof. Dr. Régis Henrique dos Reis Silva (UNICAMP - SP)

Linha de Pesquisa: Cultura e Processos Educacionais

Agência Financiadora: FAPEG

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo apresentar e discutir a pesquisa *Educação Especial em uma perspectiva inclusiva em uma escola de tempo integral de Aparecida de Goiânia GO*, que se encontra em andamento no curso de Mestrado da UFG. A pesquisa visa investigar qual o projeto de formação humana para a criança com necessidades especiais em uma escola pública de tempo integral no município supracitado. Este problema nos remeteu às seguintes questões: Como vem sendo organizado o tempo, considerando que o atendimento educacional especializado deve ser realizado no contra turno e que é função da escola socializar o conhecimento historicamente acumulado a todos? Como o trabalho educativo realizado na escola responde aos desafios de uma proposta de educação especial em uma perspectiva inclusiva, bem como de educação integral em tempo integral? Quais os mecanismos de Inclusão – exclusão presentes dentro da escola de tempo integral quando analisamos o atendimento educacional especializado do público alvo da educação especial? De que maneira a articulação do Programa Mais Educação com outros programas contribuem para Educação Especial em uma perspectiva Inclusiva nas escolas de tempo integral?

A nossa abordagem sobre tais questionamentos, foi orientada pela pedagogia histórico - crítica. Esta teoria, caracterizada como uma concepção marxista de educação está assentada no método materialismo histórico dialético, e, portanto, “inspirada nas investigações marxianas, e com fortes afinidades com a psicologia histórico – cultural” conforme destacou seu fundador, o prof. Dermeval Saviani (2013, p.421), formando

assim um todo coerente para discussão do nosso objeto de estudo. Por esta perspectiva, a necessidade de formação para as pessoas com necessidades especiais somente pode ser compreendida se inserida em um contexto mais abrangente, de produção da existência. Inclusive esta é uma das teses apresentadas por Bianchetti (2011, p. 26), com base na concepção materialista da história. Na mesma direção deste autor, Ross (2011, p.66), afirma que as limitações ou ilimitações humanas são determinadas social e historicamente. Nesta perspectiva, o homem não é um produto pronto e acabado, que tem “prefixada a sua natureza”, que já traz formada sua consciência, como se sua realidade fosse imutável e o seu destino já tivesse mecanicamente traçado, fatalmente definido. Dessa maneira, “as possibilidades para a existência são dadas pela totalidade das relações sociais, pelo desenvolvimento histórico da produção e das objetivações humanas. Elas não são arbitrarias nem abstratas, mas históricas e concretas” (SALA, 2010, p.92). Possibilidades que podem se configurar como humanização do sujeito ou que pode significar apropriação da alienação conforme destacou Gramsci, consciente do caráter contraditório e universal das objetivações humanas.

Assim, nos fundamentamos na concepção de que o homem é um ser histórico e cultural, capaz de se desenvolver suas múltiplas potencialidades cognitivas, físicas e sociais. Dessa maneira não se trata mais em discutir se as crianças com necessidades especiais devem ou não estar inseridas em escolas regulares. Vygotsky ao pesquisar a defectologia, termo utilizado por ele, já em 1924, criticava as escolas especiais, onde tudo estava adaptado à deficiência, subestimando o potencial do aluno de desenvolver o pensamento abstrato.

A questão também não é mais se a criança aprende. O ensino proposto por Vygotsky não impõe qualquer obstáculo para aprendizagem, independente da dificuldade, seja ela cognitiva, física e biológica. Para Vygotsky (1924 – 1997, p.83) “la compensación biológica debe ser substituída por la idea de la compensación social del defecto”. Assim, para superar as deficiências secundárias¹ está a compensação social². O

1

□ A deficiência secundaria surge em consequência da deficiência primária, orgânica, biológica e diferente desta pode ser contornada.

2

conceito de compensação em Vygotsky deve ser mais bem explorado na escola, para que não se caia em reducionismos. O cenário educacional ainda compõe as versões mística e biológica da compensação. Ainda se acredita, por exemplo, que a compensação de uma deficiência vem de forma natural, divina. Muitas vezes por causa dessas ideias, ainda presentes, pratica-se uma educação filantrópica, assistencialista às pessoas com necessidades especiais, deixando de fazer as mediações necessárias que contribuem para a formação do pensamento teórico, criando uma falsa impressão de inclusão, onde inicialmente possibilita acesso à escola, mas que dificilmente significa apropriação dos conteúdos escolares.

Isso também porque o que o pensamento neoliberal aceita como compensação frente à deficiência e também às desigualdades é: discurso de inclusão, inserção de “todos” na escola e manutenção da exclusão pela satisfação das necessidades mínimas de aprendizagem, do básico. Assim, há de se esperar que uma criança com alguma deficiência, que passa o dia inteiro na escola, e esteja lá pelo menos há dois anos, não saiba escrever o nome. Que se aceite que ela fique andando pelos corredores, enquanto seus colegas que não possuem nenhum tipo de deficiência estão em sala de aula. Ou que ela fique em sala, mas no canto, para não atrapalhar. E se ela for uma criança surda, em uma aula de espanhol, que ela seja completamente ignorada, porque a professora não fala a língua que precisaria falar naquele momento (língua de sinais), e também não tem intérprete em tempo integral.

Segundo Vygotsky (1997) “compensação é luta”, luta social. Luta por uma escola pública de qualidade, com professores com formação que não seja fragmentada e deficitária, com materiais e atividades adaptadas, que conte com suporte familiar, acompanhamento médico. Luta por acesso aos meios de aquisição de estímulos, às condições para que as crianças com necessidades especiais tenham acesso aos bens culturais. Na verdade, luta para que esta escola seja construída, porque neste sentido, a maioria das escolas públicas brasileiras na atualidade tem contribuído perversamente para o agravamento da insuficiência inicial nestas crianças, vêm “negligenciando-as

□ Segundo Vygotsky (1997) a compensação social seria condições concretas que converte a deficiência em vantagens sociais.

pedagogicamente” (Vygotsky, 1997) porque não as conduzem ao desenvolvimento. Em uma sociedade como a nossa, onde tudo é mercadoria, no que concerne à lógica formal, o conhecimento empírico dá e sobra. Abstrações simples são o bastante. Não é somente, portanto uma luta para compensar a deficiência física, mental, mas é uma luta para compensar a deficiência do sistema. Contra o sistema e sua visão romântica de aceitação das diferenças, tão veiculado pela Escola Nova. Luta, em favor do conhecimento teórico e da máxima humanização de todos os indivíduos, com ou sem deficiência (Duarte, 2013).

2 JUSTIFICATIVA

Nossa participação como ouvinte e ministrante de oficinas no I Encontro Regional de Educação Integral e Escola Pública de Tempo Integral, evento científico e formativo dos profissionais das escolas de Tempo Integral do Estado de Goiás e Região Centro Oeste, realizado na escola EMEI Monteiro Lobato, nos permitiu debater a política nacional de Educação integral pensando a escola a partir de diferentes contextos e experiências. As discussões realizadas durante o evento nos apontaram conquistas, dilemas, desafios, e, ainda lacunas, especialmente no que se refere à Educação Especial em uma perspectiva inclusiva no contexto das escolas públicas de Tempo Integral. E fizeram que passássemos a refletir sobre como a educação dos alunos com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (que constituem o público-alvo da Educação Especial) vem ocorrendo dentro das escolas públicas de tempo integral em Aparecida de Goiânia-GO, haja vista ocorrerem no contra turno escolar as atividades do Atendimento Educacional especializado (AEE) e as atividades curriculares da escola de tempo integral, e concebendo ainda que é função da escola socializar o conhecimento historicamente acumulado.

Ao realizar mapeamento no banco de tese da CAPES, entendemos que existem poucos trabalhos no estado de Goiás que aborde esta temática, o que indica a necessidade de ampliar as discussões sobre o ensino - aprendizagem dos alunos com necessidades especiais neste contexto da escola de tempo integral, mais especificamente em Aparecida de Goiânia – GO, apreendendo aí, nexos, processos, relações, questões e contradições. Este estudo poderá contribuir para que os sujeitos da pesquisa, todos professores, possam

aprofundar as discussões sobre a temática em questão dentro da escola, ampliando o debate acerca das possibilidades de inclusão e educação integral por dentro da sociedade capitalista e da proposta de educação em tempo integral em curso no município de Aparecida de Goiânia, para o público alvo da educação especial.

3 METODOLOGIA

Tendo como fio condutor o método em Marx, esta pesquisa foi dividida em três etapas. Na primeira, foi realizada pesquisa bibliográfica e documental, que consistiu em estudo sistematizado acerca da educação especial em uma perspectiva inclusiva e educação integral e escola pública de tempo integral, bem como investigação de documentos, marcos políticos legais que orientam e subsidiam as Secretarias de Educação. Foram analisados ainda, os documentos conservados nos órgãos públicos do Estado de Goiás e Município de Aparecida de Goiânia, como as leis de fundação das escolas de tempo integral, buscando identificar o que esses documentos afirmam no que diz respeito à Educação Especial em uma perspectiva inclusiva no contexto da escola de tempo integral e de que forma esta temática é contemplada na proposta político pedagógica das escolas e no desenvolvimento das ações dentro das mesmas. O segundo momento consistiu na realização de entrevistas semiestruturadas com professores, diretores e coordenadores, um total de 30 participantes, em uma escola de Tempo Integral de Aparecida de Goiânia. A terceira parte constou de observação participante a fim de captar mais detalhadamente o contexto escolar e suas várias conexões, na tentativa de compreender de que maneira ocorre a educação especial em uma perspectiva inclusiva dentro da escola de tempo integral neste município. Vale dizer, que esta proposta foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa – CEP – UFG e concluiu-se pela aprovação do protocolo, o mesmo foi considerado em acordo com os princípios éticos vigentes. Parecer nº 1.488.796.

A escola escolhida para investigação foi a Escola pública Municipal de Tempo Integral EMEI Monteiro Lobato, localizada no Jardim Tiradentes, bairro periférico de Aparecida de Goiânia que teve seu surgimento por assentamento. Na realização do recorte foram considerados os seguintes aspectos: 1. Ser a primeira escola de tempo integral do município, com 11 anos de existência, considerada como referência para

outras instituições, inclusive no que se refere ao atendimento às pessoas com necessidades especiais. 2. Estar inserida no Programa Mais Educação. 3. Por ser considerada Escola Maioria Bolsa Família³ 4. Possuir aproximadamente dentre as 4 escolas em tempo integral do município a que possui maior número de crianças com necessidades especiais.

A pesquisa se encontra atualmente na fase inicial de análise dos dados.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio das entrevistas e observações realizadas, foi possível verificar a falta de um projeto de formação humana voltado para as pessoas com necessidades especiais. Sendo assim, a “Inclusão” no contexto da escola de tempo integral tem significado perversamente produção das necessidades especiais e conseqüentemente “mais exclusão”. Aquilo que Saviani (2013) chama de “Inclusão Excludente”, a inclusão para constar, para melhorar as estatísticas, para ampliar acesso, sem disponibilizar aos estudantes condições necessárias de apropriação do conhecimento. Uma exclusão em tempo integral. A forma fixa com que é organizada a rotina acaba por fragmentar o ensino, de maneira comprometedor. A falta de uma gestão democrática provida de formação crítica contribui para o silenciamento sobre as pessoas com deficiência dentro da escola. A extinção do AEE, durante o período da pesquisa, demonstra certo descaso com a educação das pessoas com necessidades especiais.

5. REFERÊNCIAS

BIANCHETTI, Lucídio. Aspectos históricos da apreensão e da educação dos considerados deficientes. In: Um olhar sobre a diferença: Interação, trabalho e cidadania. Lucídio Bianchetti, Ida Mara Freire (Orgs). – Campinas, SP: Papirus, 1998. – (Série Educação Especial)

DUARTE, Newton Duarte. A formação da pessoa com deficiência, a educação escolar e a individualidade para si. 2013.

³ A partir de 2011 houve uma articulação do Programa Mais Educação e o Programa Bolsa Família. As escolas que integram o Mais Educação são escolas que oferecem uma educação prioritariamente às crianças em situação de pobreza e extrema pobreza, dessa forma, beneficiários do Bolsa Família. Assim foi criado o conceito de escolas “Maioria Bolsa Família”.

ROSS, Paulo Ricardo. Educação e Trabalho: a conquista da diversidade ante as políticas neoliberais. In: Um olhar sobre a diferença: Interação, trabalho e cidadania. Lucidío Bianchetti, Ida Mara Freire (Orgs). – Campinas, SP: Papirus, 1998. – (Série Educação Especial)

SALA, Mauro. Alienação e emancipação na transmissão do conhecimento escolar: um esboço preliminar. In: MARTINS, LM., e DUARTE, N., orgs. Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 191

SAVIANI, Dermeval. História das ideias pedagógicas no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2013.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. Obras escogidas: fundamentos de defectologia, v. 5. Madrid: Visor, 1997.

SIGNIFICADOS E SENTIDOS DO TRABALHO DOCENTE NA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÂNIA

Milene do Amaral Ferreira Vicente – 28ª Turma de Mestrado

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Sandra Valéria Limonta Rosa

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

As políticas públicas para educação escolar em tempo integral no Brasil materializam-se em diferentes propostas e projetos nos âmbitos federal, estadual e municipal (ROSA, 2016). O projeto hegemônico se delinea pelas ações indutórias do Estado, por meio do Programa Mais Educação (PME), no qual a educação integral é compreendida como a oferta de um conjunto de atividades diversificadas, justapostas, dentro ou fora das escolas, que, segundo Cavaliere (2014), dificilmente são articuladas ao projeto pedagógico da instituição escolar onde o programa é implementado.

Para Libâneo (2014), essa concepção de ampliação da educação escolar parece apontar para uma perspectiva de controle social, contenção de conflitos e disciplinarização da pobreza, especialmente por meio de dois viéses: formação de habilidades e destrezas centradas nas experiências imediatas dos alunos e suas práticas sociais, não preocupando-se com desenvolvimento de capacidades mentais superiores; criação de uma sociabilidade colaborativa, de coesão social, capaz de escamotear as lutas de classe. Essa educação é nominada pelo autor de educação integral pragmática.

Em Goiânia, o início do processo de implementação das Escolas Municipais de Tempo Integral (EMTI) se deu no ano de 2005. Análises documentais apontam elementos que indicam que esse projeto se desenvolveu a partir de uma concepção de educação integral pragmática. Até o ano de 2014, os documentos da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (SME) postulavam parcerias público-privadas para manutenção das escolas e parcerias entre a escola e a comunidade para o desenvolvimento do currículo.

Essa concepção de ampliação da educação escolar tem sua origem nas relações materiais e nas formas como os intelectuais orgânicos do capital, desde a reestruturação produtiva iniciada por volta da década de 1970, têm buscado legitimar uma determinada concepção/função de escola, capaz de instituir o projeto de hegemonia e consenso social (NEVES, 2005). Para Evangelista (2013), essas orientações advêm de Organismos

Multilaterais Internacionais (OMI), cujo objetivo é criar as condições para a internacionalização do capital.

Até o ano de 2014, a proposta de organização das atividades nas EMTI reproduzia a estrutura dual de atividades curriculares e oficinas pedagógicas, reforçando a concepção dicotômica pensar-fazer de educação integral, que permanece desde as ideias de seu inspirador, Anísio Teixeira. Com um detalhe, o que parece ter ganhado espaço nessa educação integral contemporânea foi a vulgarização dos projetos anisianos, que mesmo pensando uma formação que não unia reflexão-ação, ao menos almejou melhores espaços e estruturas.

Os professores das EMTI desenvolvem todas as atividades propostas, diferente do que é proposto no PME. Até o ano de 2014, havia duas categorias de professores: os do currículo “formal” e os “oficineiros”, cujas oficinas já eram pré-determinadas, oriundas de uma lista de atividades previstas no PME. Os alunos, num único dia, vivenciavam três escolas diferentes, pois havia grupos de profissionais para cada turno do dia: matutino, almoço/descanso e vespertino. Os planejamentos coletivos eram raros, não havia possibilidade de formação continuada em horário de trabalho e os momentos de estudo e planejamento individual em horário de trabalho eram restritos.

Nossa pesquisa tem revelado que os professores das EMTI, por influência desse projeto e das condições concretas de trabalho, constituíram uma perspectiva assistencialista de escola, coadunando a lógica multitarefas, para conciliação social. Quando a SME, no ano de 2013, levanta as atividades que as crianças das EMTI vivenciavam, verifica-se que o tempo escolar estava mais dedicado à participação nas oficinas do que nas aulas das disciplinas escolares, ou seja, as crianças permaneciam o dia todo na escola, mas tinham menos tempo de estudo dos conhecimentos escolares sistematizados do que as crianças das escolas de tempo parcial.

Em eventos promovidos pela SME comprovava-se que as EMTI estavam propiciando excelentes experiências no campo das artes e da corporeidade, mas, em contraposição, as avaliações diagnósticas comprovavam problemas de aprendizagem no campo da produção da linguagem escrita e das ciências.

No ano de 2015, as EMTI foram reestruturadas e as condições e a forma de trabalho dos professores foram significativamente alteradas. O professor passou a ter jornada de trabalho em tempo integral, em única instituição, com horários para planejamento coletivo diário, formação continuada em horário de trabalho e planejamento e estudos individuais semanais. Quanto à forma de organização do currículo escolar, o coletivo de professores passou a ser responsável pela escolha, planejamento, execução e avaliação das atividades,

sejam as do currículo obrigatório, sejam aquelas que se destinam à ampliação da formação dos alunos.

Se o humano se constitui no e pelo trabalho, em condições concretas, se objetiva no mundo e o apreende pelas objetivações de outros, produzindo a si como ser social (MARX, 2015; 2013), que significados e sentidos são constituídos pelo trabalhador da educação quando o mesmo tem suas condições e formas de trabalho alteradas? É possível ressignificar a perspectiva de formação humana a partir dessas novas condições/formas de trabalho?

O objeto de estudo desta pesquisa é o trabalho docente em sua forma mais desenvolvida, nas instituições de tempo integral da SME, e os significados e sentidos que os professores dessas escolas dão ao seu trabalho e à formação humana. O recorte temporal para as investigações se dá a partir do ano de 2015, período que se efetivou a reestruturação.

Com intuito de apreender a totalidade, a historicidade e as contradições da realidade concreta, em suas “conexões essenciais” (MARX, 2009, p. 131), foi necessário lançar mão de um conjunto de procedimentos metodológicos que nos ajudassem a captar melhor o objeto da pesquisa, em sua dinâmica e totalidade: revisão bibliográfica de pesquisas acadêmicas e produções teóricas sobre a escola de tempo integral; levantamento e análise de documentos da SME; questionários respondidos por 85 dos 234 professores; entrevistas semiestruturadas, das quais participaram 27 professores, em 11 das 22 EMTI.

Também fizemos observações participantes em momentos de planejamento pedagógico coletivo, relatadas em diário de campo. Os dados foram analisados por meio de Núcleos de Significação (AGUIAR, OZELLA, 2006), para compreender as individualidades como formas de consciência constituídas dialeticamente nas e pelas práticas sociais, que contém em si elementos da estrutura social (MESZÁROS, 2011).

O esforço de compreender esse objeto se justifica pela necessidade de desconstruir ideias neoprodutivistas, neoescolanovistas, neoconstrutivistas e neotecnicistas (SAVIANI, 2013) na/da educação escolar, que também estão presentes na particularidade da escolarização em tempo integral. Essas ideias podem ser desmontadas ao revelar-se a atividade laboral/ação docente como atividade complexa e determinada por condições materiais particulares, conformada à forma de produção na qual está inserida.

Para Evangelista (2014) e Oliveira (2004), os processos atuais que marcam o trabalho dos professores são a responsabilização, a precarização, proletarização técnica, ideológica e financeira e a desprofissionalização. Essa realidade, compreendida em sua essência, poderá revelar que trabalho/docência não é simples e mero processo de repasse de conteúdos dos livros didáticos e aplicação de provas, desenvolvido por qualquer sujeito.

Dias Júnior et al (2015) vão afirmar que os processos de precarização do trabalho docente, expressos em mecanismos de controle, burocratização e na predeterminação das ações do professor implica na violência subliminar que abstrai dos docentes a condição de sujeito, diminuindo cada vez mais as possibilidades do professor de planejar, executar e avaliar o seu próprio trabalho.

Uma vez que essa nova organização exige autonomia na escolha, execução e avaliação dos processos educativos e viabiliza condições interessantes para esses processos, essa pesquisa poderá contribuir para compreensão dos possíveis impactos na docência e nos docentes quando a realidade material é alterada. A principal contribuição desta pesquisa está em apresentar o trabalho docente como fenômeno complexo, que precisa ser considerado nas múltiplas determinações, para assim poder entender em que condições concretas o trabalho docente poderá se constituir como movimento contra hegemônico e viabilizar, como afirma Mészáros (2008), os processos de contrainternalização necessários a uma nova sociabilidade.

No atual momento, a pesquisa se encontra em processo de sistematização dos dados dos questionários, entrevistas e observações e estamos em plena descoberta e elaboração das categorias que revelam e explicam o objeto. Como sínteses provisórias, pode-se apreender novos e velhos sentidos que ora contribuem com possibilidades de ressignificação da educação integral, ora corroboram uma escola para a harmonização social e o assistencialismo. Cabe destaque o movimento do objeto que conseguimos apreender: o deslocamento de uma educação integral pragmática para uma perspectiva que pretende formar integralmente os sujeitos, que aqui ilustramos reproduzindo a fala de uma das professoras que entrevistamos:

Agora está começando a acontecer a educação integral que agente sempre sonhou, essa interdisciplinaridade, que é muito joia. Não são mais coisas estanques, oficina de música, oficina de dança, oficina de redação, oficina de não sei de quê, um monte de oficina. Agora é um todo, é junto, é um coletivo. Estamos conseguindo colocar em prática aquilo que a gente sonhou, uma escola integral que forme os sujeitos integralmente. Um dos pontos que eu acho super positivo é esse.

Revelaram-se também elementos da concepção dos professores que apontam para a centralidade da ação docente na criança, conforme demonstram algumas respostas à pergunta “Qual a sua opinião sobre a organização da escola com os professores em tempo integral?”. Um número significativo de professores afirma que possibilita o desenvolvimento do aluno como autor de sua aprendizagem ao mesmo tempo em que possibilita ao professor fazer o acompanhamento do aluno em seu desenvolvimento, favorecendo a formação do educando em sua totalidade.

A esse dado da realidade vão se articulando outros que nos ajudam a compreender a EMTI em sua totalidade. Os professores apontam que nessa organização há possibilidade de: articular as áreas do conhecimento em uma perspectiva interdisciplinar; integrar os conteúdos obrigatórios a outros conhecimentos; novas possibilidades de trabalho coletivo, com maior integração e coesão do trabalho. Quando perguntados pelos impactos positivos em seu trabalho, os professores responderam: possibilidade de planejamentos coletivos diários (27); possibilidade de tempo para formação e planejamento individual (11) e possibilidade de trocas com os colegas viabilizada pela presença de todos em tempo integral (10).

Ao mesmo tempo, quando perguntados quais os elementos que mais dificultam o trabalho nessa organização, as respostas foram: o cansaço do professor (26); as faltas sem aviso, licenças médicas sem substituições e atestados médicos (26); os horários de estudo ainda são insuficientes (14) e excesso de projetos (14). Os dados revelam como os professores compreendem o trabalho nas EMTI como desgastante e particularmente exigente, o que reflete a universalidade do trabalho docente quanto à sua natureza e condição.

Marx (2012), no texto “Salário, Preço e Lucro”, afirma que “(...) o tempo é o espaço do desenvolvimento humano” e esse tempo não pode obstacularizar a formação omnilateral. Portanto, o tempo deve servir ao humano, pois para o desenvolvimento de suas múltiplas dimensões é necessário também um tempo de não-trabalho, de tempo livre, para cuidar da saúde, da vida, dos amores. Estar em tempo integral, nessas condições/formas de trabalho parece estar implicando para o professor a contradição entre possibilidade de auto realização e ao mesmo tempo de negação da humanização, uma vez que mesmo representando mais tempo

para novas relações ainda representa também a ausência do tempo de não trabalho para o desenvolvimento omnilateral.

Na atual forma histórica, em meio a relações coisificadas e de humanos/mercadorias, o tempo torna obtuso o humano e as relações. Nas palavras de Marx (2015, p. 304): “(...) com a valorização do mundo das coisas, cresce a desvalorização do mundo dos homens em proporção direta”. Nesse mundo de relações estranhadas, ao se exteriorizar, o humano não se reconhece no objeto produzido, não reconhecendo também ao outro, à sua classe, enfim, ao gênero humano.

Ainda há muito o que analisar e revelar nessa pesquisa, colocando os dados da realidade em confronto com as construções teóricas, pois o objetivo é desvelar o movimento do real. No entanto, nesse humano viver de contradições e contrassensos, novos e velhos sentidos sobre o trabalho docente, por vezes antagônicas entre si, vão se constituindo e refletindo as contradições das determinações que configuram a realidade concreta.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Wanda. A pesquisa junto a professores: fundamentos teóricos e metodológicos. In: (Org.). *Sentidos e significados do professor na perspectiva sócio-histórica: relatos de pesquisa*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

CAVALIERE, Ana Maria. Escola pública de tempo integral no Brasil: filantropia ou política de estado? *Educação e Sociedade*, v. 35, nº 129, p. 1205-1222, out.-dez. Campinas, 2014.

DIAS JÚNIOR, Marcos Jerônimo; et all. Políticas educacionais neoliberais, violência subliminar e implicações no trabalho docente. In: SCAREL, Estelamaris Brant; ROSA, Sandra Valéria Limonta.; SILVA, Simeia Araújo. *Educação, sociedade, subjetividade e violência*. Goiânia: América, 2015.

LIBÂNEO, José Carlos. Escola em tempo integral em questão: lugar de acolhimento ou ensino-aprendizagem. In: BARRA, Valdeniza Maria Lopes da (Org.). *Educação: ensino, espaço e tempo na escola de tempo integral*. Goiânia: Gráfica UFG, 2014.

MARX, Karl. *Miséria da Filosofia*. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

_____. *O capital: crítica da economia política: Livro I: o processo de produção do capital*. São Paulo: Boitempo, 2013.

_____. *Manuscritos econômicos filosóficos de 1844*. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

_____. *Salário, preço e lucro*. 2ª ed., São Paulo: Expressão Popular, 2012.

MÉSZÁROS, Istvan. *A educação para além do capital*. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

_____. *Estrutura social e formas de consciência II: a dialética da estrutura e da história*. São Paulo: Boitempo, 2011.

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

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educação&Sociedade*, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, Set/Dez. 2004.

ROSA, Alessandra Victor do Nascimento. *Pesquisando a relação educação integral e(m) tempo integral e Currículo no Brasil de 2000-2012 : o que revelam as pesquisas de mestrado e doutorado?* Tese de doutorado em Educação. PUC RJ: Rio de Janeiro, 2016.

SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 4 ed. Campinas, SP:

FORMAÇÃO E SEMIFORMAÇÃO: AS CONTRIBUIÇÕES DO PENSAMENTO DE ADORNO PARA REPENSAR A EDUCAÇÃO

Odair José Gonçalves – 28ª Turma de Mestrado¹

Rita Márcia Magalhães Furtado²

Linha de pesquisa III: Cultura e Processos Educacionais.

INTRODUÇÃO

Ao propor analisar, criticamente, o conceito de formação à luz do pensamento adorniano, fazemos na tentativa de compreender a condição de espectador embrutecido³ assumida pelos indivíduos frente ao desenvolvimento da racionalidade técnica e os vestígios de barbarização presentes na sociedade contemporânea.

Adorno foi escolhido como referencial teórico deste trabalho por colocar em cheque a formação, em voga em seu tempo. Motivo pelo qual pensamos encontrar em suas obras muitas contribuições que possam auxiliar na compreensão da problemática proposta. A saber: Seriam os processos semiformativos⁴ os principais responsáveis por privar o indivíduo da possibilidade de ler com profundidade os diversos textos e contextos sociais, dando lugar à absorção de apenas alguns fragmentos necessários para responder às necessidades mercadológicas, tornando-se insensível à realidade ao dedicar-se puramente à aprendizagem de técnicas suficientes para oferecer a sua força de trabalho, mantendo-se alienado ao conjunto de ideologias provindas dos paradigmas dominantes? Se assim é, como escapar do eterno risco de retorno à barbárie presentes nos processos civilizatórios?

¹ Graduado em Filosofia. Mestrando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás – UFG. Especialista em Métodos e Técnicas de Ensino. Professor de Filosofia na Educação Básica da rede particular de ensino, em Goiânia.

² Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2007), com pós-doutorado em Sociologia da Arte (Mediação Cultural) na Universidade Paris 3 Sorbonne Nouvelle (2014). Professora Adjunta IV na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, atua nas licenciaturas e no Programa de Pós-Graduação em Educação, vinculada à linha de pesquisa Cultura e Processos Educacionais. Pesquisadora do grupo de pesquisa NEVIDA/FE/UFG, com ênfase nos seguintes temas: fundamentos filosóficos e sócio-históricos da educação, licenciaturas, estética, cultura, arte e imagem.

³ De acordo com RANCIÈRE (2014, p. 10), o espectador embrutecido se distancia da atitude reflexiva, pois é fascinado pela aparência das coisas e acaba por assumir passivamente tudo aquilo que é espetaculoso na realidade social.

⁴ ADORNO (2005).

Em busca de respostas ao problema, estabelecemos como objetivo geral da pesquisa: “analisar o conceito de formação e de semiformação, suas relações e inter-relações com a cultura, com a ciência e o conhecimento na perspectiva dialética, crítica e emancipadora do pensamento adorniano.”

Estabelecemos como objetivos específicos:

- A) Examinar os conceitos de formação e semiformação a partir da obra de Adorno.
- B) Discutir a influência do modelo tecnicista na educação, caracterizado pela repetição de conceitos e conhecimentos pré-estabelecidos.
- C) Analisar criticamente o modelo capitalista e a sua influência na formação de espectadores embrutecidos.

A proposta de pesquisa é de caráter teórico bibliográfico, teve origem na leitura da obra do filósofo alemão Theodor Adorno. Ressalto que desde o início desse estudo, senti-me intensamente indagado, pois, ao olharmos para a nossa realidade, não é difícil percebermos que estamos vivendo profundas transformações econômicas, políticas e sociais, constituindo novos modelos de verdade acerca do que chamamos de desenvolvimento. Esse processo, tendenciosamente, estabelece padrões de concepções de mundo, de cultura, de comportamentos, de produção e de consumo com o intuito de tornar os sistemas produtivos e os mercados cada vez mais fortes e capazes de operarem de forma global.

Não é difícil perceber que esses sintomas de crise indagam diferentes pensadores que ressaltam a necessidade de se pensar a presença do espetáculo do consumo e do fetichismo mercadológico como instância formativa, com crescente capacidade de subordinar e ocupar funções socializadoras e semiformativas. A atualidade dessa discussão, partindo do referencial teórico escolhido, reside na possibilidade de se pensar a atuação do mercado como instância formativa deturpada, pois ensinam a passividade aos indivíduos tornando-os consumidores reais ou imaginários de mercadorias e imagens, cuja finalidade é a apologia aos objetos mercantis, em particular e cada vez mais, os tecnológicos.

PERCEPÇÃO E REALIDADE NA SOCIEDADE DO CONSUMO

O primeiro capítulo, de caráter introdutório (intitulamos percepção e realidade). Nele, optamos por situar o problema a partir da análise do contexto histórico de onde falamos. Iniciamos fazendo uma breve análise da percepção do sujeito, a partir do desenvolvimento da ciência moderna e seus desdobramentos. Procuramos discutir sobre alguns elementos que ofuscam a percepção do sujeito acerca da realidade. Dentre eles, destacamos a influência da globalização na formulação de padrões; o mercado como espetáculo; a liquidez das relações

sociais; as ofegantes jornadas de trabalho; a difusão da tecnologia midiática como ferramenta de trabalho e de lazer.

O sociólogo polonês Zygmunt Bauman (1999)⁵ ressalta que esse projeto globalizador não se contenta em apenas diluir aquilo que era tradicional ou valor constituído de forma sólida que moldava a vida humana desde milênios. A globalização almeja, acima de tudo, o avanço e o progresso do capitalismo. A liquefação apresenta-se como meio encontrado para a ressignificação dos valores sólidos para que sejam reinseridos, depurados de seus antigos elementos de superstição e irracionalidades, na nova ordem social moderna. Assim, a modernidade pode ser então pensada como um processo de desprendimento das tradições para prendê-las de outra forma.

A adesão e o consentimento dos indivíduos na sociedade consumista ocorrem graças à identificação desses com as mercadorias tecnologicamente avançadas como automóveis e aparelhos eletrônicos de todo tipo. Isso se tornou possível a partir da fusão entre a ideologia e os processos de produção já analisados por Adorno e Horkheimer na *Dialética do Esclarecimento*, publicada em 1969. Essa fusão articula de modo inseparável economia e cultura, ideias e realidade material, em suma, une o mundo dos valores, ideais e concepções de mundo com a estrutura objetiva da sociedade. Assim, a tecnologia assume a reprodução material, a melhoria das condições de existência e a satisfação das necessidades sociais e os desejos individuais. Nessas sociedades, a dominação efetiva-se, portanto, não só pela tecnologia, mas como tecnologia.

Para a ideologia capitalista, o que importa é que a percepção do indivíduo funcione garantindo um sujeito produtivo, controlável, previsível e capaz de integrar-se socialmente tendo como objetivo o aprimoramento dos meios de produção. Para tanto, faz-se necessário que o capitalista determine o ponto de atenção do sujeito estabelecendo estímulos que irão manipular sua percepção em busca de cumprir seu papel ao enfatizar o desenvolvimento pessoal do sujeito com o objetivo de satisfazer a si mesmo e a seus anseios imediatos.

FUNDAMENTOS DA *BILDUNG*

Diante da problemática apresentada no primeiro capítulo, no segundo (intitulado Fundamentos da Bildung), desenvolvemos uma análise acerca do pensamento de Adorno evidenciando suas inquietações quanto à necessidade de transformações nas esferas formativas e nos demais processos de instrumentalização, que tornam o indivíduo

⁵ Zygmunt Bauman é um dos pensadores que mais têm produzido diversas obras que refletem a condição de liquidez das transformações contemporâneas.

humanamente impotente⁶. Emerge a necessidade de elaborar uma reflexão crítica acerca dos processos formativos, tendo como parâmetro uma formação cultural o mais autêntica possível. Nesse ponto recorreremos às contribuições do pensamento adorniano para repensarmos o processo de formação e semiformação que tem caracterizado os processos formativos contemporâneos.

No ensaio *a Indústria Cultural: o esclarecimento como massificação das massas* Adorno e Horkheimer (1985) chamam a atenção para o uso de uma racionalidade técnica que, no fundo, aprisiona a capacidade de criação dos sujeitos, fazendo-os meros produtores e reprodutores de mercadorias. A técnica passa a ser utilizada para homogeneizar, por meio da produção em série, faz com que obedeçam aos parâmetros de mercado e se distancie da realidade social. Assim, a partir da industrialização emerge a condição puramente mercadológica, afastando o caráter contestador e emancipação do indivíduo.

Para Adorno (2005), na formação (*Bildung*), o conhecimento jamais é dado ao indivíduo. O processo de formação acontece culturalmente, sendo, então, fruto da interação ativa com os elementos culturais vigentes na sociedade a qual está inserido. Nesse aspecto, a formação é resultado das relações estabelecidas com o mundo e com as coisas. O contato dialético direto com outros sujeitos, objetos, elementos culturais, ideias e ideais divergentes é o que possibilita que a formação se constitua.

A ideia de que a formação está, intimamente, ligada à cultura e obediente às transformações sociais se resignificou com o desenvolvimento histórico-cultural e acabou superando a si mesma (ADORNO, 2005). Com o alvorecer da modernidade e, consecutivamente, do capitalismo tecnicista, o ideal de formação tão desejado *Bildung* se resignificou, abrindo diversas lacunas para emergir o anseio por uma formação sólida que se oponha aos efeitos devastadores da semiformação.

No pensamento de ADORNO (2005), a formação cultural de cada sujeito se dá de forma individual, levando em conta as influências recebidas de acordo com cada período histórico, ou seja, é variável assim como os elementos próprios de cada cultura em determinado espaço-tempo. A formação está interligada às condições de cada época, não tendo autonomia em relação às condições histórico-sociais. Adorno ressalta que a formação só tem significado quando apresenta resposta aos desafios da realidade vivida em determinado contexto.

⁶ ADORNO (1995).

AS CONTRIBUIÇÕES DO PENSAMENTO DE ADORNO PARA PENSAR A EDUCAÇÃO

No terceiro e último capítulo, a partir do referencial teórico escolhido, destacamos a necessidade de uma formação que defronte os riscos de retorno à barbárie. Percebe-se que para Adorno, educação e formação manifestam objetivo único: escapar da barbárie. Ressalta que formação e educação são complementares, sendo a educação componente do processo formativo. Mas destaca que nem sempre a educação caminha com o objetivo de atingir a condição de formadora. Há casos que reforçam os processos de semiformação.

Adorno destaca a capacidade de elaborar o passado como um dos principais elementos que colaboram para o afastamento da barbárie. Aushwitz não foi um acontecimento histórico, repentino, isolado no tempo. Destaca que os vestígios da barbárie já vinham sendo anunciados construídos. Lembra que no período da sua infância percebia que alguns colegas mostravam traços autoritários e repressivos contra outros na escola e não eram admoestados.

Na perspectiva adorniana, a formação cultural aparece como processo formativo da consciência esclarecida e emancipada desenvolvida pela autorreflexão, sendo um dos caminhos para a humanidade não cometer os mesmos erros do passado. Fazer memória do passado permite avaliar o que foi monstruoso para a vida, o que não foi útil e agradável para a formação humana, o que não propiciou vida plena, justa e digna, segundo os princípios morais e éticos que regem a sociedade, o que destruiu tanto a vida como a consciência dos sujeitos, nada disso deve voltar a ser cometido pela raça humana.

A proposta de Adorno consiste na busca de descortinar a realidade cultural para que se possa apontar caminhos para a formação de indivíduos capazes de pensar, construir ideias e tomar decisões conscientes; transcendendo a condição de simples leitores e meros reprodutores de informações e de conhecimentos predeterminados à condição de sujeitos pensantes, emancipados e autônomos.

Para Adorno, o homem consegue superar a sua minoridade a partir da relação dialética entre experiência e reflexão. Assim, pensar a formação imputa refletir algo que transcenda a mera transmissão de valores tradicionalmente existentes e culturalmente preedeterminados, uma vez que abrange o processo de superação da minoridade. A saber: é nesse processo que se identifica a importância e a necessidade do diálogo entre experiência e reflexão. Por isso, propõe que a emancipação só será possível a partir de projetos que sejam dialéticos e que levem em conta a subjetividade do sujeito como parte de uma sociedade.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor e HORKHEIMER, Max. *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Trad. Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.
- ADORNO, Theodor W. Teoria da semicultura. Primeira versão, ano 4, n. 191, p. 01-19, agosto – Porto Velho, 2005.
- ADORNO, Theodor. *Educação e emancipação*. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ADORNO, Theodor. *Indústria cultural e sociedade*. Trad. Maria Helena Ruschel. 9ª Edição. São Paulo: Paz e Terra, 2015.
- BAUMAN, Zygmunt. *Globalização: A consequências humanas*. Trad. Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.
- RANCIÈRE, Jacques. *O espectador emancipado*. Trad: Ivone C. Benedetti. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.

O PROCESSO DE CRIAÇÃO E IMPLANTAÇÃO DO CURSO TÉCNICO DE ESTRADAS NA ESCOLA INDUSTRIAL DE CUIABÁ NA DÉCADA DE 1960

Pedro José de Barros - MINTER¹

Orientadora: Miriam Fábria Alves²

Linha de Pesquisa: Estado, Políticas e História da Educação

TEMA: A IMPLANTAÇÃO DO CURSO TÉCNICO DE ESTRADAS NA ESCOLA INDUSTRIAL DE CUIABÁ NA DÉCADA DE 1960

A pesquisa tem por objetivo geral, descrever como se constituiu o processo de criação e implantação do curso Técnico de Estradas na Escola Industrial de Cuiabá (EIC), situada no Estado de Mato Grosso. Busca evidências através de levantamento bibliográfico e documental de fatores que contribuíram para influenciar a Instituição na escolha desse curso que foi instalado em 1967.

A pesquisa leva em consideração fatos preponderantes que ocorreram em um período temporal conturbado no Brasil em decorrência do regime militar e também pelo fato de o País estar vivenciando, desde a década de 1930 um processo de industrialização e ampliação de núcleos de colonização, principalmente nos Estados mais distantes dos centros urbanos da região sudeste do País, como era o caso do Estado de Mato Grosso.

Diante do exposto, esta pesquisa busca identificar os motivos que contribuíram para a criação e implantação do ensino técnico na escola industrial matogrossense que hoje se configura como escolas técnicas no nível médio e superior.

Este estudo descreve que um dos principais motivos da criação escolas industriais federais, bem como das escolas técnicas federais, nos estados brasileiros foi desencadeado pela reforma do sistema educacional brasileiro, realizada no governo de Getúlio Vargas a partir da década de 1942, protagonizada pela Reforma Capanema³, cujo objetivo principal era

¹ Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso - IFMT. Mestrando em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás - UFG. E-mail: pedro.barros@ifmt.edu.br

² Doutora em Educação. Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás - UFG. E-mail: miriamfabia@fe.ufg.br.

³ Reforma do sistema educacional brasileiro realizada durante a Era Vargas (1930-1945), sob o comando do ministro da educação e saúde Gustavo Capanema. Essa reforma, de 1942, foi marcada pela articulação junto aos ideários nacionalistas de Getúlio Vargas e seu projeto político ideológico, implantado sob a ditadura conhecida como "Estado Novo".

ofertar cursos profissionalizantes para qualificar um grande número de pessoas que não poderiam ou não tinham condições de ingressar no mercado de trabalho informal ou em cursos superiores.

Essas medidas, entre outras, surgiram em consequência das mudanças no panorama socioeconômico nacional, pelo fato de existir uma tendência de transição agrária e rural para uma concepção Industrial e urbana. Segundo Cunha (1994), “Um dos elementos destacados da arquitetura educacional da Era Vargas foi a criação das escolas técnicas, no sentido estrito, isto é, instituições para a formação de profissionais de qualificação intermediária para a indústria, para a agricultura, para o comércio e os serviços, no segundo ciclo do ensino médio.”

Com isso, o Governo Federal dá o início à implantação de cursos industriais nas escolas industriais e cursos técnicos nas escolas técnicas e, no rol dos cursos técnicos propostos, está o curso técnico de estradas cujo objetivo era formar profissionais especializados para atuar nas frentes de trabalho na construção de estradas. No caso do Estado de Mato Grosso, foi implantada uma escola industrial com cursos industriais e não os técnicos, isso só ocorreria no final da década de 1960.

Nesta instituição, ainda hoje presenciamos a oferta de cursos profissionalizantes cujo perfil tem como base grande parte da estrutura curricular daquele curso Técnico de Estradas, criado na Escola Industrial de Cuiabá como por exemplo, os cursos Técnicos de Agrimensura, de nível médio e de Tecnologia em Geoprocessamento, de nível Superior. Esta constatação nos instiga ainda mais a realização desta pesquisa.

Após a revisão bibliográfica não encontramos, pelo menos até agora, trabalhos acadêmicos que forneçam informações relativas às reais motivações que levaram a EIC a começar a ofertar a modalidade de curso técnico naquele momento histórico e tampouco, os reais motivos daquela instituição implantar especificamente o Curso técnico de Estradas.

Muitos fatores dentro e fora da Instituição estão permeando e redirecionando a pesquisa, e certamente podem interferir nos resultados esperados no futuro deste trabalho e podem contribuir para o êxito ou fracasso das hipóteses levantadas até o momento.

No intuito de alcançar tal objetivo geral, tornou-se necessário estabelecer como objetivos específicos responder algumas questões que norteariam o desenvolvimento do trabalho, a saber:

- Qual a visão dos gestores em meados de 1960, acerca da implantação desse curso?

- A Instituição já tinha autonomia para decidir sobre a criação de cursos? Ou foi uma determinação do Governo Federal?

- Quais os envolvidos na elaboração do Projeto Pedagógico do Curso?

- Quais foram os investimentos em estrutura física e de equipamentos na Instituição, tendo em vista a difícil estruturação de um curso novo?

- Qual o perfil do egresso, tendo em vista as imensas dificuldades impostas pelas atividades propostas no rol das disciplinas inicialmente propostas?

Esses questionamentos certamente podem contribuir para que possamos responder ao problema central e atingir o objetivo principal que é:

- Como a implantação do curso de Técnico em Estradas se constituiu na Escola Industrial de Cuiabá na década de 1960?

Dado o pioneirismo deste trabalho, relacionado ao Curso Técnico de Estradas, acreditamos que ele possa contribuir com a história da Instituição, sua memória e ao mesmo tempo contribuir para problematizar o que ainda não temos respostas e para dar novos rumos e grau de importância ao desenvolvimento de novos cursos implantados no Campus Cuiabá e em outros Campi do IFMT em Mato Grosso.

Em relação à proposta metodológica, esta é uma pesquisa bibliográfica histórico-documental e exploratória, de abordagem qualitativa que busca discutir a respeito do que motivou a criação e implementação do curso Técnico em Estradas na antiga Escola Industrial de Cuiabá, hoje o Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia – Campus Octayde Jorge.

O Estudo será elaborado a partir de material já publicado, constituindo principalmente de livros, artigos científicos, periódicos e principalmente de documentos históricos produzidos pela EIC e pelos diversos outros órgãos públicos Federais e Estaduais que serão levantados, selecionados e analisados após consultas nos arquivos de sua guarda.

A pesquisa bibliográfica permite compreender que, se de um lado a resolução de um problema pode ser obtida por meio dela, por outro, tanto a pesquisa de laboratório quanto a de campo, exige, como premissa, o levantamento da questão que o pesquisador se propõe a investigar e solucionar (MACRONI; LAKATOS 2009).

A característica da pesquisa documental, segundo Macroni; Lakatos:

“É que a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias. Estas podem ser feitas no

momento em que o fato ou fenômeno ocorre, ou depois.” (MACRONI; LAKATOS, 2003, p 174).

Para a realização desta pesquisa, recorreremos a alguns referencias teóricos que nos ajudarão a compreender o processo de desenvolvimento da educação profissional e da construção do modelo de formação técnica no Brasil que já acontecia desde a década de 1930. Nessa ocasião já era percebida uma forte atuação estatal quando da intervenção deste aparelho na economia, assumindo a industrialização como proposta de desenvolvimento do País.

Segundo Cunha (2005), o então Estado Novo (1937-1945), objetivando fortalecer o seu projeto de desenvolvimento, utiliza o sistema escolar como mecanismo de difusão ideológica e passa a regular a aprendizagem.

Nas palavras de Machado (1989), o projeto de fortalecimento do aparelho estatal justificaria o investimento na função do técnico que desempenharia o papel de ligação dos interesses da União com as empresas.

Após o governo do Presidente Vargas, toma posse o presidente eleito Juscelino Kubitscheck. Este governo manteve a continuidade do projeto educacional e de desenvolvimento industrial, aumentou os investimentos nas áreas de Infraestrutura, especialmente no transporte, redes de energia, construção de estradas. Segundo Barrozo:

“Ao final dos anos 50 e início dos 60, a construção e posterior transferência de Brasília pelo presidente Juscelino Kubitscheck, e a abertura de rodovias na região, atraíram significável contingente populacional devido a facilidade de deslocamento encontrada pelos migrantes em direção ao Brasil Central e Amazônia.” (BARROZO,2008, p.19).

As ações governamentais tendiam a uma política de integração, já iniciada desde o período do governo Vargas. A integração das regiões da federação era uma das ações do governo e nela, adota-se uma série de medidas para a ocupação da Amazônia⁴. Estas e outras medidas do Governo Federal tinham como metas, a ocupação das fronteiras, que devido a sua extensão, careciam de fiscalização e controle da ocupação para salvaguardar a exploração e desenvolvimento subordinado e controlado pela União.

⁴ Os governos pós-64 empreenderam uma série de medidas que alteraram significativamente a política vigente até então em relação à integração e ocupação da Amazônia. Em essência, essas medidas estavam ligadas a dois fatores de caráter geopolítico: “necessidade de fortalecer a ação federal na região, visto os perigos os perigos que representava, para a segurança nacional, a existência de vasta extensão territorial praticamente vazia em termos populacionais” e a constatação de que a região “era potencialmente bem-dotada de recursos naturais que poderiam ser explorados” (OLIVEIRA, 1983, p. 239).

Na mesma época, na capital do Estado, a Escola Industrial de Cuiabá, começa a reformular a sua estrutura organizacional em função da aprovação da Lei nº 3.552/1959, que proporcionava mais autonomia administrativa às Instituições. Isto possibilitou e desencadeou os estudos necessários para dar início a implantação do curso técnico de Estradas que culminou com a oferta de uma turma do curso no ano de 1967.

No ano seguinte, a “Escola Industrial de Cuiabá” transforma-se em “Escola Industrial Federal de Mato Grosso”, em função da Lei n.º 4.759 de 20/08/1965 que dispõe sobre a denominação e qualificação das Universidades e Escolas Técnicas Federais.

Três anos mais tarde, transformou-se em “Escola Técnica Federal de Mato Grosso”, mediante a Portaria Ministerial n.º 331 de 06/06/1968.

Quanto a esta pesquisa, encontra-se atualmente em fase de levantamento Bibliográfico e documental junto a acervo bibliográfico e de documentos catalogados pela Instituição. Paralelamente, estamos aguardando autorização para coletas de dados também nos arquivos do Governo do Estado de Mato Grosso e do 9º Batalhão de Engenharia e Construção. Os referidos órgãos tiveram uma relação direta com a constituição e desenvolvimento do curso, objeto deste estudo.

Com esta pesquisa, espera-se contribuir para o debate acadêmico científico sobre o tema proposto. Vale lembrar que este trabalho está no começo e, devido à importância do assunto e de inúmeras leituras que deverão ser realizadas, esta ainda é uma breve introdução ao tema proposto, longe ainda de ser uma pesquisa pronta e acabada. Acreditamos que o estudo de um tema rico em história como é o caso do Curso em discussão, possibilitará a ampliação da discussão em torno dos pressupostos que contribuíram para dar sustentação aos verdadeiros motivos da criação do Curso Técnico em Estradas na Escola Industrial de Cuiabá.

REFERÊNCIAS

- BARROZO, J.C. (2008). *Políticas de Colonização: as políticas públicas para a Amazônia e o Centro-Oeste*. In: BARROZO, J. C. (Org.), Mato Grosso: do sonho à utopia da terra (15-26). Cuiabá: EdUFMT/Carlini&Caniato Editorial.
- COSTA, Roberto Hermeto Correa da. *Atuação das escolas técnicas industriais*. Rio de Janeiro: MEC/ DEM/Cepeti, 1971.

CUNHA, L. A. *o ensino profissional na irradicação do industrialismo*. 2. Ed. São Paulo: Editora UNESP; Brasília: FLACSO, 2005.p.270.

_____ O legado da ditadura para a educação brasileira. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 35, n. 127, p. 357-377, abr./jun. 2014.

_____ *Educação, Estado e democracia no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1991.

_____ *Ensino médio e ensino profissional: Tecnologia & Cultura*. Rio de Janeiro, v. 2.

_____ *Ensino secundário e ensino profissional: análise da influência recíproca*. Síntese. Rio de Janeiro, n. 18, jan./abr., 1980.

_____ *Política educacional no Brasil: a profissionalizante no ensino médio*. Rio de Janeiro: Eldorado, 1973.

HORTA, José Silvério Baia. Gustavo Capanema / José Silvério Baia Horta. – *Recife: Fundação Joaquim Nabuco*, Editora Massangana, 2010.

LAKATOS, Maria Eva. MARCONI, Maria de Andrade. *METODOLOGIA DO TRABALHO CIENTIFICO /4 ed-São Paulo*. Revista e Ampliada. Atlas, 1992.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Fundamentos de metodologia*

MUROS (IN)CONSCIENTES: Implicações entre psicanálise e grafite

Rafael José Triches Nunes - MINTER

Cristóvão Giovani Burgareli (orientador)

Linha de Pesquisa: Fundamentos dos Processos Educativos

As mensagens rupestres nos mostram que o desejo de comunicar-se precede a existência da língua, afinal, a capacidade e necessidade de se expressar difere o homem dos demais animais. Se por um lado podemos afirmar que os rabiscos pré-históricos deram origem à escrita, por outro, podemos dizer que inauguraram a pintura como uma modalidade artística.

A pintura artística evoluiu e o avanço tecnológico permitiu o surgimento de novas técnicas. Foram descobertos, criados e inventados inúmeros materiais, utensílios, tintas e suportes. Além disso, vários movimentos artísticos-filosóficos se formaram, pois, apesar dos avanços técnicos e mecânicos, não se alterou o fato de que a arte é expressão do humano.

Expressar-se é intrínseco à condição humana e pode-se afirmar que ao mesmo tempo que o indivíduo se expressa, ele é atravessado pela expressão do Outro. Na contemporaneidade, algumas manifestações artísticas nos chamam a atenção pelo suporte que tomam por empréstimo: a rua.

Considerada uma arte marginal e vista por muitos como um grito de protesto, o grafite é uma manifestação urbana que se difundiu por todo o mundo principalmente a partir da década de 1980, inclusive para o Brasil. Através de formas e cores, as obras de grafite podem revelar distintos significados, atrelados à realidade de quem a produz ou de quem circula por aquele local. Entretanto, qual o efeito causado por esta arte?

Este projeto de pesquisa em execução tem por objetivo tecer relações entre a teoria psicanalítica e a arte de rua conhecida como grafite. Para tanto, faz-se necessário compreender o processo de criação artística e investigar as origens e desenvolvimento do grafite. Assim, trata-se de uma revisão de literatura fundamentada sobretudo nos estudos da teoria psicanalítica.

A polêmica em torno da cientificidade da psicanálise é tão antiga quanto à própria teoria. A tese freudiana não pode ser enquadrada nos modelos propostos pela lógica positivista. A ciência clássica vigente à época de Freud, preconizava pela distinção entre o sujeito/pesquisador e o objeto de pesquisa (BARTH, 2006). Para Mezan (2006) a “pesquisa

em ciência refere-se *exclusivamente*¹ à tentativa de obter conhecimento novo e de apresentá-lo de modo a que possa se incorporar ao já existente, seja como complemento, seja como uma nova perspectiva” (p. 231). Mas ao postular a existência do inconsciente, Freud rompe com esta objetividade, pois, aqui, o próprio objeto se refere ao sujeito e, assim, Nasio (1997), lembra que o inconsciente se faz presente em qualquer discurso, inclusive no científico, abrindo espaço para a subjetividade no munda das Ciências.

Muitos estudiosos são colocam a arte no lugar de máxima expressão do humano, fazendo do trabalho artístico, o trabalho mais significativo para compreensão da humanidade. Estes autores afirmam que a arte se aproxima da realidade e carrega em si algo que, ao mesmo tempo em que é comum, toca cada sujeito de forma única. Para Freud, o processo de criação artística é um ato de sublimação, pois durante o ato, o sujeito permite que as pulsões fluam de modo a produzir uma manifestação do Eu² e, assim, a expressão artística é também uma expressão da subjetividade de quem a produz. A sublimação é apresentada por Freud como resultado do desvio da pulsão sexual de sua meta original, deslocada para uma nova meta, onde se destacam as produções artísticas e culturais do indivíduo. Dessa forma, o estudo do conceito freudiano de pulsão torna-se necessário para analisar e compreender o processo de criação artística.

Freud estabeleceu a existência de um aparelho psíquico, movido por uma energia sexual interna e impossível de ser controlada pelo indivíduo e, em 1905, recorreu ao termo pulsão (*Trieb*) para dar nome a esta energia³. Este termo foi apresentado como “o representante psíquico dos estímulos que se originam dentro do organismo e alcançam a mente, como uma medida da exigência feita à mente no sentido de trabalhar em consequência de sua ligação com o corpo” (FREUD, p. 127, 1915).

É interessante observar que a definição do conceito de pulsão sofreu alterações ao longo do tempo, dentro da própria teoria freudiana. Inicialmente, Freud propôs um dualismo entre pulsões sexuais – que estariam associadas ao processo primário e sob domínio do

1 Grifo do autor.

2 Do alemão *Ich* (eu), também traduzido como “Ego”. Na metapsicologia freudiana, refere-se a uma instância do aparelho psíquico, distinta do Isso (Id) e do Supereu (Superego). A teoria psicanalítica apresenta o Eu em dois registros: 1- uma instância consciente e adaptativa, diferenciada do Isso a partir do contato com a realidade externa; 2- uma instância inconsciente que se constitui no produto de identificações com um objeto de amor e que formam a subjetividade.

3 Este termo, traz consigo certa obscuridade e, ao ser traduzido do alemão *Trieb* (pulsão) para o inglês como *Instinct* (Instinto) proporcionou muitas confusões. James Strachey apresenta uma justificativa à escolha do termo *Instinct*: “Não é da competência do tradutor tentar classificar e fazer distinção entre os diferentes usos que Freud fazia da palavra. Essa tarefa seguramente pode ser delegada ao leitor”.

princípio de prazer – e pulsões de autoconservação – regidas pelo princípio de realidade e associadas ao processo secundário de funcionamento psíquico. Mais tarde, com o desenvolvimento do conceito de narcisismo, o autor introduz a ideia de que as pulsões sexuais e de autoconservação existiriam em conjunto (FREUD, 1914; ROUDINESCO e PLON, 1998). Dessa forma, a distinção feita entre as duas pulsões, aparentemente, torna-se sem efeito, uma vez que elas atuariam em conjunto à favor do eu.

As pesquisas de Freud o levaram a novas descobertas sobre o sistema consciente/inconsciente e, nos anos 1920, ocorre uma reformulação de seus conceitos, marcada pela publicação *Além do princípio do prazer*. Freud notou o que chamou de “compulsão à repetição” que o fez acreditar que o princípio de prazer estaria submetido a um princípio anterior, pois estas repetições “rememoram experiências do passado que não incluem possibilidade alguma de prazer e que nunca (...) trouxeram satisfação” (FREUD, p. 31, 1920).

A este princípio, Freud deu o nome de pulsão de morte e a definiu como uma energia de “origem inconsciente e, portanto, difícil de controlar, essa compulsão leva o sujeito a se colocar repetitivamente em situações dolorosas, réplicas de experiências antigas” (ROUDINESCO e PLON, p. 631, 1998), e que se colocava em oposição à pulsão de vida – termo que passa a englobar as pulsões sexuais e de autoconservação – formando assim um novo dualismo. Ao se confrontar com as pulsões de vida, as pulsões de morte agem de forma a reconduzir o indivíduo a um estado anterior à vida, tendendo para a redução completa das tensões (LAPLANCHE e PONTALIS, p. 407, 2004).

Assim, agindo no campo do inconsciente, a pulsão permeia todo processo criativo, sobretudo na criação artística. O que nos permite afirmar que a arte, assim como os sonhos, é uma forma de expressão do Eu.

Como frisado na abertura deste escrito, esta pesquisa encontra-se atualmente em desenvolvimento, sendo que as etapas futuras visam o estudo da legislação e produção de texto acerca da história e desenvolvimento do grafite, bem como seu engajamento com movimentos artísticos-filosóficos. Neste ínterim, podemos afirmar que será necessário tecer uma diferenciação entre grafite e pichação e notamos o surgimento do grafite comercial, ou por encomenda, o que provocou o questionamento se estas obras podem ser consideradas arte de rua ou não.

REFERÊNCIAS

- BARTH, Luis Fernando Barnetche. **Da figuração à transfiguração da fantasia na construção do caso: as ficções metapsicológicas**. Tese de doutorado. Porto Alegre: UFRGS, 2006.
- CLINI, Maria Mendes. **As cores de Pastore: grafite arte vida**. Dissertação de mestrado. São Paulo: USP, 2010.
- IRIBARRY, Isac Nikos. O que é pesquisa psicanalítica? *In. Ágora*. Rio de Janeiro, vol. 6, n. 1, p. 115-138, jan-jun/2003.
- FREUD, Sigmund. Três Ensaio Sobre a Teoria da Sexualidade (1905). *In. Edição Standard Brasileira*. Vol. VII. Rio de Janeiro: Imago, 1996.
- _____. Sobre o Narcisismo: Uma Introdução (1914). *In Edição Standard Brasileira*. Vol. XIV. Rio de Janeiro: Imago, 1996.
- _____. Os instintos e Suas Vicissitudes (1915). *In. Edição Standard Brasileira*. Vol. XIV. Rio de Janeiro: Imago, 1996.
- _____. Repressão (1915). *In. Edição Standard Brasileira*. Vol. XIV. Rio de Janeiro: Imago, 1996.
- _____. Além do Princípio de Prazer (1920). *In. Edição Standard Brasileira*. Vol. XVIII. Rio de Janeiro: Imago, 1996.
- GITAY, Celso. **O que é graffiti**. São Paulo: Brasiliense, 2000.
- LAPLANCHE, Jean; PONTALIS, Jean-Bertrand. **Vocabulário de Psicanálise**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- LODI, Maria Inês. **A escrita das ruas e o poder público no Projeto Guernica de Belo Horizonte**. Dissertação de mestrado. Belo Horizonte: PUC-MG, 2003.
- MEZAN, Renato. Pesquisa em psicanálise: algumas reflexões. *In. Jornal de Psicanálise*. São Paulo, vol. 39, n. 70, p. 227-241, jun. 2006.
- MOUAMMAR, Christiane Carrijo Eckhardt. A importância da definição freudiana do conceito de pulsão para a compreensão da sexualidade humana. *In. AdVerbum*. Campinas, vol. 5, n. 2, p.52-60, ago-dez/2010.
- NASIO, Juan-David. **Noções sobre os 7 conceitos cruciais da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.
- ROUDINESCO, Elisabeth; PLON, Michel. **Dicionário de Psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar,

JUVENTUDE E ESCOLA: OS SENTIDOS DA ESCOLARIZAÇÃO PARA OS JOVENS DE UMA PEQUENA CIDADE DO INTERIOR

Rafael Gomes Pinheiro – 28ª Turma de Mestrado
Orientadora: Prof.^a Dr.^a Edna Mendonça O. de Queiroz
Linha de pesquisa: Fundamentos dos Processos Educativos

Introdução

Nas últimas décadas, a maior visibilidade da juventude no Brasil tem permitido apreender os modos de viver a juventude e entender os processos de mudança nas relações entre os jovens e as instituições que tradicionalmente são responsáveis por sua socialização, entre elas a escola. Esse contexto tem instigado pesquisadores que se interessam por compreender e discutir em seus estudos diferentes experiências que caracterizam a relação entre a juventude e a instituição escolar, definidas a partir das condições de vida do jovem e do seu processo de escolarização (LEÃO, DAYRELL e REIS, 2011; DAYRELL et al., 2009; PEREGRINO, 2009; ALVES, 2013). Essas condições se relacionam ao conjunto de determinações que produzem a vida da juventude, como a situação sócio econômica e cultural dos jovens, sua moradia, suas relações familiares, suas trajetórias escolares, a inserção no trabalho, sua sociabilidade, opiniões e expectativas, entre outros.

A relação dos jovens com a escola historicamente contribuiu para a constituição da juventude moderna. Desde a origem das modernas instituições escolares, nos últimos três séculos, pode-se observar a existência de uma relação entre o início de um “sentimento das idades” e a distinção entre os alunos com idades diferentes; dessa forma, ao separar seus alunos, esse formato escolar contribuiu para delinear conceitualmente a adolescência e a juventude (ARIÈS, 1981, p. 170). Conforme afirma Luiz Antônio Groppo (2000), a cronologização da juventude evoluiu para atender à necessidade de um tratamento universalista desses sujeitos na sociedade. O critério etário acaba por tornar-se uma definição social do que é ser jovem: considerado de forma homogênea, o jovem passa a ser aquele sujeito que vive um período específico da vida, com base nas faixas etárias. Tratados de maneira genérica, em especial na escola, como *estudante* ou *aluno*,

desconsidera-se suas condições sociais e suas particularidades, como “suas angústias, desejos, frustrações, projetos, gostos musicais etc.”, o que é favorecido por uma “prática pedagógica, que em geral se concretiza por meio de um conjunto de atividades rotineiras” (CORTI, FREITAS e SPOSITO, 2001, p. 8).

Esse contexto revela uma necessidade de se estudar a relação que os jovens estabelecem com a escola, ainda mais quando se observa dados quantitativos sobre a produção acadêmica sobre “juventude” e “juventude e escola” na pós-graduação brasileira. Levantamento do tipo estado da arte realizado por Sposito (2009), contabilizando a produção brasileira de pós-graduação sobre juventude nas áreas de Educação, Serviço Social e Ciências Sociais, demonstrou que a produção sobre essa temática é escassa: de todos os trabalhos produzidos nessas áreas entre os anos de 1999 e 2006, tiveram a juventude como tema apenas 6% dos trabalhos em Educação, 8% em Serviço Social e, aproximadamente, 5% em Ciências Sociais. Dos estudos sobre juventude nas três áreas investigadas, a quase totalidade (cerca de 96%) trabalhou com os jovens de regiões urbanas, o que levou a pesquisadora a concluir que esse fato pode levar a se considerar genérica e equivocadamente a juventude brasileira, indicando a necessidade de se estudar a juventude que reside em médias e pequenas cidades, buscando minimizar o “obscurecimento provocado pela ótica urbana” (SPOSITO, 2009, p. 23). Esse estado da arte também demonstrou que a temática “juventude e escola”, segundo dados apresentados por Dayrell (2009), obteve apenas 13,7% dos trabalhos encontrados.

Considerando esse quadro e o interesse de pesquisar sobre jovens de regiões distantes de aglomerados urbanos, o objetivo deste estudo é investigar os sentidos que os jovens concluintes do Ensino Médio de uma cidade de pequeno porte (distante de grandes centros urbanos, com limitadas ofertas de estudo, de trabalho e de meios de locomoção atribuem ao seu processo de escolarização. Como questionamento norteador, coloca-se: *qual é o sentido da escolarização para os jovens concluintes do ensino médio de uma pequena cidade do interior goiano?* Para tanto, serão investigadas também as condições sociais e históricas de vida e de escolarização desses jovens, o que pensam sobre a sua escola e sua formação escolar, o modo com que se dá a formação dos jovens no ensino médio, especificamente em um contexto de uma pequena cidade do interior, e os

diferentes sentidos que atribuem à escola. Esses objetivos secundários ajudarão a analisar e compreender os sentidos que adquire a escolarização para esses jovens.

Metodologia

A pesquisa, de natureza qualitativa utilizando-se de procedimentos empíricos, justifica-se pela abordagem histórica e crítica. Buscar-se-á, como afirma Oliveira (1998, p. 24), “um entendimento que supere as aparências e penetre nas entranhas dos reais interesses em jogo, nas ações dos sujeitos interlocutores numa dada época”. Configura-se como um *estudo de caso*: o caso dos jovens concluintes do terceiro ano de uma escola de uma cidade do interior goiano, uma vez que busca compreender as “singularidades”, o que há de “único”, tentando aprofundar-se em uma realidade particular de forma completa (LUDKE e ANDRÉ, 2001, p. 17), sem desconsiderar a relação que a parte mantém com o todo (BOGDAN e BIKLEN, 1994).

A região geográfica selecionada para a escolha do município para realização da pesquisa foi definida tendo em vista a residência do pesquisador, uma vez que a pesquisa não possui financiamento e será realizada com recursos próprios. Foi selecionada uma cidade do interior de Goiás, situada a aproximadamente 190 km de Goiânia que possui uma população, estimada em 2015, de 1.990 habitantes. Nessa cidade existe apenas uma escola de ensino médio, a qual, em 2015, contabilizou 99 matrículas nesse nível de ensino (IBGE, 2016).

Prevê-se que a revisão da literatura, iniciada desde o início do projeto, acompanhe todo o processo de investigação, consistindo no referencial que subsidiará as análises dos dados obtidos pelos procedimentos empíricos. A literatura pesquisada abarca a temática *juventude e educação*, mais especificamente, *juventude e escola*, e *juventude e ensino médio*.

Os procedimentos empíricos contemplam, além da observação¹ dos jovens no ambiente escolar, a pesquisa documental, a aplicação de questionário e a produção de

1

□ Segundo a classificação de Flick (apud VIANNA, 2007), a observação aqui proposta será: aberta, pois os jovens saberão que estão sendo observados quanto à relação que estabelecem com a escola; não-participante, pois o observador não será parte ativa no processo observado; não-sistemática, uma vez que, ainda que um roteiro básico seja proposto, haverá uma flexibilidade e uma responsividade aos processos que serão observados; *in natura*, tendo em vista que será realizada na própria escola frequentada pelos jovens.

texto². A observação não-participante foi iniciada logo após a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética da UFG, bem como a pesquisa documental junto à secretaria da escola dos registros escolares que permitiram identificar os (as) estudantes matriculados no (s) terceiro (s) ano (s), o ano de nascimento, o local do nascimento e o histórico escolar.

O questionário, a ser aplicado em novembro, contém questões abertas e fechadas, esse buscará obter informações escolares e extraescolares sobre o perfil social e econômico dos jovens participantes da pesquisa, além de aspectos relacionados à sua sociabilidade e às suas expectativas futuras. Para a tabulação das respostas, utilizar-se-á a ferramenta *google formulários*, disponível na *internet*. A produção de texto consiste em uma proposta de redação que deve ser produzida pelos participantes, a qual contemplará a temática da pesquisa. A análise desse material será realizada conforme análise de conteúdo, especialmente, tomando-se como referência Bardin (1985) e Franco (2012).

Estágio atual da pesquisa

A revisão de literatura tem indicado que a juventude se constituiu historicamente, mediante as contradições intrínsecas à institucionalização da juventude pela sociedade, como também pelas ações dessa mesma juventude, ora afirmando, ora negando o que lhes é institucionalizado. Esse processo se expressa em diferentes momentos e situações, como evidenciam os movimentos da juventude ao longo da história, como por exemplo, os apaches em Paris, os movimentos estudantis, o movimento *hippie*, dentre outros (GROPPO, 2000); assim como caracteriza a condição juvenil que foi e é, “ao longo da ‘modernidade’ e contemporaneidade, uma condição dialética, fruto da contradição posta e repostada entre instituições sociais e possibilidades de autonomia jovens” (GROPPO, 2010, p. 6). A compreensão dessa condição requer, então, que se leve em conta os processos sociais de cunho histórico, político e econômico; assim, a juventude não deve ser compreendida isoladamente, mas em relação à totalidade do processo social, tornando

□ O uso desse procedimento metodológico pressupõe que o texto expressa modos de pensar dos sujeitos, apresentando “marcas emotivas, juízos de valor, enunciados de opinião e crenças”. Conforme Hansen (apud SPOSITO, 1989, p. 121), “o discurso do aluno é intervenção, tomada de posição e [que] é, antes de tudo, um feixe de relações simbólicas extremamente complexas, um campo de posições e funcionamento de formações imaginárias” que permitem apreender a objetividade/subjetividade constitutiva do seu modo de ser.

possível apreender a juventude nas suas condições diferenciadas, contemplando classe social, gênero, etnia, etc. (GROPPO, 2010).

A condição juvenil, ao ser tomada como uma interpretação sociocultural, permite identificar diferentes abordagens promovidas por diversos setores da sociedade. Nas últimas décadas, no Brasil, por exemplo, os meios de comunicação, a academia e a política têm concorrido para a visibilidade da juventude. Abramo (1997) chama a atenção para o fato de que, em cada um desses meios, essa temática e seus sujeitos recebem tratamentos diferentes desde a década de 1990. Na mídia, há “uma avalanche” de produtos e programas dirigidos aos sujeitos jovens, que atendem aos seus interesses no campo da cultura e do comportamento (música, moda, etc.); há, também, um direcionamento para os adultos, em noticiários, por exemplo, quando os jovens são tomados como um “problema social” a ser resolvido vinculados à violência, ao crime, à drogadição, etc.; na academia, os estudos apresentavam, até a década de 1990, uma preocupação maior em compreender as instituições com as quais os jovens se relacionam do que os próprios jovens, o que começa a mudar a partir dessa década; politicamente, ainda que aparentemente haja maior participação juvenil, é possível perceber que as decisões e os direcionamentos partem dos adultos mediante a sua interpretação sobre o que dizem os jovens, sendo recente uma participação mais efetiva da juventude em ações políticas (ABRAMO, 1997).

O campo educacional também lida com a juventude de maneira particular. As relações entre a escola e os jovens, em geral, expressam tensão. Isso porque a educação, como assinala Frigotto (2010, p. 27), apresenta-se como “campo de disputa hegemônica”. Ela, portanto, está imbricada aos processos sociais, vinculando suas “concepções, a organização dos processos e dos conteúdos educativos na escola e, mais amplamente, nas diferentes esferas da vida social, aos interesses de classe”. Conforme analisa esse autor, isso tem implicado uma subordinação da educação às demandas do trabalho na perspectiva de preparar “técnica, social e ideologicamente para o trabalho”, nos moldes da sociabilidade do capital, os jovens da classe trabalhadora.

O Ensino Médio, historicamente, tem apresentado uma concepção dualista de formação. Acácia Kuenzer (2009) argumenta que o Ensino Médio está fundamentado em uma ambiguidade que se apresenta entre preparação para o trabalho e/ou para a

continuação dos estudos. Essa lógica dual tem tentado ser superada por políticas e planos que definem finalidades, conteúdos e procedimentos que apenas tem ocultado a contradição desse nível de ensino, que se dá no âmbito da concepção de uma sociedade dividida em classes. Afirma a autora que essa dualidade construída historicamente representa essa sociedade dividida, inclusive quanto à educação que é oferecida: “o Ensino Médio inclui os socialmente incluídos; para os excluídos, alguma modalidade de preparação para o trabalho” (KUENZER, 2009, p. 26). Não por acaso esse nível de ensino tem sido considerado um grande desafio para a educação brasileira por ter se mostrado seletivo e propenso à desigualdade social, por exemplo, com altos índices de evasão.

Nesse contexto, Dayrell (2007), falando especificamente sobre a relação da juventude com a escola, argumenta que a polêmica está centrada na impossibilidade da escola de responder às contradições imbricadas no modelo educacional ofertado à juventude. Essa relação é marcada por uma culpabilização mútua, a qual o autor chama de “crise da escola na sua relação com a juventude”, que se configura, por um lado, na perspectiva dos jovens no fato de que a “escola se mostra distante dos seus interesses, reduzida a um cotidiano enfadonho, com professores que pouco acrescentam à sua formação” e, por outro, com a visão dos profissionais da educação de que “o problema situa-se na juventude, no seu pretensão individualismo de caráter hedonista e irresponsável, dentre outros adjetivos, que estaria gerando um desinteresse pela educação escolar” (DAYRELL, 2007, p. 1106).

Essas contradições têm se evidenciado em relação ao processo escolar dos jovens observados na pesquisa. Até o momento, a rotina diária da escola tem evidenciado baixa frequência às aulas e pouco interesse por estar na escola e, especialmente, em relação às atividades escolares, situação também reafirmada por alguns professores. O andamento da pesquisa tem mostrado, então, que o campo selecionado é fértil para o estudo proposto, possibilitando a partir do processo empírico de investigação e o cotejamento com a literatura sobre o tema, compreender histórica e socialmente os sentidos atribuídos pelos jovens aos seus processos escolares em um contexto específico de uma cidade do interior de Goiás, contribuindo para o adensamento dos estudos sobre os processos educativos da população jovem brasileira.

Referências

- ABRAMO, Helena. Wendel. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n.5-6, p.25-36, 1997.
- ALVES, Maria Zenaide. **Ser alguém na vida**. Condição juvenil e projetos de vida de jovens moradores de um município rural da microrregião de Governador Valadares-MG. Belo Horizonte: agosto de 2013. Disponível em: <http://www.emdialogo.uff.br/sites/default/files/_tese_zenaide_portal.pdf>. Acessado em: 03 de jul. 2014.
- ARIÈS, Phillipe. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1985.
- BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução por Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Portugal: Porto Editora, 1994.
- CORTI, Ana Paula; FREITAS, Maria Virgínia de; SPOSITO, Marília Pontes. **O encontro das culturas juvenis com a escola**. São Paulo: Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação, 2001.
- DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 28, n. 100. p. 1105-1028, 2007.
- _____. et al. Juventude e Escola. In: SPOSITO, Marília Pontes (Coord.). **Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006)**. v. 1. Minas Gerais: Argvmentvm, 2009. p. 57-126.
- FRANCO, Maria Laura Publishi Barbosa. **Análise de conteúdo**. Brasília: Liber Livro, 2012.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a Crise do Capitalismo Real**. 6º ed. São Paulo: Cortez, [1995] 2010.
- GROPPO, Luís Antônio. **Juventude: Ensaio sobre Sociologia e História das Juventudes Modernas**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2000.
- _____. Condição juvenil e modelos contemporâneos de análise sociológica das juventudes. **Última Década**, nº 33, CIDPA Valparaíso, dezembro 2010.
- _____. **Juventudes: sociologia, cultura e movimentos**. Alfenas: Universidade Federal de Alfenas, 2016.
- IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Cidades@**. Disponível em <<http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/uf.php?lang=&coduf=52&search=goias>>. Acessado em: jul. 2016.
- KUENZER, Acácia Zeneida (Org.). **Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- LEÃO, Geraldo; DAYRELL, Juarez Tarcísio; REIS, Juliana Batista dos. Jovens olhares sobre a escola de ensino médio. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 31M n. 84, p. 253-273, maio-ago. 2011. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acessado em: 04 jul. 2014.
- LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, [1986] 2001. (Temas básicos de educação e ensino).
- OLIVEIRA, Paulo S. **Metodologia das ciências humanas**. São Paulo: Unesp/Hucites, 1998.
- PEREGRINO, Mônica. Os estudos sobre jovens na intersecção da escola com o mundo do trabalho. In: SPOSITO, Marília Pontes (Coord.). **Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006)**. v. 2. Minas Gerais: Argvmentvm, 2009. p. 87-120.
- SPOSITO, Marília P. (org.). **O trabalhador-estudante: um perfil do aluno do curso superior noturno**. São Paulo: Loyola, 1989.
- _____. A pesquisa sobre Jovens na Pós-Graduação: um balanço da produção discente em Educação, Serviço Social e Ciências Sociais (1999-2006). In: _____ (Coord.). **Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006)**. v 1. Minas Gerais: Argumentum, 2009. p. 17-56.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Pesquisa em Educação: a observação**. Brasília: Plano Editora, 2007. 108 p.

O DESENVOLVIMENTO DA DANÇA NA SOCIEDADE DO CAPITAL

Autora: Regiane Ávila – 13ª Turma de Doutorado

Orientadora: Profa. Dr. Anita C. A. Resende

Linha de Pesquisa: Fundamentos dos Processos Educativos

Sabemos que a dança se traduz em uma das mais significativas formas expressivas de objetivação humana, com registros antropológicos que se submergem na história da cultura e da própria civilização. Podemos afirmar que a dança é o próprio movimento intrínseco ao sujeito, porém, humanamente significado. Presente em todas as sociedades e culturas em maior ou menor grau de desenvolvimento, a dança conta com um considerável registro na história da cultura ocidental, sendo objeto de expressivas pesquisas, o que, recentemente, acabou por se constituir enquanto um campo acadêmico, adotando para si todo o rigor próprio das ciências modernas.

O **objetivo geral** desta pesquisa consiste em compreender as mediações da realidade social que determinaram e constituíram o processo de transformação da dança em mercadoria. Frente ao desafio, outros objetivos surgiram como necessários ao desenvolvimento desta pesquisa. Dentre esses **objetivos específicos**, uma de nossas primeiras tarefas está em **a)** conhecer as mediações que concorrem para a constituição do sujeito moderno que produz, reproduz e que também aprecia a dança, discutindo tais mediações a partir do trabalho humano. Ainda como desdobramento do objetivo principal desta investigação, entendendo ser a dança trabalho humano, **b)** buscar-se-á discutir os aspectos que envolvem a especificidade desta linguagem, ao mesmo tempo problematizando os elementos de seus conteúdos sociais que expressam sua particularidade e singularidade no universo das manifestações artísticas. Em seguida, entendemos que **c)** compreender a constituição do sujeito que produz e aprecia dança requer um contraponto com os processos que mediam não somente a produção como, sobretudo, a reprodução da dança, em especial os processos de alienação, fetiche e reificação da subjetividade. Por último, compreender como tais processos implicam na

formação humana, demanda **d)** compreender a dança como manifestação artística que na modernidade se apresenta, em grande medida, como um produto da *Indústria Cultural* cujos modelos e padrões o sujeito moderno adota para si. A partir do exposto acima, o **problema de pesquisa** pode ser assim delineado: quais os mecanismos estruturais objetivos e subjetivos da realidade se desenvolveram/colocaram no processo de transformação da dança em mercadoria?

Muitos são os desafios para esta pesquisa. Entendemos que o principal deles passa pelo método, ou seja, pela necessidade de romper como o modo de pensar dominante e/ou com a ideologia dominante. Somente neste movimento é possível construir um método dialético de investigação. Neste caminho, o método de exposição e análise do objeto de estudo encontra no materialismo histórico dialético sua base. Nossa proposta é a de buscar desenvolver a problemática da pesquisa a partir de categorias que procuram dar explicações lógicas, coerentes e racionais para os fenômenos culturais e educativos, da sociedade e do pensamento, buscando atentar para a historicidade do objeto em estudo, às contradições explícitas como também as não evidentes. Frente ao desafio, este trabalho buscará na pesquisa teórica os elementos necessários que visa responder à questão levantada, cuja discussão inicial encontra em Karl Marx, Theodor Adorno, Max Horkheimer, Walter Benjamin, Hebert Marcuse e Georg Lukács, as principais contribuições no sentido de analisar as mediações contemporâneas que concorrem na relação do homem com a natureza expressa pela dança, além é claro, dos clássicos da história da dança.

Mesmo com certa dificuldade de conceituar o que é arte, é possível discutir alguns elementos que acabem por diferenciar esta ação humana de outras. Ao contrário de outros saberes, por exemplo, a arte se apresenta como um saber totalmente distinto daqueles que envolvem a racionalidade administrada ou instrumental. O que aqui estamos denominando de racionalidade administrada ou instrumental são expressões criadas por Theodor W. Adorno (1985) para fazer referência à sociedade capitalista, à razão científica, à cultura industrializada da modernidade. Segundo o autor, a arte possui a capacidade intrínseca de romper com a lógica instalada na sociedade contemporânea, já que ela sinaliza para aquilo que ainda não existe, para aquilo que não pode ser conceitualizado e que, por isso, escapa a todas as tentativas de instrumentalização.

Devido à importância da arte e da experiência estética que a mesma proporciona, a arte passa a ser reconhecida como um dos conhecimentos indispensáveis na formação humana. Em meio às manifestações artísticas, é na dança que iremos procurar compreender como a racionalidade instrumental está subentendida na produção e reprodução da dança e como a dança se torna campo de fruição e criação estética como conhecimento que é capaz de reorientar o modo de pensar o trabalho humano, ou seja, a própria existência humana.

Porém, com a massificação de uma concepção burguesa sobre a arte e a estética, massificação esta que ganhou força especialmente no pós-guerra, a dança, ao mesmo tempo em que protagoniza diferentes maneiras de significação da corporalidade, inaugura outros sentidos e significados à sua prática, especialmente como um ícone de sensualização e massificação alienante, inclusive como um símbolo de realização catártica social, subjetivista, ganhando destaque quando associada a práticas de lazer e entretenimento.

Estamos entendendo ser a dança atividade simbólica humana que expressa subjetividades por meio de uma lógica estabelecida/criada do movimentar, tendo o ritmo e a intencionalidade da ação¹ como fundamentos principais. No campo da arte, nossa principal inquietação é compreender os processos que mediam a produção e o fazer artístico no campo da dança. Assim, nosso pontapé inicial é problematizar a dança enquanto trabalho humano, já que estamos entendendo que o trabalho é o elemento constitutivo da objetividade e subjetividade humana.

Antes de tudo, o trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo – braços e pernas, cabeça e mãos -, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza. Desenvolve as potencialidades nela adormecidas e submete ao seu domínio o jogo das forças naturais (...). Pressupomos o trabalho sob forma exclusivamente humana. (MARX, 2011, p. 211).

1

□ É essa intencionalidade da ação do movimentar que diferencia o movimento do homem do movimento da árvore que balança. E é por este motivo que não tem sentido dizer que a árvore dança ou o vento dança, como querem nos convencer alguns estudos no campo acadêmico da dança.

Sabemos também que o trabalho é a essência humana. É por meio dele que o homem se realiza. No entanto, já é conhecido por nós que na particularidade do modo de produção capitalista, o trabalho humano, ao invés da realização do indivíduo, passa a ser a sua degradação, tanto espiritual como material. A negação deste trabalho, o estranhamento desta ação do homem com a natureza e o estranhamento frente ao produto de seu trabalho é o que ficou conhecido por alienação do trabalho (MARX, 2004, p. 83).

Frente a apropriação do trabalho estranhado, nosso objetivo passa a ser o de compreender como vem se realizando a objetivação da dança em tempos de trabalho alienado, especialmente no que diz respeito a alienação do processo de produção da dança. Para Resende (2001), “essa dimensão do trabalho alienado [...] descreve uma situação em que o trabalho, que seria a realização da essência humana, se converte em pura objetivação, pura exteriorização.” (p. 516-517). Ainda segundo a autora, esta objetivação “se efetiva sob a forma específica da alienação que rompe definitivamente a relação do sujeito com o objeto, estabelece a primazia do primeiro e a consequente coisificação e fetichização das relações sociais.” (p. 517).

Neste sentido, a análise do fetichismo para a compreensão de nosso objeto de estudo ganha relevância. Estamos partindo do pressuposto de ser o fetichismo um processo típico da sociedade do capital, onde todo o produto do trabalho humano é transformado em mercadoria. Inicialmente estamos entendendo por mercadoria como sendo “o produto elaborado pelo trabalho humano, o qual possui valor de troca nas relações de produção”. No modo de produção capitalista, a força de trabalho é mercadoria e, por isso, torna-se necessário analisá-la “como um produto gerado pelo trabalho e, ao mesmo tempo, objeto de troca de seu possuidor, o trabalhador”. (BAPTISTA, 2011, p. 64).

Essa cultura contemporânea que “confere a tudo em ar de semelhança” já não é para nós novidade, o que no caso da dança, também se traduz em uma verdade. Depois que Adorno e Horkheimer discorreram sobre a *Indústria Cultural* em *Dialética do Esclarecimento* no ano de 1947, nosso maior desafio passou a ser o de produzir uma arte que expresse resistência e autonomia frente à lógica da cultura industrializada. Aliás, não há nenhuma preocupação por parte dos produtores culturais em promover sua produção a status de arte. Pelo contrário, sob a denominação “produtos culturais”, articulados e ao

mesmo tempo independentes, - o cinema, televisão, rádio, revistas, jornais etc. - compõem o monopólio da *Indústria Cultural* e a “utilizam para legitimar o lixo que propositalmente produzem” (ADORNO, 1985, p. 57).

Neste universo da *Indústria Cultural* o funk, por exemplo, se promove como sendo um produto de resistência e autonomia, assumindo certa identidade ao trazer suposta identidade particular quando afirma ser “som de preto, de favelado”. Do mesmo modo, é sabido que toda cultura de massas é idêntica e, talvez por isso, “tornam inevitável a disseminação de bens padronizados para a satisfação de necessidades iguais” (ADORNO, 1985, p. 57).

Marcuse (1982), ao problematizar a ideologia da sociedade industrial avançada, afirma que a estética, ou melhor, a estatização, se tornou objeto de consumo, inclusive do próprio corpo. Este culto ao corpo que, em certa medida, traduz a preocupação do sujeito consigo próprio, encontra na estética uma maneira de demarcação de identidade, de pertencimento, mas que acaba por se traduzir em mera individualização, que se desenvolve em meio a um falso processo de individuação, já que a estética que se desenvolve na música, no movimento e no próprio corpo se revela de modo padronizado, como mera objetivação ou pura exteriorização.

Na particularidade do modo de produção capitalista, todos somos produtores e consumidores. Os ídolos da *Indústria Cultural* são ao mesmo tempo produtores e consumidores, “do mesmo modo que os moradores são enviados para os centros, como produtores e consumidores, em busca de trabalho e diversão” (ADORNO, 1985, p.57). Seus produtos culturais, que não são outra coisa que não mercadorias, para além de contribuir com a lógica do modo de produção capitalista (que segundo Adorno, a indústria cultural perde apenas para os poderosos da indústria do aço, petróleo, eletricidade e química), destinam-se a perpetuar o indivíduo como se ele fosse independente, mas que na verdade, submete tanto o produtor como o consumidor ainda mais fortemente a seu adversário, a saber, o poder absoluto do capital. “O consumidor não é rei, como a *Indústria Cultural* gostaria de fazer crer, ele não é o sujeito dessa indústria, mas seu objeto.” (ADORNO, 1985, 93).

E assim, a *Indústria Cultural* continua a promover a cada mês de fevereiro e feriado outros “novos” produtos com a finalidade de cumprir a promessa da novidade

necessária a sua sobrevivência. Para Maar (1995), há um processo de imposição social que se apropria do aspecto instrumental do esclarecimento ao fazer uso da racionalidade técnica, cuja imposição acaba por tratar a cultura como coisa, transformando-a em cultura de massa. Assim, é por meio da *Indústria Cultural* que necessidades sociais passam a ser entendida como necessidade única, isso quando ela mesma não cria falsas necessidades de modo que as assumam como necessidades reais. Tais necessidades são supridas por aquilo que conhecemos como mercadoria, que é, “antes de tudo, um objeto exterior, uma coisa que, pelas suas propriedades, satisfaz necessidades humanas de qualquer espécie [...] tenham a sua origem no estômago ou na fantasia, a sua natureza em nada altera a questão” (MARX, 2011, p. 113).

Muitas das mercadorias que circulam hoje em nossa sociedade apresentam propriedades para satisfazer, especialmente, as necessidades com origem na fantasia, muitas delas fabricadas por essa *Indústria Cultural*. Em tempos de subjetividades reificadas, são poucos os que conseguem discernir as necessidades reais das pseudonecessidades. Talvez isso explique a fácil adesão ao universo de produtos culturais prescritos pela *Indústria Cultural*, dentre eles, o funk ostentação, o forró, o ballet e, quem diria, a própria dança contemporânea que se anunciou no início do século XX como possibilidade de uma prática autônoma e resistente frente a ditadura do clássico.

De mesmo modo, na sociedade hodierna a dança vem sendo largamente difundida em forma de espetáculo por diversos setores daquilo que conhecemos por *Indústria Cultural*². Associada a valores múltiplos, muitas vezes vinculados à disciplina e ao controle e domínio corporal, a *Indústria Cultural* assume determinadas concepções estéticas de corpo e do próprio movimento e ainda, mesmo que em menor intensidade e frequência, sustentam concepções estéticas atreladas à resistência cultural de certos grupos sociais.

Esperamos que este projeto possibilite identificar os mecanismos pelos quais a dança possa avançar para além da perspectiva de um mero movimentar-se,

² Neste grupo, podemos citar estilos de danças que vão do forró ao sertanejo, do axé music ao funk. Alguns de seus personagens são identificados como as loiras do Tchan e o seu “Jacaré”, os Tigrões (“Esse é o bonde do Tigrão”) e suas Cachorras (“Au! Au! Au! Au! Au! Só as cachorras”), as Tchutchucas, lacraias e periquitas, e tantos outros bichos presentes no universo midiático da dança. (TOMAZZONI, 2005).

desenvolvendo uma formação estética e crítica acerca da atividade simbólica do homem e, incluída aí, a arte do movimento. Com efeito, um extenso campo de investigação encontra-se aberto para que se possa aprofundar e gerar conhecimento novo sobre a sociologia da dança, bem como para pensar estratégias, planos de ação e formulação de propostas que mirem, de fato, um processo de formação que busque a emancipação de seus sujeitos em detrimento ao processo de semiformação instalada em nossa sociedade. E foi neste sentido a intenção da sistematização deste projeto de pesquisa intitulado o desenvolvimento da dança na sociedade do capital.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADORNO, Theodor W. HORKHEIMER, Max. *Dialética do esclarecimento*: fragmentos filosóficos. Trad. Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.
- BAPTISTA, Tadeu João Ribeiro. *Educação do corpo*: produção e reprodução. 2007. 150f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007.
- MAAR, L. W. À guisa de introdução: Adorno e a experiência formativa. In: *Educação e Emancipação*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1995. p. 119-138.
- MARCUSE, Hebert. **A Ideologia da Sociedade Industrial**: o homem unidimensional. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.
- MARX, Karl. *O Capital*. São Paulo: Boitempo, 2013, v. 1.
- _____, *O Capital*: crítica da economia política: livro I. 29º Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.
- _____, *Manuscritos Econômico-Filosóficos*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.
- RESENDE, Anita C. A. *Subjetividade em tempos de reificação*: um tema para a psicologia social. In: *Estudos: vida e saúde*. v. 28, n.4. jul./ago. Goiânia: Ed. Da UCG, 2001. p. 511-538.
- TOMAZZONI, Airton. *O zoológico dançante da TV*: lacraias, cachorras, tigrões e outros bichos.

O PENSAMENTO DE MERLEAU-PONTY NA PINTURA CONTEMPORÂNEA: IMPLICAÇÕES NO CONTEXTO ESCOLAR

Reinaldo Gomes de Arruda

Orientadora: Rita Márcia Furtado

Linha de Pesquisa: Cultura e processos educacionais

Instituição financiadora: Capes/Obeduc

JUSTIFICATIVA

A linguagem da arte e da filosofia possibilita a compreensão e a transformação do ser no mundo. A arte como mediação cultural é uma necessidade fundamental para o ser humano, pois remete aos sentimentos, transporta a mundos distantes (fantasia) e a épocas passadas (história) e desperta imaginação (sonhos).

Desse modo, esta pesquisa ao colocar em foco a pintura contemporânea no contexto escolar sob um novo olhar filosófico voltado para a experiência ontológica de Maurice Merleau-Ponty, possivelmente poderá contribuir com a ressignificação do ensino da arte e da pintura em sala de aula. Esse modo de pensar leva ao seguinte questionamento: que implicações nossas visões e conceitos de arte trazem para as nossas práticas educativas, bem como para nossas relações em sociedade? Nesse sentido, a questão que norteia esta pesquisa é: Como a arte na experiência da pintura contemporânea pode ser ensinada na escola?

Desse modo, acredita-se que esse estudo venha a contribuir com o educador de arte, no sentido de ampliar a compreensão de como a arte vem sendo ensinada, de perceber quais são as suas implicações no processo histórico e social, e ainda de buscar um reconhecimento da construção histórica, no sentido de perceber como está sendo a atuação profissional em arte, lembrando que o foco principal deste estudo é a manifestação artística da pintura contemporânea.

Por fim, vale destacar que a arte tem uma função tão importante quanto de outros conhecimentos no processo de ensinar e aprender, visto que além de ampliar a experiência estética visual, a arte também contém um conhecimento gerado pela necessidade de investigar o campo artístico como atividade humana. Assim, diante das questões apontadas, pensar a partir de Maurice Merleau-Ponty as implicações da pintura contemporânea no contexto escolar (objetivo desta pesquisa) torna-se pertinente, sobretudo para que os envolvidos com a Arte-Educação possam questionar, refletir, reagir e ou ressignificar o ensino da arte, sendo que este tem sido historicamente relegado a uma posição marginal na educação.

METODOLOGIA E FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Conforme Severino (2007), a pesquisa bibliográfica realiza-se a partir do registro disponível em documentos impressos como livros, artigos, teses [...] e utiliza-se dados ou categorias teóricas trabalhadas por outros pesquisadores e devidamente registrados. Portanto, os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados e, o pesquisador trabalha a partir das contribuições dos estudos analíticos constantes dos textos. Para responder ao objetivo desta pesquisa será feito uma abordagem qualitativa com dimensão bibliográfica, na qual o foco principal é a pintura contemporânea e possíveis implicações desta no contexto escolar a partir da experiência ontológica de Merleau-Ponty.

Para isso, a investigação será baseada nos seguintes textos de Maurice Merleau-Ponty *O olho e o espírito* (2004); *A linguagem indireta e as vozes do silêncio* (2004); *A dúvida de Cézanne* (2004). Tais obras dialogarão com outros autores tais como Chauí (2002); Carmo (2002); Furtado (2009); Cauquelin (2005); Deleuze (2007). Com objetivo de perceber na experiência filosófica de Merleau-Ponty uma compreensão satisfatória da imagem pictórica do nosso tempo faz-se necessário também, agregar nesta discussão alguns teóricos específicos da educação para articular as possíveis contribuições da experiência no contexto escolar, a saber: Barbosa (2008); Ferraz& Fusari (2009); Saviani (2007); Libânio (1994) e outros.

A Pedagogia Tradicional está inserida no contexto histórico da Missão artística Francesa no Brasil (1816), que trouxe o movimento neoclássico influenciando sistematicamente o ensino de Arte no país, principalmente a matéria de desenho, pois, esta estética tinha como premissa a mimese, no qual os alunos eram colocados a copiarem com fidelidade modelos da natureza e reprodução de obras clássicas. Essa prática se estende pelas primeiras décadas do século XX (FERRAZ; FUSARI,1993; 2009). Para Saviani (2007), aos primeiros tempos desse tipo de escola, sucedeu uma crescente decepção, uma vez que não se conseguiu realizar sua intenção de universalização da escola para a “superação da ignorância da sociedade”. No que tange a Pedagogia Nova, o ensino da arte buscou um rompimento com as “cópias” de modelos e ambientes circundantes, valorizando o estado psicológico do indivíduo. Assim, a concepção estética que predominou foi a estruturação de experiências individuais de percepção, de integração, de um entendimento sensível do meio ambiente vivido, e a expressão e a revelação de emoções, de insights, de desejos, de motivações experimentadas interiormente pelos indivíduos. A prática dos professores buscou valorizar o processo de aprendizagem do aluno, ajudando-o a desenvolver atividades artísticas com originalidade, individualidade e a livre expressão (FERRAZ&FUSARI, 2009; 1993).

A Pedagogia Tecnicista desenvolveu-se no Brasil na década de 50, mas foi nos anos 60 que se constitui como tendência, inspirada na teoria behaviorista da aprendizagem e na

abordagem sistêmica do ensino. Esta orientação foi imposta às escolas pelos organismos oficiais ao longo das duas últimas décadas do século XX, por ser compatível com a orientação econômica, política e ideológica do regime militar (LIBÂNIO, 1994). Nessa tendência o professor de Arte se preocupava muito mais com as atividades burocráticas dos planos de aula, no qual ele era responsável e deveria se mostrar competente na execução. Desse modo, a dinâmica do processo de ensino aprendizagem não era questionada e nem exigida. Fazia parte das exigências burocráticas o uso de recursos tecnológicos, audiovisuais, sugerindo uma modernização do ensino. (FERRAZ; FUSARI 2009;1993).

Neste contexto, é importante destacar os estudos na área de Arte-Educação propostos por Ana Mae Barbosa, que por sua vez, trazem contribuições essenciais que vêm interferindo qualitativamente na melhoria do processo de ensino da Arte através da Proposta Triangular (preocupação com o fazer, o ver e o compreender a arte). Essa proposta vem sendo difundida desde os anos de 1990 e atualmente faz parte de vários estudos e projetos curriculares no país. Porém, Barbosa (2008) relata que tem observado a existência de equívocos na prática pedagógica dos professores de Arte Visuais como o de que muitos ainda estão ensinando Arte pautada apenas no desenho geométrico, seguindo a tradição positivista tradicional. A chamada livre-expressão da pedagogia Nova, que tem como prática a originalidade, é uma alternativa melhor que as anteriores, mas sabe-se que o espontaneísmo apenas não basta, pois, o mundo e a arte exige um leitor informado e um produtor consciente.

No tocante a pintura contemporânea, esta é incompreendida e acaba se ofuscando em meio a tantas manifestações artísticas. Porém, não se pode considerá-la como um elemento dispensável, devido à sua inclusão em todos os meios sociais. Vale lembrar que a sociedade se transformou num consumidor em potencial de cultura. Sendo assim, no campo artístico, as consequências são tão preocupantes quanto a confusão que se instalou no imaginário público a respeito desta. (CAUQUELIN, 2005).

Vale destacar que para Cauquelin (2005) a imagem da arte moderna, que se promove através das mídias, acaba contribuindo para a desvalorização da arte contemporânea pois os valores atuais são julgados sob os padrões da arte do passado. Nesse viés, a autora ao invés de responder aos questionamentos mais comuns acerca da arte contemporânea, acrescenta indagações pertinentes, tais como: a arte contemporânea tem perdido todas as medidas, todos os julgamentos e todos os valores? Há uma longa decadência que nos espreita, ou será que é preciso utilizar um modelo inteiramente diferente para captar a realidade contemporânea? Merleau-Ponty (2004) relata com convicção que o pintor utiliza do corpo para pintar, é através do movimento corpóreo que consegue o feito de plasmar a tinta na tela. A capacidade

de ver está ligada ao movimento, pois o nosso corpo possui a capacidade de ver, assim como um vidente. “O pintor pinta com o corpo” em uma ação pré-reflexiva que acontece no processo pictórico, isto é, no momento em que o pintor perde o controle da motricidade consciente e passa a pincelar de forma involuntária e espontânea, deixando se levar pela sensação do momento. É nesse instante que procede a imagem-sensação. “O prazer que a interação com o objeto estético proporciona é mais do que o prazer que satisfaz apenas as necessidades orgânicas, de maneira que o corpo é o instrumento para revelar a presença do objeto estético no mundo e ao conhecimento, que atribui sentido ao mundo” (FURTADO, 2009, p.145).

Merleau-Ponty (2004), destaca que Cézanne, ao longo de sua vida, foi um pintor insatisfeito com suas pinturas, que para ele estas não passavam de ensaios e exercícios pictóricos da natureza procurando formar uma ordem através de uma organização espontânea, buscando valor e sentido para suas pinturas. Muitos de seus quadros eram interrompidos em diferentes etapas de produção. Cézanne pinta com pinceladas discretas, técnica que conheceu com o movimento impressionista, cuja técnica era desenhar simultaneamente enquanto pincelava as cores no quadro, por esse meio, ele buscava aliar sensações a pinceladas. Portanto, o pintor percebe as coisas da natureza, mas também o movimento da percepção em relação a natureza. Suas produções artísticas são exemplos daquilo que Merleau-Ponty estudou sobre a percepção em Fenomenologia da percepção.

Conforme Merleau-Ponty, a fenomenologia, assim como o artista moderno, chama os indivíduos de volta ao mundo da percepção, que não é aquela que conhecemos no cotidiano, pois a percepção, para os fenomenólogos não é um mundo familiar a todos. O termo percepção a que o filósofo se refere permanece oculto para nós. A tarefa da filosofia (fenomenologia) é descortinar o nosso olhar para que possamos ver as coisas de uma maneira renovada, como possibilita a arte moderna como: pintura, literatura, cinema, música. Portanto, Merleau-Ponty indaga: o que que diferencia a filosofia da arte? Se é que algo as diferencia? (MATHEUS,2011).

Nesse sentido, para Merleau-Ponty não existe linguagem pura. A pintura é uma manifestação de linguagem silenciosa, alusiva e indireta que correlaciona com a linguagem imagética e a verbal, por intermédio das cores e linhas. Assim, a pintura é portadora da ambiguidade do mundo perceptivo e, com isso, transmite melhor o conteúdo do irrefletido, do pré-consciente, do fundamento em face do reflexivo, do consciente racional.

Assim, para Merleau-Ponty o corpo é natureza, ambos estão numa relação constante. O corpo também é considerado cultura, pois o homem ultrapassa a fronteira animal, cria

valores simbólicos, possui capacidade de transformar o mundo, de criar e recriar culturas. O corpo não é um mecanismo cego, isto é, o homem não vive em si, mas vive em situação correlacionada com o mundo. Sendo assim, nosso corpo não é inerte e passivo (CARMO,2001).

A partir das leituras já feitas pode-se perceber que os dados bibliográficos são de extrema importância para atender aos anseios do objeto de pesquisa, considerando-se a reconhecida complexidade e profundidade do pensamento merleau-pontyano. A arte contemporânea é incompreendida pela maioria das pessoas, então, e justamente por isso, há uma necessidade de esta ser ensinada e aprendida na escola. Abordar a arte em Merleau-Ponty exige uma nova maneira de pensar a arte, pois ele refuta a concepção tradicional que valoriza o intelecto e a razão, legado dos clássicos que interpretam a arte como cópia fiel da natureza, em sua instância representativa. Para Merleau-Ponty a concepção de arte volta-se para a percepção, para a sensação, para a intuição, enfim sensibilidades que são considerados guias sensoriais, que canalizam a verdadeira inteligência. A arte comunica de tal modo que foge às regras, sendo assim, o artista passa uma visão pessoal das coisas, às vezes confusa e não lapidada, mas pode também criar uma experiência estética e conceitual extremamente inovadora naqueles que a desejam e são capazes de a perceber.

Merleau-Ponty ensina que em toda ação cotidiana, inclusive na ação de pintar, predomina os atos inconscientes sobre os atos conscientes, e toda atividade, reflexiva ou, tem como fundamento a percepção do mundo. A atividade reflexiva (consciente) de questionamentos no mundo, posta em prática pelos filósofos tradicionais e pela ciência, é apenas momentânea e artificial. A todo momento realizamos movimentos, gestos, ancorados numa crença perceptiva do mundo e das coisas que nos cercam, sem que a consciência tenha que refletir a todo o momento sobre estes.

Para Merleau-Ponty a função da filosofia fenomenológica, assim como da arte contemporânea (que ele chamava de moderna), tem um papel similar. O pensamento de Merleau-Ponty contribui, sobremaneira, para uma nova maneira de pensar as práticas e concepções educativas, principalmente no ensino e aprendizagem da arte. Conforme Carmo (2001) Merleau-Ponty preconizava desenvolver uma filosofia que mostrasse o “enraizamento do espírito” no corpo, em outras palavras mostrar que existe em nós uma consciência corpórea conectada com o mundo

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa trará em seus capítulos uma abordagem sobre a arte e a pintura contemporânea, e, a partir disso uma contextualização com as práticas e concepções do ensino

da arte na educação escolar; buscará situar a arte como mediação cultural e sua relação com a Filosofia Fenomenológica de Maurice Merleau-Ponty e, por fim, suas contribuições no contexto escolar. Assim, acredita-se ser possível obter um resultado satisfatório para a arte contemporânea no contexto escolar, pois os dados bibliográficos colhidos até então, comprovam que o pensamento merleau-pontyano é inovador, coerente com a estética não lapidada e considerada confusa na arte contemporânea. Dessa forma, explica a estranheza e a resistência do leigo em sua relação com a arte contemporânea, resultado de um julgamento, muitas vezes, pré-conceitual. Portanto, o conteúdo da pintura atual é proveniente do pré-consciente (do irrefletido), de um lugar pré-espacial onde as coisas se apresentam em seu estado bruto, cujas ideias fenomenológicas contrapõem os fundamentos da consciência pura (intelecto) da racionalidade cartesiana, pautado nos pressupostos matemáticos tão valorizados pelos clássicos, pela ciência e a educação atual.

BIBLIOGRAFIA

- BARBOSA, A. M. (Org.) As mutações do conceito e da prática. In: BARBOSA, A. M. **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- FERRAZ, M. H. C.; FUSARI, M. F. de R. **Metodologia do ensino da arte: fundamentos e proposições**, 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- LIBÂNIO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.
- SANIANI, D. **Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação política**. 39ª ed. Campinas, São Paulo: Autores associados, 2007.
- CAUQUELIN, A. **Arte contemporânea: Uma introdução**. São Paulo: Martins, 2005.
- FURTADO, R. M. M. A experiência estética como experiência formadora. In: COELHO, I. M. (org.) **Educação, Cultura e Formação**. Goiânia: ED. PUC Goiás, 2009.
- MERLEAU-PONTY, M. A dúvida de Cézanne. In: _____ **O olho e o espírito**. Trad. Paulo Neves e Maria E. Galvão Gomes Pereira. São Paulo: Cosac & Naify, 2004.
- _____ (1952). A linguagem indireta e as vozes do silêncio. In: _____ **O olho e o espírito**. Trad. Paulo Neves e Maria E. Galvão Gomes Pereira. São Paulo: Cosac & Naify, 2004.
- MATHEWS, E. **Compreender Merleau-Ponty**. Trad. Marcus Penchel. 2ª Ed. Petrópolis-RJ: Ed. Vozes, 2011.
- CARMO, P. S. **Merleau-Ponty: Uma introdução**. São Paulo: ed. EDUC, 2002.

Universidades estaduais brasileiras: políticas de financiamento e capacidade financeira dos Estados da federação frente às metas do Plano Nacional de Educação (2014-2024) para a educação superior.

Doutoranda: Renata Ramos da Silva Carvalho

Orientador: Prof. Dr. Nelson Cardoso Amaral

Linha de Pesquisa – Estado, Políticas e História da Educação.

Financiamento - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás – FAPEG.

As universidades estaduais (UEs) possuem importante participação no contexto da educação superior no Brasil atuando em capitais e regiões interioranas. Em 2014 elas foram responsáveis por 31,66% das matrículas públicas presenciais na educação superior brasileira (INEP, 2014). Os dados demonstram também que essas instituições possuem expressiva atuação no processo de interiorização desse nível educacional nas regiões onde estão localizadas e ainda expressiva atuação na pós-graduação *stricto sensu*, especialmente na região sudeste. No Brasil, apenas os estados do Sergipe, Rondônia e Acre ainda não possuem instituições estaduais de educação superior (IEES). Em 2014, das 118 IEES existentes no país, 38 eram universidades, 17 localizadas em capitais e 21 no interior.

Tendo em vista a importante atuação das UEs no cenário da educação superior brasileira, torna-se relevante, problematizar a participação delas no contexto de discussões e desafios postos pelo Plano Nacional de Educação (2014-2024) (PNE) para a educação superior, tendo em vista principalmente o previsto nas metas 12, 13, 14 e suas estratégias.

A análise dessas metas evidencia a expansão como um dos principais desafios para a educação superior no país. A meta 12, por exemplo, tem como propósito elevar a taxa bruta e líquida da educação superior para 50% e 33%, respectivamente. Conforme determina essa meta, 40% dessa expansão deve ocorrer na rede pública. A meta 13 estabelece a ampliação da proporção de mestres e doutores do corpo docente da educação superior no Brasil para 75%, sendo, do total, no mínimo, 35% de doutores. Já a meta 14 define sobre a elevação gradual do número de matrículas na pós-graduação *stricto sensu*, de modo que se atinja a titulação anual de 60 mil mestres e 25 mil doutores.

Assim, as IEES precisam ser consideradas nestes indicadores, pois são instituições públicas mantidas pelo poder público estadual e por possuírem expressiva

atuação na oferta de educação superior pública do país. Ou seja, em tese, também precisariam expandir suas matrículas, investirem na formação de seu quadro docente e expandirem sua atuação na pós-graduação *stricto sensu* para contribuírem com o alcance das metas 12 a 14 do PNE.

Quanto ao regime de competências, as UEs estão vinculadas aos sistemas de ensino dos estados, isso porque a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em seu artigo 10, inciso I, institui aos Estados o dever de “organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino”. Esse mesmo artigo, inciso IV, delega também aos Estados a competência de “autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino.” (BRASIL, 1996).

Segundo consta no art. 17 da LDBEN, os sistemas de ensino dos Estados compreendem as instituições de ensino por ele mantidas e as Instituições de Educação Superior (IES) mantidas pelo poder público municipal. Com essa prerrogativa, os Estados brasileiros podem ofertar educação superior pública e destinar parte de seus recursos vinculados para a educação superior, desde que observem a subvinculação mínima obrigatória de seus recursos vinculados à educação para a educação básica, conforme estabelecido pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério (FUNDEB).

Nessa perspectiva, o problema desta pesquisa é investigar/analisar a capacidade financeira dos Estados da federação para promoverem a expansão de seus sistemas estaduais de educação superior conforme prevê as metas do PNE (2014-2024) para a educação superior. Essa análise será realizada levando-se em consideração: a atuação que as IEES já possuem na oferta de matrículas públicas na educação superior nos Estados que estão inseridas; os seus desafios perante a qualificação/titulação de seu quadro docente; os seus desafios para promover a expansão da sua pós-graduação *stricto sensu* e as restrições legais estabelecidas pela Lei do FUNDEB que impõe “limites” orçamentários aos Estados da federação para financiarem seus sistemas estaduais de educação superior com o recursos vinculados à educação, tendo em vista as suas responsabilidades com a educação básica.

A discussão sobre a efetiva colaboração das IEES na expansão da educação superior pública almejada pelas metas 12 a 14 do PNE remete a uma problemática já existente na história dessas instituições, que são os dilemas de seu financiamento. Para

essa expansão será necessário incremento de novos recursos financeiros. Cabe então problematizar qual seria a origem destes recursos e a capacidade financeira dos Estados para prover tal expansão, tendo em vista os já escassos orçamentos destas IEES e a responsabilidade e desafios dos estados com as demais metas do PNE relacionadas a educação básica.

Para conduzir o desenvolvimento da investigação, definiu-se ainda as seguintes questões norteadoras de pesquisa: Qual o lugar/papel das universidades estaduais no contexto da educação superior e educação superior pública brasileira? Quais são as principais contradições e desafios no financiamento das universidades estaduais? Quais são os desafios postos às universidades estaduais perante as metas do PNE para a educação superior? Como as universidades estaduais estão inseridas no contexto de discussão/planejamento das metas do PNE para a educação superior? Quais os limites e as possibilidades para que os Estados da federação promovam o financiamento da expansão de seus sistemas estaduais de educação superior?

A tabela 1 foi construída para apresentar a dimensão da expansão que seria necessária na educação superior pública para atender o previsto na meta 12 do PNE em 2024 e faz a projeção de ampliação de matrículas que seriam necessárias nas IEES para que elas contribuam com o proposto na meta. O percentual de matrículas públicas oferecido pelas IEES no Brasil e em cada Estado que possui universidade estadual, constitui o parâmetro para essa projeção de expansão.

Tabela 1 – Desafios da expansão de matrículas na educação superior, tendo em vista a meta 12 do PNE, no Brasil e nas IEES no Brasil, suas regiões e estados da federação.

Regiões/Estados da federação	Taxa bruta 2013	População de 18 a 24 anos em 2024 ¹	50% de Taxa Bruta (2024)	Acréscimo de matrículas (todas as idades)	% de crescimento necessário nas matrículas da educação superior no Brasil de 2013 a 2024	Acréscimo de matrículas públicas	Acréscimo de matrículas nas IEES ²	% de crescimento necessário nas matrículas das IEES de 2013 a 2024
BRASIL	30,5	23399619	11699810	4393833	60%	1757533	550108	91%
CO	37,1	1925301	962651	266376	38%	106550	26744	65%
MS	34,5	316692	158346	49184	45%	19674	4800	64%
MG	36,8	401563	200782	53094	36%	21237	7773	53%

¹ Para apurar a população de 18 e 19 anos dos estados foi realizado cálculo proporcional pela população do Brasil na mesma idade, pois os dados da estimativa da população do IBGE por estados só apresenta a estimativa por grupos de idades.

² Para este cálculo foi considerado o percentual de matrículas que as IEES possuíam em 2013 em cada estado da federação.

GO	29,6	831863	415932	180328	77%	72131	21784	120%
Nordeste	22,1	6745910	3372955	1851249	122%	740500	249548	132%
PB	27,9	459478	229739	98606	75%	39442	10452	56%
BA	21,1	1674332	837166	454592	119%	181837	98010	184%
PI	27,3	379981	189991	85422	82%	34169	11754	73%
MA	14,9	913272	456636	326705	251%	130682	58546	249%
PE	22,1	1121862	560931	315012	128%	126005	25579	140%
CE	20,1	1070773	535387	307196	135%	122878	60087	157%
AL	23,8	417760	208880	110715	113%	44286	8990	105%
RN	28,7	417106	208553	88031	73%	35212	8275	69%
Norte	24,7	2481508	1240754	672417	118%	268967	71276	128%
RR	38,5	79964	39982	13578	51%	5431	1977	45%
TO	40,1	202174	101087	23624	30%	9450	3912	22%
AP	32,5	130588	65294	32213	97%	12885	3376	144%
AM	28,4	589401	294701	144338	96%	57735	19630	104%
PA	17,3	1132554	566277	380793	205%	152317	26351	211%
Sudeste	34,9	9176607	4588304	1258358	38%	503343	182714	79%
RJ	32,7	1707448	853724	267734	46%	107094	22275	67%
MG	31,5	2207361	1103681	354382	47%	141753	15309	78%
SP	37,9	4810086	2405043	544864	29%	217946	144716	81%
Sul	35,7	3070293	1535147	345434	29%	138173	33576	38%
PR	33,8	1202749	601375	164478	38%	65791	36777	51%
SC	36,5	766709	383355	87446	30%	34978	3288	26%
RS	37,3	1100835	550418	93511	20%	37404	935	38%

Fonte: INEP, Censo da Educação Superior, ano 2013. IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística e cálculos deste estudo.

Tendo como base a estimativa populacional do IBGE para 2024, há muito o que ser feito para o país alcançar a meta de 50% de taxa bruta de escolarização na educação superior, sendo 40% das novas matrículas em IES públicas. Para isso, será necessário um acréscimo de 4.393.833 novas matrículas, ou seja, 60% de crescimento. Considerando a mesma participação proporcional de 2013, as IEES precisariam criar 550.108 novas matrículas até 2024, o que representa um crescimento de 91%.

Para Goldemberg (2009) a pesquisa qualitativa é um processo em que é impossível prever todas as etapas, assim como não é possível formular regras rígidas e precisas sobre as suas técnicas de pesquisa. Nosso objeto de estudo tem sido descortinado por meio de etapas simultâneas que envolvem estudo teórico e metodológico, coleta e sistematização de dados e documentos e suas análises iluminada pelo referencial teórico. Até o momento, realizamos as seguintes etapas da pesquisa:

1 – Estudo do referencial teórico e das categorias analíticas para compreensão do contexto macro e micro da educação superior.

2 – Revisão bibliográfica sobre as temáticas que envolvem a pesquisa: levantamento das teses e dissertações sobre as universidades estaduais, sobre o financiamento da educação superior e sobre a educação superior no PNE. Esta pesquisa foi realizada por meio do site da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações e Banco de teses e dissertações da Capes.³ (o estudo/análise dos trabalhos selecionados está em andamento). Revisão bibliográfica de artigos em periódicos A1 cadastrados na plataforma Sucupira sobre as temáticas acima mencionadas.

3 - Coleta e sistematização de dados estatísticos no banco de dados do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), composto pelo Censo da Educação Superior e pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e o banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) para as análises: do processo de expansão da educação superior e pós-graduação no Brasil, do processo de expansão da educação superior pública, do processo de expansão da rede estadual de educação superior e evolução de suas características institucionais. Está sistematização nos permitiu/permitirá obter os seguintes dados: evolução das IES e das matrículas na Educação superior do Brasil por categoria administrativa no período de 2001 a 2015; evolução histórica sobre a expansão das IES no Brasil de 2001 a 2015; dados sobre as universidades estaduais e suas matrículas no Brasil, por região, por estado e por capital e interior; quantidade de cursos e programas de pós-graduação no Brasil e em universidades estaduais por estado da federação (em fase de construção); informações institucionais das IES, tais como: quantidade de cursos, matrículas, turnos de funcionamento, estágio da interiorização, grau de formação docente, modelo de financiamento, (em fase de construção), dentre outras; análise da evolução do financiamento das IES e suas despesas (em fase de construção).

4 – Coleta e sistematização de dados estatísticos no site do IBGE: dados populacionais dos Estados brasileiros para apurar suas taxas de escolarização bruta e líquida na educação superior; Produto Interno Bruto (PIB) dos Estados brasileiros, levantamento da população de 18 a 24 anos por estado⁴, indicadores sociais dos Estados da federação e etc.

³ As mudanças na plataforma do Banco de teses e dissertações da Capes dificultaram muito a pesquisa, tendo em vista que a mesma está passando por reformulações. A ferramenta de busca estava com problemas para fazer os filtros e estabelecer os descritores de busca.

⁴ O IBGE não traz esse dado, tivemos que elaborar uma metodologia comparativa para apurar essa informação.

5 – Pesquisa documental: Levantamento da legislação dos estados sobre a educação superior pública estadual, levantamento e análise das constituições estaduais sobre o financiamento da educação em seus Estados, documentos institucionais das UEs, documentos da Associação Brasileira dos Reitores das Universidades Estaduais e Municipais (ABRUEM).⁵

6 – Levantamento (já realizado) de todos os Planos Estaduais de Educação (PEEs) dos estados que possuem UE para analisar (análise em andamento) como está prevista nos PEEs as metas sobre a educação superior; como estão inseridas as UEs no contexto de discussão (planejamento da expansão) das metas para educação superior nos Estados; analisar se nos PEEs possui alguma meta/estratégia/discussão que contemple a especificidade de expansão de sua rede estadual de educação superior e, por fim, analisar se há menção de previsão de acréscimo de recurso estadual para a educação e/ou educação superior.

7 – Definição prévia da estrutura da tese: Capítulo I – As universidades estaduais no contexto da educação superior brasileira. Capítulo II – As universidades estaduais no contexto do Plano Nacional de Educação: Desafios perante as metas para a educação superior. Capítulo III – Universidades Estaduais brasileiras: Políticas de financiamento, desigualdades regionais e capacidade financeira dos estados perante as metas do PNE para a educação superior.

Referências

AMARAL, Nelson Cardoso. **Para compreender o financiamento da educação básica no Brasil**. Líber Livro Editora Ltda. Brasília-DF, 2012.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 26 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1996.

BRASIL. **Lei n.º13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo da Educação Superior**. Brasília: Inep, 2001 a 2015.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Projeções da População brasileira até 2060**.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências**

A ALIENAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE GOIÂNIA

Mestrando: Renato Regis do Carmo

Orientador: Prof. Dr. José Paulo Pietrafesa

Linha de Pesquisa: Educação, Trabalho e Movimentos Sociais

Apresentação do tema

A partir da discussão de duas categorias fundamentais das ciências sociais, trabalho e alienação, a presente pesquisa tem por sujeito de investigação o trabalho docente na escola pública no universo das relações sociais de produção capitalistas.

Em obras como *A ideologia alemã* (MARX; ENGELS, 2007), *Manuscritos econômicos-filosóficos* (MARX, 2011), *O capital* (MARX, 1971, 2002) e *Ontologia do ser social* (LUKÁCS, 2013) o trabalho é definido como o elemento essencial que diferencia o ser humano das outras espécies do reino animal, constituindo por excelência a fonte de riqueza social. Em sua atividade produtiva, homens e mulheres ao mesmo tempo em que transformam a natureza são transformados por sua prática cotidiana (MARX; ENGELS, 2007).

No entanto, o trabalho na sociedade capitalista não é uma atividade criativa, capaz de possibilitar ao indivíduo desenvolver suas capacidades físicas e psíquicas. Ao contrário, em decorrência da contradição entre capital e trabalho, este é condicionado a uma situação em que seu trabalho (força de trabalho) é visto como uma mercadoria (MARX, 2002), trocada por uma quantidade de dinheiro suficiente apenas para a sua sobrevivência, mantendo-o constantemente em situação de dependência, onde sua atividade é para ele negação, estranhamento. Negando o seu trabalho, o sujeito nega-se a si mesmo, não se reconhece em sua espécie (MARX, 2011) e passa a levar uma vida de sentidos (ANTUNES, 2005).

A alienação não é uma condição que se resume apenas às atividades ditas materiais, nas quais a mercadoria é sua expressão concreta, mas envolve todas as formas laborais subsumidas às relações capitalistas de produção (comércio, setor de serviços, etc.), inclusive o trabalho docente.

Justificativa

A importância da presente pesquisa reside na investigação de como a atividade docente se realiza nas condições de trabalho na sociedade capitalista e de que maneira ela é

submetida ao processo de alienação, afirmando-o ou negando-o. Para constatar *in loco* como essas tensões se desenvolvem, definiu-se a Rede Municipal de Ensino de Goiânia (RME) como campo de pesquisa.

Problema

- a) Por quais meios ocorre o processo de alienação do trabalho docente na Rede Municipal de Ensino de Goiânia?
- b) Como os docentes da Rede Municipal de Ensino de Goiânia compreendem a alienação presente em sua atividade?

Objetivos

- a) Extrair da revisão bibliográfica conceitos e fundamentos que elucidam a alienação do trabalho na sociedade capitalista.
- b) Pesquisar e evidenciar os elementos que concorrem para a alienação do trabalho docente na Rede Municipal de Ensino de Goiânia.
- c) Explicitar a visão e o significado que os docentes da Rede Municipal de Ensino de Goiânia conferem à sua prática pedagógica.

Metodologia

A primeira parte da pesquisa refere-se à revisão bibliográfica nas obras de Marx e de demais autores que, a partir do materialismo dialético, analisam os conceitos de trabalho e alienação na sociedade moderna. Nas obras de autores da educação (APPLE, 1989, 2001; SAVIANI, 1985, 2003; ENGUITA, 1993; FRIGOTTO, 1984; SILVA, 1992), extraiu-se a singularidade do trabalho docente perante as relações sociais de produção capitalistas.

Num segundo momento, realizou-se pesquisa de campo em 30 instituições educacionais da RME, quantitativo que representa 18% do total. Através de sorteio, foram entregues questionários a 120 professores, 2% do total dos docentes lotados na RME. Para se ter um quadro amplo da RME, foi adotado o princípio da proporcionalidade ao se escolher as escolas, fazendo com que cada Unidade Regional de Ensino tivesse igual representatividade no número de professores e instituições pesquisadas.

Por fim, pretende-se fazer um cotejamento entre a revisão bibliográfica e os dados coletados na pesquisa de campo. Através do confronto de ambos, espera-se atingir os objetivos propostos da pesquisa.

Fundamentação teórica

Reconhecer a centralidade do trabalho nas relações sociais de produção implica também considerá-lo como elemento preponderante na constituição da subjetividade do indivíduo. No trabalho docente, essa sentença não é menos verdadeira. Há uma relação dialética entre a prática cotidiana que o professor desenvolve e a significação desta como atividade autorrealizadora e criativa e/ou prática alienante e reprodutora da estrutura social posta.

Como se situa o trabalho docente no âmbito da contradição capital-trabalho? É célebre a passagem do volume dois do primeiro livro do *Capital* quando Marx (1971) argumentou que para um capitalista, investir em uma fábrica de ensino ou em uma fábrica de salsichas não muda em nada seu objetivo, pois a atividade desenvolvida pelo mestre escola e pelo operário configura trabalho produtivo, já que em ambas há a apropriação pelo capitalista do trabalho excedente (mais-valia). Mas se tratando da escola pública, como no caso da Rede Municipal de Ensino de Goiânia, como se apresenta essa relação de apropriação do trabalho excedente?

Se o trabalho docente exercido na rede pública não concorre diretamente para a produção da mais valia (MARX, 1985, 1987), sua organização e seus objetivos não deixam, no entanto, de serem mediados pelas relações sociais de produção. Para um Estado capitalista, os investimentos em direitos sociais (saúde, educação, moradia, transporte, etc.) se opõem frontalmente ao processo de reprodução do capital. Nesse contexto, as condições de trabalho dos professores se encontram constantemente em níveis menores ou maiores de precarização, de forma que são compelidos a assumirem jornadas de trabalho duplas ou triplas em situações que dificultam o desenvolvimento de uma atividade autônoma.

Como o professor da Rede Municipal de Ensino de Goiânia encara esse processo? Que consciência ele tem do papel de sua atividade inserida em tal contexto? O fato da rede pública de ensino oferecer aos docentes direitos como o plano de carreira, estatuto, gestão democrática, leva a se considerar que a relação entre Estado e a escola pública não se dá de uma forma somente autoritária. A própria natureza da educação concede uma função preponderante ao consenso nas relações de dominação, o que implica que os objetivos do Estado devam ser legitimados e internalizados pelos trabalhadores da educação.

Por mais sofisticado e engenhoso que esse consenso possa parecer, as contradições entre uma realidade que permite e fomenta a atividade criativa e autorrealizadora do professor e outra que parte da reprodução tutelada permanece presente. E como os docentes

compreendem esse processo? Quando da investida do tecnicismo sobre o campo educacional, Saviani (1985, p. 83) argumentou que

[...] os professores não deixaram de captar esse fenômeno, ainda que intuitivamente. Essa intuição decorre, de um lado, da percepção da incompatibilidade entre essa concepção e a natureza do seu próprio trabalho; de outro lado, a referida intuição decorre também da constatação vivida na sua experiência cotidiana de que, através desse processo ele está, objetivamente de fato, sendo desvalorizado, sendo secundarizado em relação ao trabalho do qual ele seria elemento central.

A singularidade que a perspectiva marxiana concebe ao trabalho implica reconhecer este não só apenas como meio de produção de riqueza material, mas como momento da própria autorrealização do indivíduo enquanto ser genérico de sua espécie. Isso significa que o trabalho não pode ser visto como um elemento estanque, desligado das outras esferas sociais, mas como um fator determinante. Condições de trabalho degradantes que não contribuem para o desenvolvimento do espírito criativo, só podem levar à constituição de um indivíduo deformado, alienado em sua unilateralidade (MARX, 2011).

Não se afirma no trabalho, mas nega-se a si mesmo, não se sente bem, mas, infeliz, não desenvolve livremente as energias físicas e mentais, mas esgota-se fisicamente e arruína o espírito. Por conseguinte, o trabalhador só se sente em si fora do trabalho, enquanto no trabalho se sente fora de si.

Em dois trechos de A ideologia alemã, Marx (2007, p. 54) deixa claro que “[...] a verdadeira riqueza intelectual do indivíduo depende inteiramente da riqueza de suas relações reais”, e que, portanto, “[...] as circunstâncias fazem os homens tanto quanto os homens fazem as circunstâncias”. A maneira como o professor compreende sua atividade é, então, ao mesmo tempo, causa e consequência da realidade em que ele está inserido. Reconhecer a alienação presente em sua atividade implica inicialmente ter consciência da relação existente entre o sistema educacional e a estrutura social que está posta, isto é, em que medida a escola atua no sentido de reforçar ou contestar o *status quo*.

Discussão

O primeiro capítulo da pesquisa, já elaborado, foi dividido em duas partes. Na primeira foi feita uma exposição das principais categorias da análise marxiana do trabalho na sociedade capitalista. Além de Marx e Engels, foram utilizadas contribuições de Lukács (2013), Antunes (2005), Frigotto (2006) entre outros. Na segunda parte, foi analisada a

inserção do trabalho docente nas relações capitalistas de produção. A partir das contribuições de Marx (1987, 1985) em relação aos conceitos de trabalho produtivo e improdutivo, desenvolveu-se uma discussão que se orientou por abordar a forma como o capital, mediado pelo Estado, está presente no campo da educação pública e quais desdobramentos isso implica para a atividade docente. As obras de Apple (1995), Enguita (1993), Silva (1992) e Freitas (2012) foram fundamentais nesse momento.

Paralelamente à escrita do primeiro capítulo, foi feita a pesquisa de campo. No momento, elabora-se o capítulo 2 da pesquisa. Neste, expõe-se primeiramente a metodologia utilizada para a coleta de dados seguida da disposição em gráficos dos resultados das questões objetivas, as quais são acompanhadas de interpretações iniciais. Num segundo momento, serão trabalhados os dados relativos às questões subjetivas. Através dos procedimentos da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2009), pretende-se organizar todo o material de modo a facilitar a exposição dos mesmos e proceder com as inferências e análises necessárias.

Considerações finais

A pesquisa desenvolveu-se até o momento de acordo com as atividades enumeradas no cronograma. A reformulação do projeto, durante ao primeiro semestre do curso, foi de suma importância para clarear o objeto e definir precisamente os procedimentos a serem tomados. De início, definiu-se os autores e obras a serem trabalhados, donde foi extraído os principais conceitos que constituem o cerne da pesquisa. Estes foram expostos ao longo do primeiro capítulo.

As visitas nas escolas para a coleta de dados transcorreu dentro do programado. Um ou outro imprevisto aconteceu, mas no geral, os objetivos fixados nessa etapa foram alcançados, graças principalmente à excelente recepção e colaboração dos colegas docentes da RME.

No atual momento, o pesquisador está tabulando os dados referentes às questões objetivas para serem expostos em forma de gráficos. A parte derradeira do trabalho, que por sinal será a mais desafiadora, consistirá em extrair do universo dos dados referentes às questões subjetivas subsídios para as interpretações teóricas.

Referências bibliográficas

ANTUNES, Ricardo. *Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e negação do trabalho*. São Paulo: Boitempo, 2005. 261 p.

APPLE, Michael W. *Política cultural e educação*. São Paulo: Cortez, 2001. 215 p.

_____. *Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. 218 p.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2009. 225 p.

ENGUITA, Mariano F. *Trabalho, escola e ideologia: Marx e a crítica da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993. 351 p.

FREITAS, Luiz Carlos de. *Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de ensino*. Educação & Sociedade. Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr-jun. 2012

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A produtividade da escola improdutiva*. São Paulo: Cortez, 1984. 235 p.

LUKÁCS, George. *Para uma ontologia do ser social II*. São Paulo: Boitempo, 2013. 845 p.

MARX, Karl. *Manuscritos econômico-filosóficos*. São Paulo: Martin Claret, 2011. 198p.

_____. *O capital: crítica da economia política: livro I. vol. I*. 20. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. 571 p.

_____. *O capital: crítica da economia política: livro I. vol. II*. 2 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1971.

_____. *O capital: capítulo VI Inédito*. São Paulo: Moraes, 1985. 169 p.

_____. *Teorias da mais valia*. 2 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987. 447 p.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. São Paulo: Martins Fontes, 2007. 119 p.

MÉSZAROS, István. *A teoria da alienação em Marx*. São Paulo: Boitempo, 2006. 296 p.

SAVIANI, Demerval. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo: Cortez, 1985. 224 p.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *O que produz e o que reproduz em educação: ensaio de sociologia*

TRABALHO DOCENTE: IMPLICAÇÕES NA QUALIDADE EDUCACIONAL E NA EMANCIPAÇÃO SOCIAL

Rodrigo Roncato Marques Anes

Orientadora: Dra. Solange Martins Oliveira Magalhães

Linha de Pesquisa: Formação, Profissionalização Docente e Trabalho Educativo

Financiamento: FAPEG

O Projeto de Pesquisa de Doutorado *Trabalho docente: implicações na qualidade educacional e na emancipação social* é vinculado à Linha de Pesquisa Formação, Profissionalização Docente e Trabalho Educativo do Programa de Pós Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás – UFG e integra os trabalhos desenvolvidos pela Redecentro – Rede de pesquisadores sobre professores(as) do Centro-Oeste.

O *tema* de estudo é trabalho docente na contemporaneidade, pensado como reflexo de múltiplas determinações e contradições, produzidas, particularmente, em função do modo capitalista de produção. A *tese central* liga-se a contradição posta entre o trabalho socialmente necessário e o trabalho produtivo, voltado às demandas do capital, entendendo que gera-se um processo que destituiu o trabalho docente de seu sentido de práxis. Para compreender essa afirmação, buscaremos analisar o como os condicionantes atuais geram a contradição, uma vez que altera profundamente o trabalho docente, logo a função social dos professores.

Isso significa que tomaremos à temática, a partir de sua historicidade e temporalidade, o que envolve compreender teoricamente: 1) a constituição do sujeito social, frente ao modo de ser capitalista; 2) a historicidade do trabalho até a sua contextualidade frente a reestruturação produtiva: a perspectiva marxista; 3) a reestruturação capitalista e a inversão da relação educação e trabalho, para trabalho (alienado) e educação: atendimento as demandas do mercado; 4) a ofensiva neoliberal e a degradação do trabalho docente: formação, profissionalização e trabalho educativo; 5) mudanças na função social dos professores: subtração da essencialidade do trabalho do professor, expropriações, deformações, descaracterização, aviltamento, precarização do ser professor, captura da sua subjetividade através de um processo ideológico e político; 6) alternativas contra hegemônicas para o trabalho docente: compreensão ontológica, epistemológica e ético política.

Entendendo a educação como uma forma específica de práxis, uma atividade teleológica, que exige conscientização (LUKÁCS, 2013), ouviremos as vozes dos docentes do

ensino superior sobre o trabalho docente. Essas serão objeto de análise e reflexão sobre aspectos do caráter coletivo do trabalho docente, aqui compreendido como atividade capaz de conferir maior grau de consciência de classe, cuja ausência subtrai a essencialidades de todas as esferas da vida social, portanto, destitui a educação como práxis.

Na atualidade, considerando o diálogo com outros estudos já produzidos sobre o professor (MAGALHÃES, 2014; SHIROMA, 2003; SOARES, 2008; SOUZA; MAGALHÃES, 2015), é possível identificarmos que prevalece o paradoxo da contradição, que por um lado vincula os ideais burgueses de cunho neoliberal, estabelecidos no Brasil desde as últimas décadas do século XX e, por outro, caracteriza o enfrentamento das condições de aviltamento que se encontra submetido o trabalho docente.

As condições contraditórias que representam o embate de forças hegemônicas e contra hegemônicas, mostram-se recorrente no campo político, que implementa o desenvolvimento de uma série de projetos e regulações que envolvem a formação, a profissionalização e o trabalho docente, por identificar os professores, como parte indispensável no auxílio da produção de mão de obra, na instrução e criação de um novo perfil profissional – trabalhadores habilidosos, ágeis, práticos e flexíveis, respondendo as exigências de uma nova sociabilidade do trabalho.

A centralidade dada ao trabalho do professor e a sua formação, profissionalização e ação educativa no desenvolvimento de políticas para a educação, revela, portanto, um direcionamento ideológico, que ao final de várias articulações buscam responder ao setor produtivo. Em função disso, confere-se desde a década de 1990 até os dias atuais, a criação de diversas orientações e documentos que deliberam sobre o professor, com o intuito predominante de direcionar o exercício desta prática social (TELLO, 2013).

Shiroma e Evangelista (2008) destacam o movimento ideológico instituído pelo capital internacional e representado pelos organismos internacionais (Banco Mundial, OCDE e Unesco), que é a base da recondução e dos direcionamentos políticos para a formação, a profissionalização e o trabalho dos professores, especialmente em países da América Latina. Conforme as autoras, este movimento ideológico representa um conjunto de medidas políticas para reconversão profissional do professor, com o propósito de que sua função social seja direcionada de modo mais preciso e organizado para atender aos interesses econômicos e produtivos.

Traduzimos as colocações de Shiroma e Evangelista (2008) como causadoras de um sério impacto sobre o ser professor, identificadas pelas diversas implicações negativas no seu trabalho. Entre elas, podemos citar: um crescente movimento político para o disciplinamento

docente; ênfase na concepção de formação com o foco na profissionalização neoliberal, que encobre ideologicamente os ajustes políticos criados para torna-la frágil teoricamente e aligeirada; intensificação das atividades docentes, extrapolando o processo de ensino-aprendizagem; precarização das relações de trabalho (flexibilização, desregulamentação trabalhistas e baixa remuneração); e restrição da autonomia docente para controlar e organizar suas ações pedagógicas. Implicações que também foram amplamente debatidas por Oliveira (2004) e Souza e Magalhães (2015).

Uma análise mais ampliada sobre esta realidade em que o professor se insere, não nos permite desconsiderar que há resistências políticas a este direcionamento que submete seu trabalho a uma lógica de precarização e intensificação, como é caso da frente contra hegemônica assumida por universidades públicas, entidades científicas e de classe. No entanto, atualmente é notória a hegemonia da concepção de trabalho docente neoliberal, articulada aos interesses do modo de produção, que submete os docentes aos mesmos critérios de avaliação presentes nos demais setores produtivos, com o foco no alcance de uma qualidade da educação aos moldes dos padrões empresariais – “Qualidade Total” (ANTUNES, 2011) –, que se valem da utilização de rankings para estimular a competição, procedimentos de standardização e verificação do processo ensino-aprendizagem por meio de testes padronizados.

Esta concepção de trabalho docente acima referida produz uma articulação direta com a questão em torno da promoção e desenvolvimento da qualidade educacional, justamente porque é produzida com base em critérios e orientações predeterminadas para este fim. Em outras palavras, segue indicadores mercadológicos de qualidade determinados pelo campo político e por organismos internacionais com o objetivo de promover o desenvolvimento de uma educação direcionada ao atendimento dos interesses de mercado.

Neste projeto de tese, defendemos a ideia de que seja necessário contrapor a esta concepção neoliberal. Isso significa encontrar os fundamentos e os conceitos necessários, que possam sustentar uma concepção de trabalho docente socialmente referendada e articulada a um projeto de educação de qualidade social, que reflita uma postura crítica, ética e política contra hegemônica. Nesse sentido, nos propomos a interpelar a produção do conhecimento, realizando meta análises dos textos científicos na área da Educação, que nos permitam apreender os discursos propagados, especialmente sobre o trabalho docente, no campo acadêmico, na pós-graduação, nas universidades e pelas vozes de sujeitos (professores) inseridos neste contexto. Isso poderá revelar como a área da educação vem acompanhando o debate em torno do trabalho do professor; a análise que realizam sobre as influências de

políticas, documentos e proposições que articulam o trabalho e a formação docente como parte dos critérios determinantes para a qualidade na educação; e ainda, se há e como se apresentam os discursos de resistência dos pesquisadores, a base epistemológica que se sustentam e as perspectivas que apresentam como contraposição à lógica hegemônica estabelecida.

O posicionamento acima defendido, nos leva a seguinte *problematização*: como a reestruturação produtiva destitui e inviabiliza a realização do trabalho docente como práxis? Para buscar caminhos para compreender e responder nosso problema, elaboramos algumas questões que, no conjunto, expressam o direcionamento da pesquisa: Quais são as concepções de trabalho presentes no campo acadêmico em Educação? Essas concepções contribuem para uma compreensão ontológica do trabalho docente? Resignificam a função social dos professores? Se sim, como? As concepções de trabalho postas ao trabalho docente podem ser articuladas ao delineamento de uma concepção de qualidade social para a educação? Se sim, como? Como os professores da Educação Superior conceituam o trabalho docente? Quais suas especificidades? Tais conceituações podem ser relacionadas ao conceito de práxis?

Nosso *objetivo geral* é analisar e compreender, teórica e empiricamente, o trabalho docente na atual conjuntura sócio política.

O percurso teórico metodológico pauta-se ainda em *objetivos específicos*, assim delimitados: compreender o sentido ontológico do trabalho e sua reconfiguração na sociedade capitalista; analisar a atual conjuntura do trabalho do professor por meio da relação dialética entre trabalho, formação e profissionalização; compreender como o campo acadêmico, com ênfase na análise de produções acadêmicas e nas concepções de sujeitos (professores) inseridos no ensino superior, contribui para o debate sobre o trabalho docente numa perspectiva contra hegemônica, em favor da emancipação humana e da qualidade social para a educação.

Este projeto de pesquisa vincula-se ao *método* materialismo histórico dialético, assumido como o próprio posicionamento epistemológico e político do pesquisador, especialmente pelo modo como buscaremos analisar e compreender nosso objeto de estudo.

O método em questão será tomado, portanto, como caminho teórico e investigativo fundamento em princípios, ideias e categorias (trabalho, contradição, classe social, etc) que nos guiarão em direção à elaboração de um conhecimento que, necessariamente, possa trazer contribuições para a formação e para o campo da educação.

Segundo Frigotto (2006) o materialismo histórico dialético é, antes de um método de pesquisa, uma das grandes teorias do conhecimento produzidas na modernidade, que, por sua

vez, demonstra claramente uma perspectiva para analisar a sociedade e os diferentes fenômenos históricos que a constitui. A pesquisa, portanto, deve promover a ação educativa crítica, justamente porque questiona a cultura burguesa, visa uma ação emancipadora e ressalta a valorização da autonomia para a construção do conhecimento.

Quanto à *abordagem de pesquisa*, assume-se uma perspectiva qualitativa, cujo objetivo é aprofundar no mundo dos significados para compreender melhor o objeto investigado. Nesse sentido, faz-se necessário observar a realidade e extrair dela conceitos, saberes e novos conhecimentos, conquistados em função da direção interpretativa pela qual os dados são analisados (MINAYO, 2010).

Metodologicamente, desenvolveremos o *tipo de pesquisa* bibliográfica, entendendo que “[...] possibilita um amplo alcance de informações, além de permitir a utilização de dados dispersos em inúmeras publicações, auxiliando também na construção, ou na melhor definição do quadro conceitual que envolve o objeto de estudo proposto” (LIMA; MIOTO, 2007, p. 49).

Até o momento realizamos o levantamento do estado da arte sobre a temática, por meio de: teses e dissertações sobre o trabalho docente, produzidas no cenário nacional (área da Educação), entre os anos de 2010 a 2016, e que constam na plataforma de busca Capes/Sucupira; artigos de comunicação oral sobre o tema trabalho docente, publicados nas últimas cinco reuniões anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa na Educação (ANPEd), nos Grupos de Trabalho (GTs) 04-Didática, 05-Formação de Professores e 6-Trabalho e Educação; e ainda, as produções acadêmicas sobre o professor da Região Centro-Oeste, produzidas entre 1999 a 2016, analisadas pela Redecentro e catalogadas num banco de dados.

Destacamos que com relação as teses e dissertações encontradas na plataforma Capes/Sucupira, o processo de seleção e sistematização das produções encontra-se em andamento. Já sobre o levantamento produzido sobre as reuniões nacionais da ANPEd, destacamos ter encontrado um universo geral de 261 trabalhos publicados dentro dos GT’s selecionados, sendo que destes, 144 abordam o tema professor e apenas 23 tem como foco específico o trabalho docente.

Além deste levantamento empírico, a pesquisa encontra-se atualmente em fase de escrita, aprofundamento teórico, e foi enviada para a apreciação do Comitê de Ética da UFG já que almejamos a realização de pesquisa empírica com sujeitos (professores do ensino superior). Contamos especialmente com autores de base crítica e fundamentados no marxismo, entendendo ser esta a fonte que pode nos permitir uma produção científica coesa e articulada ao método. A produção do primeiro capítulo, em andamento, conta

fundamentalmente com o referencial de Marx e Lukács, com o objetivo de produzir um aprofundamento teórico sobre a concepção ontológica de homem e trabalho a partir da compreensão marxiana, entendendo ser este o caminho necessário para construir uma crítica genuína sobre o ser professor e sobre o trabalho docente.

Referências bibliográficas

ANTUNES, Ricardo. *Adeus ao trabalho?: Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho*. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional In: FAZENDA, Ivani (Org.). *Metodologia da Pesquisa Educacional*. 10. ed. São Paulo: Cortez, p.69-90, 2006.

LIMA, T. C. S de; MIOTO, R. C. T. *Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica*. Revista Katálysis. Florianópolis. v. 10 n. esp. p. 37-45. 2007.

LUKÁCS, G. *Para uma ontologia do ser social II*. São Paulo: Boitempo, 2013.

MAGALHÃES, S. M. O. Profissionalização docente no contexto da universidade pública: condução do professor à expertise. In: SOUZA, R. C. C. R. de; MAGALHÃES, S. M. O. *Poiésis e Práxis II*. Goiânia, Kelps, 2014a.

MINAYO, M. C. de S. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. de S (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

OLIVERIA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004.

SHIROMA, E. O. O eufemismo da profissionalização. In: MORAES, M. C. M de (Org.). *Iluminismo às avessas. Produção do conhecimento e políticas de formação docente*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SHIROMA, E. O; EVANGELISTA, O. Redes para reconversão docente. In: FIUZA, A. F; CONCEIÇÃO, G. H da. (Orgs.). *Política, educação e cultura*. Cascavel: EDUNIOESTE, 2008.

SOARES, K. C. D. *Trabalho docente e conhecimento*. 2008. 256f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

SOUZA, R. C. C. R de; MAGALHÃES, S. M. O. Qualidade social e produção do conhecimento. *Educar em Revista*. Curitiba, Brasil, n. 58, p. 253-270, out./dez. 2015

TELLO, C. La profesionalización docente em Latinoamérica y los sentidos discursivos del neoliberalismo: 1990-2012. *Revista Interação – Formação, profissionalização docente e*

Concepção de escolarização e de trabalho docente no Pacto pela Educação em Goiás

Rosivaldo Pereira de Almeida – 13ª Turma de Doutorado¹

Prof. Dr. José Adelson da Cruz²

Tema, problema, objetivo.

Vinculado à linha Educação, Trabalho e Movimentos Sociais da FE-UFG o projeto investiga a função social da escola e as mudanças no trabalho docente no atual quadro de reforma do Estado e da política educacional em Goiás, na última década. Trata-se de encarar o Pacto pela Educação: Um Futuro Melhor Exige Mudanças, como nosso ponto de partida para compreender, tanto os sentidos da escolarização, como as mudanças no trabalho docente em Goiás. Política educacional criada no ano de 2011, pelo governo do Estado por meio da Secretaria Estadual de Educação - SEDUC, tendo como justificativa a elevação de Goiás no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB³. Sua construção e implantação se deram na gestão de Thiago Peixoto, então Secretário de Estado da Educação, e traz, no seu escopo, uma reconfiguração do ensino oferecido pelo Estado a sua população, sobretudo no Ensino Médio.

O Pacto foi construído em estreita relação com o ideário de escolarização do Movimento Todos pela Educação, articulação de empresários, políticos, gestores de secretarias de educação entre outras pessoas vinculadas a esfera pública ou a iniciativa privada que construíram o movimento com a ideia de transformar a educação brasileira. O Todos pela educação é uma associação “sem fins lucrativos” fundada no ano de 2007 e qualificada pelo Ministério da Justiça como Organização da Sociedade Civil de Interesse Público – OSCIP no ano de 2014. Segundo seu Estatuto Social a entidade objetiva a busca da melhoria da qualidade da educação básica no Brasil, articulando pessoas físicas e jurídicas, da esfera pública e da iniciativa privada em torno do tema da escolarização básica. No campo das

1

▫ Aluno da 13ª Turma do Doutorado em Educação

2

▫ Professor orientador.

3

▫ Foi constatado, no ano 2008, a partir de dados do INEP-MEC, que após doze anos de estudo apenas vinte e sete por cento dos alunos concluíam a educação básica com proficiência em língua portuguesa. Em matemática os resultados foram ainda piores, apenas nove por cento. Essa constatação foi utilizada como um dos argumentos e ponto de partida para o lançamento das Diretrizes do Pacto pela Educação e a realização da Reforma Educacional Goiana.

disputas ideológicas compreendemos que a instituição atua na sociedade civil como intelectual orgânico, utilizando-se de práticas discursivas para realização da dominação pelo consentimento.

O Pacto se apresentou no cenário político como síntese de um longo processo de articulações em torno da escolarização, isto é, governos, empresários e organizações sociais ressignificam a educação escolar não mais como direito público subjetivo, mas como serviço a ser oferecido por atores da "sociedade Civil". Essas articulações se expressam a partir das aspirações que se constituíram com a possibilidade de acesso ao fundo público, por meio do estabelecimento de contratos de gestão da escola com entidades de direito privado, isto é, celebração de contratos entre o público e o privado no campo da educação escolar.

O Pacto desde sua implantação vem alterando de formas significativas organização e realização do trabalho pedagógico em Goiás: Implantação do currículo referência com conteúdos pré-estabelecidos; realização da Avaliação Dirigida Amostral – ADA com incursões bimestrais por meio de testes estandardizados nos moldes do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB; mudanças na forma de orientação educacional com a criação da tutoria educacional para atuar na formação continuada, acompanhamento e assessoramento das atividades pedagógicas de diretores e coordenadores pedagógicos; intensificação da cobrança aos professores pela constante busca de inovação e melhoria da “qualidade” do ensino por meio da elaboração do Plano de Intervenção Pedagógica e a implantação do sistema de bonificação de natureza meritocrática através do Programa Reconhecer. (GOIÁS, 2016).

Todas essas ações consubstanciadas no sistema de avaliação, gestão e controle do trabalho pedagógico, cujo objetivo seria garantir a eficiência nos processos e práticas educativas no interior da sala de aula. O contínuo treinamento dos professores e gestores educacionais por meio de cursos ofertados pela SEDUCE tem como foco o treinamento do alunado para realização das provas diagnósticas e das avaliações externas legadas ao SAEB.

O trabalho do professor passa a ser construído com base no currículo referência e nos resultados da Avaliação Dirigida Amostral – ADA, elaborada a partir dos descritores de língua portuguesa e matemática, cujos fundamentos se encontram na matriz de referencia do SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica. No caso das ciências da natureza com a assessoria do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação – CAED da Universidade Federal de Juiz de Fora.

São aplicadas oito provas obrigatórias durante o ano letivo, sendo uma no início de cada bimestre e outra no final. O trabalho do professor passa a ser orientado com base nos erros dos alunos da ADA, quanto mais alunos errarem uma questão, ela deverá ser trabalhada na aula do professor e fará parte do seu planejamento. Conforme documento das Diretrizes Operacionais (2016) as Subsecretarias Regionais de Educação são responsáveis pela divulgação, orientação, aplicação, acompanhamento e lançamento dos resultados da ADA no Sistema de Gestão Escolar (SIGE) da Secretaria. Dessa forma, o professor de cada componente/área curricular analisa o desempenho da Rede, comparando o resultado obtido pela amostra, que é representativa da realidade do estado. Contudo, deve ser considerado o contexto de cada regional, município e unidade escolar. Após essa análise, a equipe gestora e professores elaboram o Plano de Intervenção Pedagógica, com ações que visam fortalecer a aprendizagem dos estudantes durante o bimestre.

O Tutor Educacional estará dando toda a assessoria necessária neste momento, bem como na execução das ações planejadas. Na perspectiva da Tutoria, do “fazer junto”. Com o objetivo de contribuir com essas intervenções pedagógicas, a Equipe de Coordenação de Formação Central elabora o Material Pedagógico Complementar, após a aplicação da 1ª etapa de cada Ciclo da ADA, este é enviado pela SUPINPEDE. Este material é composto por itens relacionados às habilidades propostas na 1ª etapa da avaliação e emerge da análise do número de acerto e erro de cada descritor e é elaborado e enviado ao professor de cada componente/área do conhecimento para subsidiar a sua prática docente, com o objetivo de levar o aluno à reavaliação do item e, assim, à (re)construção do conhecimento. (GOIÁS, 2016, p. 62).

O pacto reconfigurou o cenário da escolarização e realizou mudanças que alteraram o sistema de avaliação e controle sobre o trabalho docente, interferindo, desse modo, na ação pedagógica do docente e corroborando para a perda de sua autonomia relativa. Os professores passaram a treinadores dos alunos para alcançarem bons resultados nas avaliações internas e externas dos testes estandardizados.

Além das alterações no âmbito dos processos pedagógicos e práticas educativas escolares, esse movimento também aponta para uma significativa alteração na forma de gestão da escola. Há uma trama em torno do pacto pela educação em Goiás implementado na rede pública estadual, as políticas educacionais operacionalizadas seguem orientações de organismos multilaterais e são pautadas em um modelo de desenvolvimento em que a privatização da gestão escolar é apresentada como saída, se constituindo a partir da relação entre o Estado, o governo e o empresariado.

No limite acreditamos que a finalidade da escolarização seguindo essa lógica se assenta no tipo de humano a ser formado, isto é, a construção da proposta de uma escola inovadora, com professores e gestores atuando na lógica empreendedora, cujo objetivo é a

formação de pessoas em consonância com a sociedade burguesa do nosso tempo histórico. Isso seria uma espécie de educação, não para autonomia e emancipação humanas na perspectiva da igualdade substantiva, mas para formação de indivíduos do tipo humano burguês, consensuados com a lógica do mercado, do consumismo, da competição, da inovação, da eficiência e da livre iniciativa.

Frente às perspectivas de reconfiguração da escola hoje e a finalidade da formação que se efetiva questionamos: Qual concepção de escolarização está presente no pacto pela educação em Goiás? Quais foram as implicações dessa política para o trabalho docente?

Justificativa, metodologia e fundamentação teórica.

A pesquisa é documental e bibliográfica, constituindo na análise de documentos, normativas e princípios orientadores do Pacto pela Educação, do Todos pela Educação e da Rede Latino-americana de Organizações da Sociedade Civil para a Educação – REDUCA. Alcançar tal objetivo pressupõe compreender três elementos articulados que se constituem como estruturais: A escolarização frente às transformações no campo sociocultural, econômico e político da segunda metade do século vinte, bem como os resultados do tensionamento entre a perspectiva liberal e o Keynesianismo; a Reforma do Estado Brasileiro e as novas formas de relações estabelecidas entre o público e o privado; e a finalidade da escolarização para o capital hoje, a partir da ideologia resultante da articulação entre o Pacto pela Educação em Goiás, o Movimento Todos pela Educação, a REDUCA e os organismos multilaterais, representantes do capital internacional. O Pacto sintetiza e revela uma concepção de educação que vai além das fronteiras do Estado de Goiás, trata-se de um movimento transnacional.

Esses processos de destruição da escola pública de gestão pública, precarização do trabalho docente, mudanças na matriz pedagógica com a transformação da educação em treino para os testes educacionais não foram pioneiros em Goiás. Em outras unidades da federação como São Paulo e Minas Gerais e em outros países como no Chile e Estados Unidos já se efetivaram algumas dessas mudanças. Isso mostra que Goiás não se constitui no isolamento, mas, pelo contrário, está inserido na lógica neoliberal da economia de mercado e na flexibilização das relações de trabalho na sociedade global.

De acordo com Freitas (2012) o que está em curso é a destruição do Sistema Público de Educação via desmoralização do magistério. Esse processo se constitui a partir das ações e articulações dos reformadores empresariais da educação, a partir das parcerias público-privadas seguindo orientações de organismos multilaterais e acordos de cooperação

internacional. É construída uma rede de institutos e fundações privadas, empresários, políticos e mídias que atuam no sentido de construir um consenso via desmoralização da educação pública e dos profissionais do magistério. Responsabilização, meritocracia e privatização são categoriais centrais definidoras da política educacional em curso e estruturam o modelo de educação neotecnista que se vem se realizando.

Conforme Freitas, o tecnicismo se apresenta, hoje, sob a forma de uma “teoria da responsabilização”, meritocrática e gerencialista, onde se propõe a mesma racionalidade técnica de antes na forma de “*standards*”, ou expectativas de aprendizagens medidas em testes padronizados, com ênfase nos processos de gerenciamento da força de trabalho da escola (controle pelo processo, bônus e punições), ancorada nas mesmas concepções oriundas da psicologia behaviorista, fortalecida pela econometria, ciências da informação e de sistemas, elevadas a condição de pilares da educação contemporânea.

Este neotecnismo se estrutura em torno a três grandes categorias: *responsabilização, meritocracia e privatização*. No centro, está a ideia do controle dos processos, para garantir certos resultados definidos *a priori* como “*standards*”, medidos em testes padronizados. (FREITAS, 2012, p. 383).

No limite, como resultado desse processo, evidencia-se maior controle da educação pelo capital e uma mudança na orientação pedagógica da escola, isto é, a total submissão da educação escolar pública à lógica incorrigível do capital. Em termos empíricos esse processo se dá com advento da privatização da gestão que introduziu na educação a possibilidade de que a escola continue sendo pública e tenha sua administração privada. Continua gratuita para os alunos, mas parte significativa dos recursos públicos é destinada a iniciativa privada, a fim de realizar o gerenciamento dos recursos financeiros e o controle do trabalho dos professores no interior da unidade escolar.

Esse fato só se tornou possível pela ideia construída acerca do fracasso da gestão escolar associada à lógica da meritocracia. Por um lado, em nome da eficiência, a gestão passaria ao setor privado, por outro a mudança na matriz educacional em que os sujeitos envolvidos no processo seriam únicos responsáveis pelo seu destino profissional e escolar, ou seja, o indivíduo, mediante a igualdade de oportunidade, seria senhor do seu sucesso ou do seu fracasso.

Para pensarmos a escolarização frente as tendências, transformações, tensões, contradições e mediações entre perspectivas econômicas e políticas na segunda metade do século vinte recorremos a Bourdieu (1998) e (Hobsbawm (1995). A Reforma do Estado e as novas relações estabelecidas entre o público e o privado Cruz (2005) e Freitas (2012). O pacto pela educação em Goiás Libâneo (2011), Araújo Junior (2013) e Silva (2014). Sobre a

dimensão histórica e a natureza do trabalho docente Hypólito (1997), Paro (2000, 2011), Saviani (1984) e Tumolo e Fontana (2008).

Referências

ARAÚJO JUNIOR, João Ferreira de. **O trabalhador da Educação e a acumulação flexível do capital**: Um estudo do posicionamento do Sintego frente à política educacional de Goiás. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação. Goiânia: UFG, 2013.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. Org.: CATANI, Afrânio e NOGUEIRA, Maria Alice. Petrópolis/RJ: Vozes, 1998.

CRUZ, José Adelson da. **Organizações não-governamentais, reforma do Estado e política brasileira**: Um estudo com base na realidade de Goiás. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2005.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Os reformadores empresariais da educação**: da desmoralização do magistério a destruição do sistema público de educação *Educ. Soc.*, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

GOIÁS. **Pacto pela Educação**: Um futuro melhor exige mudanças. Goiânia, SEDUC, 2011.

GOIÁS. **Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Ensino de Goiás 2016/2017**. SEDUCE: Goiânia, 2016.

HYPÓLITO, Álvaro Moreira. **Trabalho Docente, Classe Social e Relações de Gênero**. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

HOBBSBAWM, Eric. **Era dos Extremos**: o breve século XX, 1914-1991. Trad. Marcos Santarrita. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

LIBÂNEO, José Carlos. **Considerações críticas sobre o Documento “Diretrizes do Pacto pela Educação**: Reforma Educacional Goiana – Setembro de 2011. Goiânia Puc- Goiás: 2011.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão Democrática da Escola Pública**. 3. ed.- São Paulo: Atica, 2000.

_____. **Crítica da Estrutura da Escola**. São Paulo: Cortez, 2011.

SAVIANI, Demerval. **Ensino público e algumas falas sobre a Universidade**. São Paulo: Cortez, 1984.

SILVA, Simônia Peres da. **O processo de implementação das políticas educacionais e repercussões nas formas de gestão da escola e no processo de ensino-aprendizagem: o Pacto pela Educação Goiás** Tese de Doutorado. Goiânia: PUC-GO, 2014.

TUMOLO, Paulo Sérgio; FONTANA, Klalter Bez. **Trabalho docente e capitalismo:** um estudo crítico da produção acadêmica da década de 1990. In: *Educação e*

Educação, Gênero e Criminalidade: As adolescentes que cumpriram medida socioeducativa em meio aberto em Goiânia (2010-2014)

Ruskaia Fernandes Mendonça
Orientador: Dr. José Paulo Pietrafesa
Linha de Pesquisa: Educação, Trabalho e Movimentos Sociais

1 Apresentação do tema

O tema a ser desenvolvido nesta dissertação procura entender a possível relação entre o gênero e o ato infracional que as adolescentes cometem bem como a relação com a educação formal a partir do início do cumprimento da medida socioeducativa em meio aberto na cidade de Goiânia. Essa pesquisa procura delimitar qual o perfil das adolescentes que cometem atos infracionais e cumprem medida na cidade, procurando destacar se a condição de gênero teve alguma interferência para que as adolescentes ingressassem na criminalidade ou com a escolaridade, uma vez que Foucault (1986) a mais de trinta anos refletiu que as diferenças sexuais resultavam de disputas políticas e relações de poder que constroem mecanismos de dominação e subordinação.

Para entender este fenômeno, foi realizado um levantamento de dados cadastrais arquivados na Secretaria Municipal de Assistência Social de Goiânia (SEMAS) sobre as adolescentes que cumpriram medidas socioeducativas em meio aberto em Goiânia entre os anos de 2010 e 2014.

2 Justificativa

A pesquisa justifica-se pela necessidade de entender se as relações de poder que permeiam a construção do gênero interferem na prática de atos infracionais pelas meninas e se interferem na continuidade da escolarização após o início do cumprimento da medida.

3 Problemas

- 1) As questões de gênero tem alguma relação com o ato infracional que elas cometem?
- 2) Após a decisão judicial que inclui, entre outras coisas, o pedido de matrícula e a frequência em escola, as adolescentes se mantem no ambiente escolar?

4 Objetivos

Objetivou-se com o levantamento de dados inicial da pesquisa, compreender quem são as adolescentes que cometem ato infracional e cumprem medida socioeducativa em meio aberto em Goiânia. Esse levantamento inicialmente foi realizado para saber qual o ato infracional mais cometido pelas adolescentes que cumprem a medida socioeducativa para posteriormente relacionar se o ato tem algum tipo de vinculação com as questões de gênero que permeiam a nossa sociedade.

Ao verificar os dados do Departamento Penitenciário Nacional (2014) sobre as mulheres que cometem crimes verifica-se um perfil encarcerado vinculado em sua maior parte (68%) ao tráfico de drogas. Assim, importa saber como está o processo de escolarização das adolescentes infratoras uma vez que ao receber a medida elas são orientadas a efetuar matrícula e/ou apresentar declaração de frequência escolar.

5 Metodologia

A pesquisa será de caráter qualitativo, conforme a Martins (2004) e Günther (2006). Todavia o trabalho também passou por questões quantitativas no manuseio de dados coletados dos prontuários, configurando-se em uma pesquisa documental que “[...] vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa.” (GIL, 2007, p. 66.)

6 Fundamentação Teórica

Para a pesquisa, utilizar-se-á como procedimento de investigação a teoria das contradições do método dialético. Isso porque procurar-se-á entender o que está oculto nos dados que a pesquisa apresenta, não interessando apenas a exposição de maneira descritiva e quantitativa dos resultados, mas sim como se constrói qualitativamente uma identidade de “juventude infracional”.

Portanto, buscar-se-á compreender as mediações que produzem determinados resultados e elaborar uma síntese daquilo que elas apresentam, não enfocando apenas os resultados aparentes, mas aquilo que não surge em primeiro plano com os resultados.

Essa escolha se pauta na fundamentação embasada em Marx (2004), que afirmou que no modo de produção capitalista, a realidade está oculta, não é aparente. Necessita-se de que o

pesquisador vá além daquilo que está apresentado. Assim, as discussões das posições sobre um tema se darão na busca por se aproximar da verdade que responda ao problema.

O método auxilia no entendimento da pesquisa de maneira a compreender as relações de uma maneira que a inversão da realidade possa ser observada (BARBOSA; MAGALHÃES, 2004). Busca-se então, inicialmente na presente pesquisa, historicizar o objeto, pois interessa analisar o passado que está oculto no presente, produzindo mediações, ou seja, o passado em movimento. Assim, com base nas leituras sobre a temática, entende-se que o método proposto por Marx (2004) procura apreender a constituição da realidade e não como ela se apresenta de forma imediata.

O primeiro capítulo do trabalho denominado “As adolescentes que cometem ato infracional” está subdividido em dois itens, que são: “Constituição do indivíduo e condição histórica do jovem” e “O histórico (visão legal) de construção do adolescente em conflito com a lei.”. Para entender esse processo foram usados os seguintes autores: Resende (2007), Mézaros (2007), Foracchi (1972), Marx (1985), Aries (1981), Heywood (2004), Lago, Mozzer e Valdez (2015), Bourdieu (1983), Pais (1990), Antunes (2004), Freitas (2003), Priore (1999), Malvasi (2011), Perrot (2010). Essa divisão justificou-se pela necessidade de entender as categorias que compõe e constituem a adolescência feminina. Para isso, foi preciso discutir a constituição do ser jovem, bem como da mulher na sociedade. Optou-se por essa divisão por finalidades didática e fundamentada na teoria da divisão social do trabalho, uma vez que Marx (2013) discorria que essa separação social que existe entre homem e mulher e mesmo para jovens e adultos, se dá na divisão social do trabalho.

O segundo capítulo discute a questão da participação da mulher na sociedade, inclusive na criminalidade, para assim, se chegar aos dados sobre as adolescentes que foram levantados pela pesquisa que pauta a dissertação. Foram utilizados dados do Anuário Brasileiro de Segurança Pública dos anos de 2013, 2014 e 2015. A discussão fundamentou-se num diálogo com os autores utilizados no primeiro capítulo e também em autores como Arendt (2004), Adorno (2002), Hobsbawm (2015), Souza (2009), Foucault (2004), Lima (2004), Teixeira (2011), Bourdieu (2010), Matos (2013), Soares e Ilgenfrit (2002), Helves (2013), Priore (2004), Scott (1989) e Louro (2008).

O terceiro capítulo constará a análise dos prontuários escolhidos.

7 Discussão (detalhamento do estágio atual da pesquisa/estudo)

A pesquisa realizada na Secretaria Municipal de Assistência Social em Goiânia (SEMAS) encontrou nos anos de 2010, 2011, 2012, 2013 e 2014 um total de 1995 prontuários arquivados inicialmente. Desses, 203 correspondiam aos prontuários das meninas. Durante a análise dos prontuários, 6 desses 203 não foram encontrados. Como a secretaria conta com um arquivo muito grande, supõe-se que estejam arquivados em uma caixa errada.

A pesquisa encontrou um entrave na quantidade dos dados: como se tratam de prontuários arquivados, algumas adolescentes que ingressaram no sistema podem ainda estar em cumprimento de medida. Assim, quando o processo se extingue o prontuário vai para o arquivamento constando a data mais antiga (podendo ser um dos anos envolvidos nesse levantamento). Ao término do levantamento dos dados novos prontuários já haviam chegado para arquivamento: 3 para o ano de 2012; 7 para 2013; e 18 para o ano de 2014. Os dados desses prontuários ainda não foram considerados, mas serão inclusos, assim como possíveis outros que cheguem até o término desse ano. No total, estão arquivados até o mês de outubro de 2016, 2270 prontuários de adolescentes nos anos de 2010, 2011, 2012, 2013 e 2014. Desses, 228 são de meninas. 203 foram considerados até a construção desse texto, e apenas 197 encontrados e neles, já foi realizada a pesquisa de dados.

Nos 197 prontuários encontrados foi realizado o levantamento de dados que procurou responder algumas questões para delimitar o perfil dessas adolescentes, durante os meses de julho, agosto e setembro. Desse material resultaram dados que serão socializados na dissertação após uma tabulação. Foram consideradas às seguintes questões para a pesquisa: idade das adolescentes no momento em que ingressaram no sistema socioeducativo; o CREAS em que foram atendidas; a cidade onde nasceram; o ato infracional cometido; o grau de escolaridade; a escola em que estudou/estudava (pública, privada ou conveniada); o bairro onde moram; a medida socioeducativa que receberam; o local de cumprimento da medida no caso de Prestação de Serviço a Comunidade; quem é o responsável pela adolescente; com quem ela reside; qual o tipo de moradia (própria, alugada ou cedida); grau de escolaridade dos pais ou responsáveis; profissão dos pais ou responsáveis e renda da família.

O levantamento de dados realizado nos 197 prontuários apresentou uma série de dados. Destes, os seguintes já foram retirados: o ato infracional mais cometido pelas meninas é o tráfico ou associação para o tráfico (57 atos infracionais), o que corresponde ao crime que mais causa encarceramentos para as mulheres no Brasil. Em seguida vem os crimes contra o patrimônio: furto (21 atos infracionais) e roubo (33 atos infracionais).

Das 197 adolescentes, 133 são ou foram alunas de escola pública. Apenas 6 de escola privada e 1 de escola conveniada (57 prontuários não tinham resposta à esse tópico).

Para analisar o que acontece com essas meninas após o cumprimento da medida, alguns prontuários serão estudados. Escolheu-se inicialmente o das meninas envolvidas pelo tráfico de drogas, que totalizam até o momento a maior parte dos atos infracionais. Possivelmente um novo critério será estabelecido para um recorte menor desses prontuários.

8 Considerações finais (síntese provisória)

Em elaboração.

9 Referências.

BOURDIEU, Pierre. A “juventude” é apenas uma palavra. In.: *Questões de sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983. P. 112-121.

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

BRASIL, Estatuto da Criança e do Adolescente . Lei Nº 8.069 de 13 de julho de 1990.

BRASIL, Departamento Penitenciário Nacional. Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias. 2014.

DEL PRIORE, Mary (org.). *História das Crianças no Brasil*. 1 ed. São Paulo: Editora Contexto, 1999.

DEL PRIORE, Mary (org.) & BASSANEZI, Carla (coord. de textos). *História das Mulheres no Brasil*. 2 ed. São Paulo: Editora Contexto, 2004.

FORACCHI, Marialice. *A Juventude na Sociedade Moderna*. São Paulo: Pioneira, 1972.

FOUCAULT, Michel. *A Arqueologia do Saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1986.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir*. 29ª ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

FREITAS, Marcos Cezar de (Org.). *História social da infância no Brasil*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GÜNTHER, Hartmut. Pesquisa Qualitativa Versus Pesquisa Quantitativa: Esta É a Questão? In.: *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. Brasília, Mai-Ago 2006, Vol. 22 n. 2, pp. 201-210.

HELPEES, Sintia Soares. Mulheres na prisão: Uma reflexão sobre a relação do Estado brasileiro com a criminalidade feminina. In.: *Revista Cadernos de Estudos Sociais e Políticos*, v.2, n.3, jan-jul/2013.

HEYWOOD, Colin. *Uma História da Infância: da Idade Média à época contemporânea*. Tradução: Roberto Catalão Costa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HOBBSAWM, Eric. *Bandidos*. 4 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

LAGO, Marilúcia Pereira; MOZZER, Geisa Nunes de Souza; VALDEZ, Diane. Universal, Singular e Excluído: A construção do lugar do adolescente pobre na sociedade Brasileira. In.: *Revista Inter-Ação*. Goiânia, v. 40. Nº 2. P. 213-232, mai/ago, 2015. 5. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5216/ia.v40i2.37444>. Acesso em 15 de julho de 2016.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. In.: *Revista Pro-Posições*. Maio/ago, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v19n2/a03v19n2.pdf>.

LIMA, Renato Sérgio de. *Atributos raciais no funcionamento do sistema de justiça criminal Paulista*. São Paulo Perspec. vol.18 no.1 São Paulo Jan./Mar. 2004

MARTINS, Heloísa Helena T. de Souza. Metodologia qualitativa de pesquisa. In.: *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v.30, n.2, p. 289-300, maio/ago. 2004

MARX, Karl. *O Capital: crítica da economia política: Livro I: O processo de produção do capital*. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, Karl. *Manuscritos Econômicos e Filosóficos*. São Paulo: Boitempo editorial, 2004.

PAIS, José Machado. A Construção Sociológica da Juventude – alguns contributos. In.: *Análise Social*. Vol. XXV(105-106), 1990 (1.º, 2.º), 139-165

PERROT, Michelle. *Os excluídos da história – Operários, Mulheres, Prisioneiros*. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

SCOTT, Joan. Gênero: *Uma categoria útil para análise histórica*. Texto original: *Joan Scott – Gender: a useful category of historical analyses. Gender and the politics of history*. New York, Columbia University Press. 1989.

SOARES, Bárbara Musumeci; ILGENFRITZ, Iara. *Prisioneiras: vida e violência atrás das grades*. Rio de Janeiro: Garamond, 2002.

SOUZA, Jessé. *A ralé brasileira: Quem é e como vive?* Belo Horizonte: UFMG, 2009.

TEIXEIRA, Evandro Camargos. *Dois ensaios acerca da relação entre criminalidade e educação*. Tese apresentada para obtenção de título e Doutor em Ciências. Área de concentração: Economia Aplicada. Universidade de São Paulo: Escola Superior de Agricultura “Luiz de Queiroz”. 2011.

A FORMAÇÃO INTEGRADA OMNILATERAL: FUNDAMENTOS E PRÁTICAS NO IFG A PARTIR DO PROEJA

Autor: Sebastião Cláudio Barbosa
Orientadora: Profa. Dra. Marília Gouvea de Miranda
Linha de pesquisa V: Fundamentos dos processos educativos

1. Apresentação do tema

‘Formação integrada’ é uma expressão utilizada para os cursos técnicos de nível médio que são oferecidos pela rede federal de educação profissional e tecnológica, e que visa integrar a educação básica com a formação profissional. Há pelo menos duas concepções em disputa na rede federal no sentido da realização da formação integrada: a tecnicista (hegemônica) e a humanista (contra hegemônica). A omnilateralidade é um princípio pedagógico que propõe a formação integrada de forma humanista ampla, visando educar ‘todos os lados’ do ser humano que podem ser objetos de aprendizagem e da produção de conhecimento. Para se efetivar tal objetivo da omnilateralidade nos Institutos Federais, o Proeja é considerado a ‘porta de entrada’. Nesse sentido, o Proeja é um programa educacional nacional na modalidade EJA (Educação de Jovens e Adultos), oferecido na rede federal, também a nível médio, para estudantes maiores de dezoito anos de idade e que ainda não concluíram ou não cursaram o ensino médio. Noutras palavras, o Proeja se dirige à classe trabalhadora pobre e seus filhos.

2. Justificativa e Objetivos

Fazendo opção política e filosófica pela concepção humanista de formação integrada, esse trabalho visou analisar a existência e os fundamentos da Formação Integrada Omnilateral. Consideraram-se, para tal, relatos de experiência com a formação integrada no Proeja, obtidos por meio de transcrições filmadas e escritas das cinco edições dos seminários “Diálogos EJA”, ocorridas entre 2008 e 2015, e também, a vivência profissional desse autor como docente concursado efetivo do IFG desde 2008.

A rede federal de educação profissional e tecnológica do Brasil tem uma história que remonta a 1909, quando, durante o governo republicano de Nilo Peçanha, foram criadas, por meio do Decreto nº 7.566, as primeiras “Escolas de Aprendizes e Artífices”. Elas tinham como objetivo inicial “habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna”, preparando-os para fazê-los “adquirir hábitos de trabalho profícuo”, com o intuito de combater a “ociosidade ignorante, escola do vício e do crime”. O governo se dispunha, então, disseminando tais

escolas em todas as capitais dos Estados federados, “formar cidadãos úteis à Nação”. (BRASIL, 1909, p. 01)

O Brasil passava por um processo de inserção na divisão internacional do trabalho capitalista industrial como país subalterno e periférico em relação às grandes potências, condição que, do ponto de vista interno, contava, por um lado, com o apoio de uma parte da sociedade, e, por outro lado, uma oposição de outra parte, sobretudo a partir de 1917, quando ocorre a Revolução Russa, inspirando lutas sociais por projetos de nação, sociedade e modos de produção da vida social alternativos. Significa dizer que o estabelecimento da rede federal de educação profissional e tecnológica e sua expansão até os dias atuais, cheia de idas e vindas, têm demandado, historicamente, disputas políticas acerca de qual seria, do ponto de vista nacional, sua função e finalidade.

Sobre tais idas e vindas, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 1090) ao analisarem a política de educação profissional do governo Lula (2003-2010), por exemplo, ressaltam que, apesar deste governo ter se comprometido com as lutas sociais e a construção de uma política educacional que integrasse a educação básica com a formação profissional no ensino médio de forma emancipatória e amplamente pública, superando a perspectiva privatista do governo FHC (1995-2002), o que de fato ocorreu foi que o metabolismo liberal burguês capitalista, ao qual o governo acabou se submetendo, impôs seus pressupostos. Assim, “[...] a mudança da materialidade estrutural da sociedade brasileira, em que o campo educacional é apenas uma particularidade, [por causa das determinações do capital] move-se de forma lenta, como expressão da natureza das relações de poder das classes sociais”. (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005, p. 1090) Dessa forma, as mudanças vão se dando muito mais pra conservar do que pra emancipar. Por isso, “[...] a luta por mudanças mais profundas, como consequência, efetiva-se numa travessia marcada por intensos conflitos e no terreno da contradição”. (idem)

Assim, de antemão, como expressão das históricas disputas, das contradições e dos conflitos de classe que vão se atualizando enquanto o capitalismo subsiste, é preciso reconhecer que há embates por concepções, muitas vezes antagônicas, de educação integrada no âmbito dos atuais Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs). De um lado, ainda predominantemente, o tecnicismo, ancorado em perspectivas morais burguesas, próximas do que determinava o Decreto nº 7.566 de 1909, no sentido de “criar hábitos de trabalho (...) para formar cidadãos úteis”, não se preocupa com a formação humanista ampla, ocupando-se, sim, de maneira instrumental, sobretudo, da área de códigos e linguagens e da matemática, para propor uma formação politécnica, submetida, todavia, às demandas do

mercado de trabalho e dos arranjos produtivos capitalistas. De outro lado, ainda minoritariamente, as perspectivas humanistas, ancoradas em pressupostos éticos, pensam a educação integrada para além das determinações do capitalismo, buscando integrar educação básica com a profissional, a partir do conceito de omnilateralidade do ser humano.

Esse quadro geral exige certo posicionamento do pesquisador em relação a ele. Esse posicionamento se dá em defesa da ética e de uma formação que considere nos seus pressupostos teórico-práticos a omnilateralidade na práxis do ser humano. Nesse sentido, nosso trabalho de pesquisa busca mostrar e refletir sobre práticas e pensamentos contra hegemônicos, que mantêm e dinamizam, a partir da perspectiva ética, uma *cultura em comum*, identificada com a cultura popular, desenvolvida pelos “de baixo”, a partir do mundo do trabalho e de experiências populares refletidas, que se contrapõe à *cultura comum* burguesa, hegemônica, reguladora da moral e dos costumes, e que se refere, e, também, aponta para um tipo de formação integrada.

3. Problema

Como se dá, de fato, a Formação Integrada Omnilateral no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG) e em especial no Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja)? Percebendo a EJA como uma porta de entrada para se pensar e efetivar a Formação Integrada Omnilateral nos Institutos, e considerando-se, de maneira privilegiada, o Curso Médio Técnico Integrado em Cozinha, pelo seu pioneirismo, pergunta-se: como, de fato, os fundamentos epistemológicos e axiológicos se expressam nos limites e possibilidades apresentados nessa realidade educacional existente?

Busca-se verificar como se dá mesmo, em que nível de abrangência e operacionalidade, considerando o compasso e os descompassos entre “o ser e o estar” da Formação Integrada Omnilateral nas circunstâncias educacionais dos Institutos Federais, observando os movimentos de hegemonia e de contra hegemonia.

4. Metodologia

Essa pesquisa é essencialmente bibliográfica, buscando construir análises teóricas baseadas na literatura existente, considerando, de antemão, experiências e fatos relatados, e, também, a análise de documentos. No aspecto documental utilizou-se tanto da análise de documentos primários, como leis e decretos oficiais, quanto de documentos secundários, como arquivos gravados de áudio e vídeo, transcrições escritas feitas por Rodrigo de Freitas Amorim, fruto de relatorias e observação de falas, debates, palestras, sobretudo em relação a

determinados encontros, a saber, os “Diálogos EJA”, que ocorreram de 2008 até 2015, e que têm relação direta com o objeto que norteia esse trabalho.

Desse modo, a partir dessas considerações, constata-se que nossa pesquisa buscou aumentar a familiaridade com o ambiente no qual o objeto está inserido, para tentar modificar e clarificar conceitos, como preconizam Lakatos e Marconi (2003, p. 188). Tentou-se “modificar e clarificar conceitos” observando “as inter-relações entre as propriedades do fenômeno, fato ou ambiente observado” sem empregar sistematicamente “técnicas probabilísticas de amostragem”, mas, buscando descobrir, do todo para a parte, voltando ao todo e à parte, “os efeitos potenciais” do objeto tratado, no caso, a Formação Integrada Omnilateral, considerando seus fundamentos a partir de relatos de práticas pedagógicas ocorridas no âmbito do IFG e que, de alguma maneira, potencializam tal perspectiva pedagógica formativa.

5. Fundamentação teórica

Nosso movimento de pesquisa considera a lógica dialética, que vai do todo para a parte, voltando para o todo a partir da historicização da parte, considerando o conflito existente. Noutras palavras, considera-se o que se entende como *concreto real*, que é o ponto de partida (a aparência, concreto imediato), distinto do *concreto pensado*, entendido como ponto de chegada do processo de conhecimento (a essência, concreto mediado). Assim, entende-se que é pela abstração historicizada dos fatos e tendências que se pode apreender a “terrenalidade”, essa síntese multiplamente determinada, conflituosa e contraditória do movimento que constitui a realidade. Significa dizer que não perseguimos uma teoria como mera abstração, mas uma perspectiva que contribua para perceber verdades práticas. Pois, como nos esclarece Marx na segunda tese sobre Feuerbach: “a questão de atribuir ao pensamento humano uma verdade objetiva não é uma questão teórica, mas sim uma questão prática”. (2001, p. 100) Dessa maneira, sendo a verdade algo prático, “[...] é na práxis que o homem precisa provar a verdade, isto é, a realidade e a força, a terrenalidade do seu pensamento”. (idem) Assim, concordando com o autor e tentando assumir esse pressuposto teórico, percebe-se que “[...] a discussão sobre a realidade ou a irrealidade do pensamento – isolado da práxis – é puramente escolástica”. (ibidem)

Assumir esse pressuposto teórico implica, para além dos formalismos “escolásticos”, alimentar e propor um debate constante. Até porque a concepção de “Formação Integrada”, a partir da perspectiva “Omnilateral”, explicação que adjetiva e substantiva tal formação, não conta com consenso, e, pelo contrário, sofre uma oposição hegemônica das perspectivas tecnicistas representadas pelo mercado e os arranjos produtivos capitalistas dentro da rede

federal de ensino profissional e tecnológico. Dessa forma, determinar sua existência é a maneira, a via da sua categorização. E isso se dá a partir da análise dos seus fundamentos demandados como práxis, a saber, ética, interdisciplinaridade, assim como suas categorias de realização, a saber, o ensino desenvolvimental e o currículo integrado.

Dessa forma, como referência básica marxiana, recorreremos à Marx (1978), (1978a), (1980), (1982), (1987), (2001). Dentro da tradição marxista, recorreremos, dentre outros, a Antônio Gramsci (1987), (1995), (2006), Lukács (1971), (1974), (1979), Thompson (1998), (2001) e Williams (1992), (2011), Manacorda (2007), Kosik (1976), Mészáros (2007). Dentro da tradição filosófica que dialoga com a tradição marxista, recorreremos, dentre outros, a Chauí (2006), Sánchez Vásquez (2005), (2007), Jaeger (2001). Considerando o campo da educação, da educação profissional no Brasil, e também, a discussão da interdisciplinaridade e do currículo, recorreremos, dentre outros, a Ramos (2005), (2012), Frigotto (2005), (2012), Kuenzer (2010), Machado (2010), Santomé (1998), Davidov (1988), (1988a), (1999).

6. Considerações finais

Essa pesquisa é de doutorado e já passou pelo processo de qualificação em 15 de setembro de 2016. Considerando todas as críticas e sugestões que foram feitas pela banca de qualificação, a pesquisa está, atualmente, na fase da produção do seu texto final para a defesa, ainda com data a ser marcada. A nossa tese é que a Formação Integrada Omnilateral existe como práxis pedagógica contra hegemônica no IFG. E seus fundamentos estão inscritos e potencializados em práticas político-pedagógicas existentes no Proeja. Mais do que uma tese, no sentido hipotético, essa é uma constatação. Esse entendimento nos possibilitou avançar nas conceituações. Dessa forma, chegou-se às formulações abertas (conceitos), uma vez que a Formação Integrada Omnilateral se expressa por meio de práticas que induzem dinamicamente às conceituações, e que, dialeticamente, são por elas (as conceituações) induzidas e refletidas. Constatou-se, dessa maneira, que omnilateralidade, ética e interdisciplinaridade são princípios que, sem eles, a Formação Integrada Omnilateral não pode se dar, de fato.

7. Referências

BRASIL/MEC/SETEC. Decreto nº 7.566, de 23/09/ 1909. Disponível em: portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf

CHAUÍ, M. *Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas*. São Paulo: Cortez, 2006.

CIAVATTA, M. Universidades Tecnológicas: horizonte dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETS)? In: MOLL, Jaqueline e colaboradores. *Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades*. Porto Alegre: Artmed, 2010. (p. 159-174)

_____. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M; RAMOS, M. (orgs.). *Ensino Médio Integrado: concepções e contradições*. São Paulo: Cortez, 2012. (p. 83-106)

- DAVYDOV, V. V. *Problemas do ensino desenvolvimental: a experiência da pesquisa teórica e experimental na psicologia*. In: Soviet Education Review, 1986. (Tradução para o português de José Carlos Libâneo e Raquel A. M. da Madeira Freitas/1988).
- _____. *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico*. Moscú: Editorial Progreso, 1988a.
- _____. O que é a verdadeira atividade de aprendizagem? (tradução de Cristina Pereira Furtado). In: HEDEGAARD, Mariane; LOMPSCHER, Joachim. *Learning activity and development*. Aarhus (Denmark: Aarhus University Press, 1999).
- FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M; RAMOS, M. *A política de educação profissional no governo lula: um percurso histórico controvertido*. In: Revista Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1087-1113, Out. 2005. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>
- GRAMSCI, Antônio. *Concepção dialética da História*. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1987.
- _____. *Os Intelectuais e a Organização da Cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.
- _____. *Cadernos do Cárcere*. Vol. 2 e 4. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.
- JAEGER, Werner. *Paidéia: a formação do homem grego*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- KOSIK, Karel. *Dialética do Concreto*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- KUENZER, Acacia. As políticas de Educação Profissional: uma reflexão necessária. In: MOLL, Jaqueline e colaboradores. *Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades*. Porto Alegre: Artmed, 2010. (p. 253-270)
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. *Fundamentos de metodologia científica*. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2003.
- LUKÁCS, Georg. *Sobre a essência e a forma do ensaio: uma carta a Leo Popper*. (Tradução de Mario Luiz Frungillo). Neuwied: Luchterhand, 1971.
- _____. *História e consciência de classe*. Porto, Edições Escorpião, 1974.
- _____. *Ontologia do ser social*. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1979.
- MACHADO, L. Ensino médio e técnico com currículos integrados: proposta de ação didática para uma relação não fantasiosa. In: MOLL, J. e colaboradores. *Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades*. Porto Alegre: Artmed, 2010. (p. 80-95)
- MANACORDA, M. A. *Marx e a pedagogia moderna*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.
- _____. *Manuscritos econômico-filosóficos*. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978.
- _____. *Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos*. São Paulo: Abril Cultural, 1978a.
- _____. *O capital: para crítica da economia política*. (Livro I, v. I-II) 6ª ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1980.
- _____. *Introdução a Contribuição à Crítica da Economia Política*. Obras Escolhidas Marx/Engels. (Editorial "Avante!"). Lisboa: Edições Progresso, 1982.
- _____. Terceiro manuscrito econômico-filosófico. In: *Os pensadores: Marx*. São Paulo: Nova Cultural, v.1, 1987, p.169-214.
- _____; ENGELS, F. *A ideologia Alemã*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- RAMOS, Marise. *Concepção do Ensino Médio Integrado*. Natal: Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Norte, 2005.
- _____. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M; RAMOS, M. (orgs.). *Ensino Médio Integrado: concepções e contradições*. São Paulo: Cortez, 2012. (p. 107-128)
- SÁNCHEZ VÁSQUEZ, Adolfo. *Ética*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.
- _____. *Filosofia da Práxis*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO; São Paulo: Expressão Popular, Brasil, 2007.
- SANTOMÉ, Jurjo Torres. *Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda., 1998.
- THOMPSON, E. P. *Costumes em comum*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- _____. *A peculiaridade dos ingleses e outros artigos*. Campinas (SP): Editora da UNICAMP, 2001.
- WILLIAMS, Raymond. *Cultura*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- _____. *Cultura e materialismo*. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

**A PROPOSTA PEDAGÓGICA DE CICLOS NA REDE MUNICIPAL DE
GOIÂNIA/GO: APROXIMAÇÕES ENTRE O PROPOSTO E O LEGADO
EDUCACIONAL NO PERÍODO DE 2001-2004.**

Sérgio de Almeida Moura (13ª Turma de Doutorado)

Profª. Drª. Marília Gouvea de Miranda (Orientação)

Linha de Pesquisa – Fundamentos dos Processos Educativos

Tema: Os fundamentos teóricos e pedagógicos da proposta pedagógica de Ciclos de Formação na Rede Municipal de Educação em Goiânia no período 2001-2004.

Justificativa

Um conjunto de experiências reformistas no campo educacional efetivadas no Brasil a partir dos anos de 1990, especialmente em algumas capitais brasileiras (Porto Alegre, Belo Horizonte, Brasília, Goiânia, entre outras), promoveu mudanças desafiadoras na organização e na gestão escolar e, também incitou reflexões e discussões sobre as, contradições deste modelo na correlação e comparação histórica com outros modelos escolares, especificamente, da escola seriada.

Trata-se dos Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano, uma proposta de reorganização da escola dentro de um conjunto de mudanças dentro e fora da escola e que se alinha ao princípio de entender a educação escolar como direito e o direito ao pleno desenvolvimento de todos. Caracteriza-se como uma forma de organização escolar prevista na LDB, onde os alunos são agrupados tendo como critério a idade ou os tempos da vida (infância, adolescência, juventude, vida adulta) e não mais exclusivamente pelo nível de conhecimento adquirido na etapa anterior. Para Arroyo (1999), “É mais do que isso. É uma procura, nada fácil, de organizar o trabalho, os tempos e espaços, os saberes, as experiências de socialização da maneira mais respeitosa para com as temporalidades do desenvolvimento humano.” (p.158).

Diante disso, o processo de escolarização nos ciclos de formação tem como objetivo contribuir com o desenvolvimento integral do aluno, a partir de experiências pedagógicas e que considere a dimensão coletiva da turma como elemento potencial para a aprendizagem de todos.

Sua implantação contribuiu para explicitar, ora mais, ora menos, os conflitos e as contradições no processo de ensino-aprendizagem, nas orientações pedagógicas e metodológicas das

secretarias de educação, bem como, tensionaram rupturas com os modelos de organização escolares vigentes no século XX, questionando de forma comparativa as situações históricas de resultados de sucesso e fracasso educacional com a escola seriada.

Na história da escola brasileira no decorrer do século XX houve situações em que houve necessidade de resolver os problemas ligados à dificuldade de aprendizagem ou de desvio no fluxo da escolarização através da utilização de estratégias organizacionais semelhantes aos ciclos escolares. Isso nos remete à compreensão de que os ciclos escolares no Brasil não é algo tão recente, pois já nas décadas de 1920 e 1960 aparecem pressupostos pedagógicos com a finalidade de regularizar fluxos de escolarização, reduzir a reprovação e repetência, à maneira que naquela época era possível pensar tais estratégias. (SÁ BARRETO e MITRILUS, 2001). Tais características, bem como finalidades dos projetos educacionais, guardam algumas semelhanças com as que temos na atualidade. Obviamente, que a partir da década de 1990, além dessa forma de organização da escola encontrar amparo na LDB 9.394/1996 (Art. 23), recebeu de diversos autores, um dedicado estudo sobre o fenômeno de implantação e implementação das escolas por ciclos, entre eles Arroyo (1999), Krug (2001), Mainardes (1998, 2001, 2007, 2009, 2011), Miranda (1997, 2005, 2008, 2009), Reis (2002, 2015), Viana (2002), Freitas (2003), Oliveira (2005), Mundim (2002, 2009), autores estes que compõem o Estado da Arte sobre a produção do conhecimento sobre os Ciclos de Formação no Brasil.

Para Sá Barreto e Mitrilus (2001), onde os ciclos de formação são implantados outras estruturas são modificadas para atender a expansão da proposta pedagógica, como questões relacionadas à concepção de educação escolar, o desenho curricular, as concepções e teoria do conhecimento e da aprendizagem, aspectos sobre a avaliação, reprovação, recuperação e novas organizações de tempo e espaço.

Esses talvez sejam os principais fatores a considerar quando se quer obter melhor compreensão do que ocorre com a proposta de ciclos escolares, que tem ganho crescentes adeptos por parte dos responsáveis pela circulação do ideário pedagógico. (SÁ BARRETO E MITRILOS, 2001, p.104)

Por essas características que são inerentes ao processo e implantação e implementação da política de ciclos nas escolas, entende-se que as culturas internas e externas da escola são conclamadas a modificar seus parâmetros e suas práticas sociais. Disso, extraímos aquilo que se torna o problema para esse estudo.

Problema

Quais os fundamentos teóricos e pedagógicos da proposta pedagógica de organização escolar em ciclos e como estes se confrontam com o modelo de escola seriada desenvolvido no chamado legado educacional do século XX?

Objetivo geral:

Analisar e compreender os fundamentos teóricos e pedagógicos da política de ciclos da proposta pedagógica da Rede Municipal de Educação de Goiânia no período 2001 a 2004.

Objetivos específicos:

- Compreender e descrever como se deu o desenvolvimento do modelo de escola pública no século XX a partir de uma perspectiva histórica e sociológica;
- Identificar no Estado da Arte sobre a produção do conhecimento sobre os Ciclos de Formação no Brasil os avanços e retrocessos no modelo de escola pública vigente;
- Compreender os fundamentos teóricos e pedagógicos da proposta educacional da RME de Goiânia, através dos documentos elaborados pela gestão 2001-2004 da SME, bem como, das dissertações e teses defendidas nos programas de pós-graduação em educação da UFG e PUC/GO;
- Compreender os conflitos e confrontos produzidos pelas propostas pedagógicas de escolas organizadas em ciclos, nas experiências das redes municipais de Goiânia, Belo Horizonte e Porto Alegre;

Metodologia

A pesquisa que propomos se define por um estudo de natureza teórica, bibliográfica e também documental.

A pesquisa teórica por ser um tipo de pesquisa "dedicada a reconstruir teoria, conceitos, idéias, ideologias, polêmicas, tendo em vista, em termos imediatos, aprimorar fundamentos teóricos" (DEMO, 2000, p. 20). A pesquisa documental porque nos permite realizar uma investigação, de forma indireta por meio do estudo de documentos produzidos pelo homem e que revelam seu modo de ser, ver, viver e compreender um determinado fato social. (SILVA; et. al, 2009)

Os procedimentos para realização da pesquisa e sua fase atual:

- Uma revisão da literatura acerca do desenvolvimento da escola pública no Brasil entre o final do século XIX e o decorrer do século XX, que terá como objetivo realizar uma análise histórica e sociológica, sobre o Legado Educacional do final do século XIX (1880) e o século XX até a reabertura política e início dos anos 1990. Etapa esta em andamento com previsão de finalização em dezembro 2016.

- Um levantamento do Estado da Arte do conhecimento produzido sobre as políticas de Ciclos desenvolvidas no Brasil com a expectativa de fazer dessa apropriação, fomento para uma análise dos fundamentos teóricos e pedagógicos da proposta de ciclos feita na RME de Goiânia no período 2001-2004. Esta etapa encontra-se também em andamento, aguardando o término das disciplinas previsto para dezembro 2016.

- Analisar dissertações e teses dos programas de pós-graduação da UFG, PUC-GO, UFMG e UFRGS e os documentos das propostas pedagógicas das Redes Municipais de Goiânia, Belo Horizonte e Porto Alegre, bem como, documentos do governo federal e de organismos multilaterais e instituições financeiras internacionais que subsidiem uma análise mais aprofundada sobre os nexos entre o particular e o universal, a parte e o todo entre as experiências de ciclos escolhidas. (O levantamento das dissertações e teses já foi concluído e a análise está em andamento com previsão de término em maio/junho 2017).

- Aprender e compreender os fundamentos teóricos e pedagógicos da proposta pedagógica da RME de Goiânia no período 2001-2004, tendo como objetivo principal identificar e revelar possíveis contradições com o modelo de escola herdado no século XX. Esta etapa está prevista para iniciar em maio/junho de 2017.

Referencial teórico

Desde o século XIX e ao longo do breve século XX¹ a forma histórica da escola pública no Brasil passou por inúmeras reformas tanto no âmbito das legislações maiores (Constituição de 1823; Ato Adicional de 1834, Leis de Diretrizes da Educação, entre outras) quanto nas regulamentações através de decretos, leis, normativas, portarias, entre outros expedientes.

A gênese da escola pública no Brasil se confunde com as reformas educacionais desde antes da República, mas, sobretudo, com o tipo de escola que começa a ser implantada no país a partir dela. Inácio (2005) nos subsidia a compreensão de que a forma histórica da escola brasileira no início da primeira república ganharia ares “revolucionários” na medida em que realiza determinadas mudanças e cria as escolas graduadas, também conhecidas por grupos escolares, dada a urgência de instruir e civilizar o povo frente às demandas da industrialização, do ideal de novo homem inaugurado pelo iluminismo e pelo ideário liberal em franco processo de crescimento. E explica ainda as razões pelas quais o Brasil tinha interesse e pressa nesse processo de intensificação da instrução do povo e das camadas populares.

No Brasil, o projeto de escolarização das camadas pobres da população, desde o império, já trazia os ideais iluministas portadores de um caráter civilizatório, ao mesmo tempo que excludente, pois o acesso à escola pela população escrava era negado, sendo que os espaços

¹ Referência à obra Era dos Extremos de Eric Hobsbawn (1995).

de formação e transmissão de saberes estavam submetidos ao controle estatal. A escola era um espaço entendido como forma de intervenção do Estado sobre os pobres, porém “... representando um instrumento de distinção, a instrução das ‘camadas inferiores da sociedade’ visava manter a desigualdade social, reservando às classes pobres a aprendizagem do seu lugar na sociedade estratificada.” (JINZENJI, 2004, p.59)

É interessante pensar no que Eric Hobsbawm (2006) diz sobre as possibilidades dos pobres no contexto dos ‘setecentos’. Para ele, os pobres poderiam lutar para tornarem-se burgueses; permitir que fossem oprimidos ou então rebelarem-se, porém, introduzidos num sistema marcadamente individualista e com “ferramentas” de controle do comportamento social dificilmente teriam uma saída emancipatória ou revolucionária.

A educação escolar teria também sido tomada ou influenciada tanto pelas perspectivas da meritocracia e da igualdade de oportunidades, quanto pelas perspectivas conservadoras e a luta pela manutenção das desigualdades como elemento, num primeiro estágio natural e ao mesmo tempo, justificador do segundo estágio, esse social.

Em nome da manutenção das desigualdades e do pleno processo de expropriação da mais-valia, as mudanças percebidas no cenário da relação trabalho-capital foram ocasionadas em razão de outros acontecimentos como a superação da escravidão, do servilismo, do sufrágio universal e das reformas para universalização do acesso à instrução, primeiras letras, a alfabetização, à escola. Isso “...para que a nova sociedade capitalista pudesse, sob uma igualdade jurídica, formal e, portanto, legal (certamente não legítima), instaurar as bases das relações econômicas, políticas e ideológicas de uma nova sociedade de classes.” (FRIGOTTO, 1996, p.27).

Para Mészáros (2006), a educação na sociedade capitalista tem duas funções principais, sendo a primeira a produção das qualificações demandadas pelo funcionamento da economia e a segunda, seria formar quadros e elaborar métodos de controle político. O autor ainda questiona “Se essas instituições – inclusive as educacionais – foram feitas para os homens, ou se os homens devem continuar a servir às relações sociais de produção alienadas – é esse o verdadeiro tema do debate.” (2006, p.275).

É necessário acrescentar nas reflexões de Frigotto e Mészáros, a compreensão de que a educação na lógica do capital, além de contribuir com as condições para a manutenção do sistema, ela pode ser mais do que isso porque esse cenário não é algo estático, diga-se de passagem, porque a educação escolar é também lugar de conflito, confronto e disputa de projetos antagônicos, contraditórios.

Vale ressaltar que educar o homem de forma plena requer constituí-lo em sua capacidade intelectual e pensar uma formação humana para além das leis determinadas pelo capital. Esse se torna o desafio para avançar na concepção que Mészáros tem sobre as funções da escola na sociedade capitalista.

É no meio desse contexto que se torna necessário reconhecer o lugar que determinadas instituições sociais e, sobretudo, a escola como umas das principais delas, pode ocupar no cenário da luta de classes.

Ainda que em determinados momentos, a escola tenha seu projeto assumido com contornos e ideias, práticas e políticas que podem revelar as contradições do sistema que engendra os interesses dos capitalistas em detrimento dos interesses das classes trabalhadoras, é necessário ir além de simplesmente reconhecer que algumas vezes a escola oculta dos estudantes e da sociedade mais ampla, a realidade aparente e torna difícil identificar os conflitos e as contradições sociais. É, portanto, necessário estudar e questionar os fundamentos teóricos e pedagógicos dos modelos de organização escolar históricos da escola pública no Brasil, independente de quais sejam, bem como, e confrontá-los com as propostas pedagógicas inovadoras que em muitos momentos provocam conflitos e desvelamentos frente aos modelos estabelecidos.

REFERENCIAIS BIBLIOGRÁFICAS:

ARROYO, M. G. **Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores**. Educação & Sociedade, ano XX, nº 68, Dezembro/99.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et AL (orgs.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008.

DEMO, Pedro. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2000.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 2ª.ed., São Paulo, Cortez, 1996.

HOBBSAWM, Eric J. **Era dos Extremos: o breve século XX: 1914-1991**. São Paulo, Companhia das Letras, 1995.

JINZENJI, Mônica Yumi. **A escolarização da infância pobre nos discursos educacionais em circulação em Minas Gerais (1825-1846)**. In: GOUVÊA, M. C. S. e VAGO, T.(orgs.). **Histórias da educação: histórias de escolarização**. Belo Horizonte -MG, Edições Horta Grande, 2004.

MÉSZÁROS, I. **A teoria da alienação em Marx**. São Paulo, Editora Boitempo, 2006.

SÁ BARRETO, Elba S. e MITRULIS, Eleny. **Trajatória e desafios dos ciclos escolares no País**. Estudos Avançados 15 (42), 2001.

SILVA, L. R.C. et all. **Pesquisa documental: alternativa investigativa na formação docente**. Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3124_1712.pdf. Acesso

Paideia platônica

Interrogação do sentido da formação

Autor: Silvana Bollis - 13ª Turma de Doutorado

Orientador: Ildeu M. Coêlho

Linha de pesquisa: Fundamentos dos processos educativos

Bolsista CAPES

Este texto é uma síntese do nosso projeto de doutorado, um esboço da problemática e do desenvolvimento da pesquisa de cunho teórico, que se encontra em fase inicial de escrita da tese. Nesse estudo bibliográfico utilizamos a dialética como o procedimento de método que determina o movimento estrutural dos diálogos de Platão (Goldschmidt, 2002, p. 3).

Buscamos dar continuidade à investigação desenvolvida na dissertação de mestrado sobre a *paideia*, a *παιδεία*, n' *A República* de Platão, uma indagação pelo ser e o sentido da educação, questão que exigiu a compreensão da gênese da *pólis*, concebida como experiência de pensamento, expressão do ser filosófico dos gregos. Discutimos a origem da *paideia* em Homero e Hesíodo e sua relação com a *areté*. A *paideia* dos sofistas que, foram os primeiros mestres a afirmar a possibilidade de ensino da *areté* e, por meio da retórica, assumiram essa função pedagógica. Investigamos a justiça na *pólis*, relacionada à teoria da alma, no livro IV d' *A República*, por considerá-las essenciais à compreensão da *paideia* que é inseparável da *politeia*. Tese demonstrada por Platão por meio da analogia da justiça, estabelecida com a divisão ordenada das funções sociais entre três grupos, os governantes, os guerreiros e os artesãos e a tripartição das funções da alma em racional, irascível ou colérica e apetitiva ou concupiscente, sendo que, a cada espécie de alma corresponde uma virtude, no caso da racional, a sabedoria; da irascível, a coragem, e a terceira, a temperança, perpassa as três atividades da alma que justificam a divisão de tarefas e a oposição platônica entre técnica e política.

N' *A República* formar é assumir o compromisso com a justiça e, nessa direção orientar o olhar dos educandos, iniciando-os na busca pelo saber, a formação é constituição do caráter, envolve a participação na vida ética e política, buscando realizar uma nova forma de vida coletiva. A formação constitui-se uma relação com o saber, compreendido como algo que não pode ser apropriado, nem acrescentado de fora para dentro, o que significa que o mestre é aquele que indica o caminho do conhecimento, que depende de esforço e disposição pessoal. Pensar com Platão a educação exige o aprofundamento da questão do saber, que diz respeito à

cognição, a inteligência, tanto quanto ao campo do sentido e dos valores que constituem a *paideia*, questão epistemológica e existencial que justifica a investigação dos diálogos *Mênon*, *O Banquete*, *Protágoras* e *Fédon* em nível de doutorado.

Ler Platão é um grande desafio e uma alegria, pois permite vivenciarmos a experiência estética ao mesmo tempo em que, somos instigados pelo desejo de compreender a essência da formação e o sentido da educação, problema que perpassa suas obras e exige esforço constante para decifrar os enigmas da forma complexa e genialmente escrita que muitas vezes nos inquieta e embaraça. No torvelinho das dificuldades e na ânsia de compreender os diálogos, o ensino socrático-platônico vai se desvelando em sua forma dialógico-filosófica. “Os seus textos admiráveis, em que uma perfeição única da forma se alia a uma profundidade única do pensamento, resistiram à usura do tempo. Não envelheceram. Continuam vivos. Vivos como nos dias longínquos em que foram escritos” (Koyré, 1988, p. 9).

Nos diálogos, Platão se ausenta da cena dramática, isentando-se da autoria das concepções enunciadas; desvinculando sua pessoa ao fazer com que as discussões dos problemas da *pólis* Atenas, em sua maioria, girem em torno de uma figura central, como ocorre em *Protágoras*, *Górgias*, *Teeteto*, *Parmênides* e *A República*, ocasião em que Trasímaco debate com Sócrates a questão da justiça. N’*O Banquete*, por exemplo, não temos um diálogo entre Sócrates e algum sofista ou cidadão ilustre de Atenas, mas um *agón*, “um duelo de palavras entre pessoas que ocupam todas uma posição elevada” (Jaeger, 2003, p. 721) no seio da aristocracia de Atenas. Platão provoca a polifonia dos personagens, em que as autoridades são plurais, ao não aparecer, não ser o protagonista do diálogo e até procurar sublinhar sua ausência, como no *Fédon* (59 b):

Equécrates: E quem se achava lá, Fédon?

Fédon: Além do mencionado Apolodoro, seus conterrâneos Critóbulo e o pai, Hermógenes, Epígenes, Ésquines e Antístenes. Ctesipo de Peânia também esteve presente, Menexeno e mais alguns da mesma região. Se não me engano, Platão se achava doente.

Ele não participou da cena da morte de Sócrates, não foi à última visita ao mestre, que tomaria cicuta ao final daquela tarde. Além de continuar provocando a inteligência e a dedicação de leitores e estudiosos, o texto de Platão abre sempre novas possibilidades de interrogar o que é o Homem, a sociedade, a formação, a cultura, a educação e a escola como esfera de confirmação de nossa humanidade, num movimento sempre por fazer-se.

Pensar a educação pelo olhar da filosofia implica escolhas e tensões epistemológicas, ontológicas, éticas, políticas, e estéticas. Nesse saber que pensa o paradoxo da existência humana, a formação é a possibilidade de realização da essência humana. A educação é parte inseparável da formação humana e, como *práxis*, se constitui na relação com o outro,

mediada pela cultura. Pensar o modo de vida em sociedade significa evocar o campo dos conflitos e implica uma concepção de homem, de sociedade, de ensinar e de aprender e da relação entre eles.

A *práxis* educativa exige a *proairesis*, προαίρεσις ato que leva à deliberação e princípio da ação, o que significa abrir certos caminhos e fechar outros, primar pela liberdade e emancipação do homem, concebido como ser capaz de criar e instituir novas formas de convivência baseadas na justiça, ou optar pelo controle e acomodação à ordem instituída. Platão nos ajuda a pensar a ação de forma dialética, em sua especificidade, mas sem perder de vista a totalidade, de modo a não nos deixar cair no empirismo tecnicista.

O caráter questionador da filosofia possibilita pensar o embate de forças que atuam no exercício do poder e envolvem a vida em sociedade, num tempo em que a instabilidade das instituições e a ausência de referenciais valorativos no âmbito do humano, da ética e da política, geram insegurança e angústia. O retorno ao texto de Platão proporciona a interrogação filosófica do ser, da essência do que nos faz humanos e, dessa forma, nos leva a pensar o sentido da formação na perspectiva da universalidade, modo característico de pensar dos gregos, cuja παιδεία pressupõe o trabalho intelectual como forma de elevação espiritual.

A filosofia, a educação, a cultura e as artes são intrinsecamente ligadas, tendo em vista sua gênese comum em algo que é objeto de admiração, *thaûma* e diz respeito à realidade do mundo em sua dimensão humana.

A questão que nos inquieta é qual o sentido da *paideia* platônica. Pensar assim a formação envolve necessariamente a interrogação do Ser e do sentido político da educação, tendo em vista que o homem, o cidadão grego é formado na, para e pela *pólis* e que a educação é parte dessa forma de vida. A formação que busca afirmar-se nos fundamentos da filosofia de Platão é uma questão de natureza dialética, e como tal exige ser pensada na contradição das forças sociais que, nos diálogos platônicos passam pela oposição e inseparabilidade entre o sensível e o inteligível, o teórico e o prático, o saber e o poder, o corpo e a alma que constituem e realizam a essência humana.

Em *A República*, *Mênon*, *O Banquete*, *Protágoras* e *Fédon* a educação se constitui pela Forma, para além do conteúdo, por isso a opção de Platão pelo diálogo “como forma, talvez exclusiva, de criação filosófica” (Santos, 1994, p. 163), bem como, sua oposição ao empirismo.

O primeiro capítulo da tese estuda o problema do saber no *Mênon*, interrogando o conceito de *sophía* e *phrónesis*, visando a compreender na estrutura do diálogo a relação entre παιδεία e saber, o sentido da ἀπετή e, a partir da pergunta *o que é*, a pensar se a excelência

moral pode ser ensinada. “Encarada como problema, a questão do conhecimento atravessa todo o *Corpus* platônico” (Santos, 2008, p. 14), mas nos diálogos aporéticos as personalidades são chamadas a discutir com Sócrates assumindo, em variados graus de consciência, a posição de sábios. São pessoas “socialmente reconhecidas como detentoras de uma certa aptidão ‘profissional’, que lhes confere capacidade para a ensinar a outros” (Santos, 2008, p. 14).

Sofistas, poetas e outras figuras públicas de Atenas são provocadas por Sócrates a demonstrar suas respostas mediante sua refutação. “O pressuposto forte desta metodologia é o de que o saber infalível e a ignorância são os dois únicos estados cognitivos possíveis” (Santos, 2008, p. 14). Ao não passar no teste da refutação socrática, fica comprovada a ignorância do interlocutor, cujas pretensões de saber são invalidadas. “O teste pronuncia-se mais sobre a consistência dos interrogados do que sobre o valor de verdade das respostas que dão” (Santos, 2008, p. 15), por isso, as contribuições cognitivas dos diálogos ditos socráticos são limitadas.

No *Mênon* essa situação se modifica, pelo desvio do *agón*, com a introdução de perguntas que encaminham a demonstração na perspectiva da reminiscência: “é no metadiálogo com Mênon, que o avalia e comenta, que o método da pergunta e resposta se liberta do contexto epistêmico dos confrontos elênticos para desenvolver uma abordagem cognitiva” (Santos, 2008, p. 15) a partir da opinião, *dóksa*, que poderá ser verdadeira, ou não. As opiniões demonstradas como verdadeiras “poderão ser susceptíveis de serem elaboradas como saber. [...] O novo método busca assumidamente mostrar como o conhecimento pode ser produzido e transmitido, instituindo uma relação formal de ensino-aprendizagem” (Santos, 2008, p. 15). Buscando compreender como essa relação com o conhecimento é estabelecida a partir da *dóksa*, escolhemos o *Mênon* para apreender a concepção platônica da cognição, necessária para pensar a questão do conhecimento e suas implicações epistêmicas e éticas na *paideía*.

No segundo capítulo buscamos compreender a concepção do saber implícita no conceito de *ἔπος*, em *O Banquete*, conceito importante devido ao sentido mediador que assume na *παιδεία* platônica, pois o Amor não é um sentimento meramente afetivo, mas diz respeito à educação, ao conhecimento. Platão faz uma analogia entre *Éros* e o filósofo, cujo modelo é Sócrates, comprometido com a *alétheia* e consciente de nada saber, justamente por sua condição de falta, se dispõe a buscar sempre a sabedoria que ama, deseja e necessita, assim como o Amor, disposição da alma que anseia pela beleza que não possui.

O Sócrates do *Banquete* apresenta-se a um só tempo como aquele que pretende não ter nenhuma sabedoria e como um ser de quem se admira a maneira de viver. Porque

o filósofo não é um intermediário, mas um mediador, como Eros. Ele revela aos homens alguma coisa do mundo dos deuses, do mundo da sabedoria. (Hadot, 2008, p. 80).

O terceiro capítulo discute a questão da participação das coisas nas Formas, por meio da investigação do conceito de μέθεξις, *métheksis*, participação, no diálogo *Protágoras*, visando a compreender a filosofia como um tipo especial de saber em que a παιδεία se constitui uma forma de participação na Ideia de *sophía*, e não como posse do conhecimento, visto que ele é do plano do inteligível, não é uma coisa ou objeto que possa ser apropriado, repartido, dividido, como no caso dos objetos materiais do mundo sensível.

O sentido da παιδεία não se deixa apreender de modo separado dos problemas da vida na *pólis*, da cultura, do *éthos*, da concepção de homem, no âmbito pessoal e da vida coletiva, bem como de *kósmos*, justiça e *eudaimonía*. A educação como παιδεία visa à realização plena das potencialidades da natureza humana e busca a ἀρετή, *areté*.

A filosofia e a *paideía*, como caminhos para a realização da excelência moral, da elevação das almas, desde o início entendida no sentido de elevação do homem ao máximo de perfeição possível, nasceram juntas na Grécia Antiga e, apesar de todas as dificuldades, ainda hoje são inseparáveis. Não foi por acaso que os gregos criaram a razão, a política e a democracia e valorizaram a educação como *paideía*, cultura, ideal de excelência, trabalho de purificação e elevação da alma à mais alta perfeição. Como exercício e cultivo do comedimento, da temperança, da prudência e do equilíbrio, a *paideía* não é algo que se acrescenta ao indivíduo, de fora para dentro, mas se refere ao ser mesmo do homem (Coelho, 2009, p. 25).

No quarto capítulo investigaremos o conceito de *eídōs*, εἶδος, pensando a formação humana ontologicamente, por meio da pergunta: o que é a educação? Qual a relação da essência da formação com as coisas? Entendo não ser possível desvelar o sentido da formação sem compreender o que é o conhecimento, por isso, a questão do saber perpassa os quatro capítulos da tese. No *Fédon* Sócrates afirma: “Receei ficar com a alma inteiramente cega, se fixasse os olhos nas coisas e procurasse alcançá-las por meio de algum dos sentidos. Pareceu-me aconselhável acolher-me ao pensamento, para nele contemplar a verdadeira natureza das coisas” (99-e).

Pensar com Platão o fenômeno da educação requer a compreensão da essência das Ideias, também chamada “segunda navegação” (Reale, 2002, p. 52), metáfora que “representa o símbolo mais grandioso do filosofar” (Reale, 2002, p. 52), pois dá um salto, transcendendo a esfera do sensível rumo ao inteligível, o que significa o deslocamento do método empírico de investigação seguido pelos físicos que, “fundado sobre os sentidos, não esclarece, mas torna obscuro o conhecimento. O novo método funda-se sobre os *lógoi*” (Reale, 2002, p. 54), que possibilitam apreender a verdade, *alétheia*. A explicação desse novo método respaldado na reminiscência, no diálogo *Fédon*, mostra que *o Ser é na medida em que participa da Ideia*.

“Só pela beleza em si que as coisas belas são belas” (100 d). A Ideia ou Forma é a causa das coisas, de modo que a formação, a educação só é possível à medida que participamos do mundo da cultura, constituindo uma relação com o saber, cuja natureza de trabalho intelectual exige esforço, disciplina e busca constante. Mesmo sabendo que jamais alcançaremos a plenitude do conhecimento é preciso girar o olhar em direção ao paradigma, visando à elevação espiritual tanto quanto é possível a nossa condição humana.

A filosofia socrático-platônica não é uma sabedoria em si mesma, mas uma relação com o saber e nessa perspectiva se faz caminho, dialética, se constitui *paideia* ao provocar o movimento de *periagogé*, de fazer voltar a cabeça e girar o olhar em direção ao Bem, ao partejar ideias fazendo nascer um novo homem capaz de agir de modo a realizar a *politeia* justa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- COÊLHO, Ildeu M. (org.). Educação, cultura e formação: o olhar da filosofia. In: *Filosofia, educação, cultura e formação: uma introdução*. Goiânia: Ed. PUC Goiás, 2009.
- GOLDSCHMIDT, Victor. *Os diálogos de Platão: estrutura e método dialético*. São Paulo: Loyola, 2002.
- HADOT, Pierre. *O que é a filosofia antiga?* Trad. Dion Davi Machado. São Paulo: Loyola, 2008.
- JAEGER, Werner. *Paideia: A formação do homem grego*. Trad. Artur M. Parreira. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- KOYRÉ, Alexandre. *Introdução à leitura de Platão*. Trad. Helder Godinho. 3. ed. Lisboa: Editorial Presença, 1988.
- PLATÃO. *Fédon*. Texto grego John Burnet; trad. Carlos A. Nunes. 3. ed. Belém: Ed. UFPA, 2011.
- _____. *O Banquete*. Tradução Carlos Alberto Nunes e introdução Victor Sales Pinheiro. 3. ed. Belém: Ed. UFPA, 2011.
- _____. *A República*. Trad. Maria Helena da Rocha Pereira. 12. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2010.
- _____. *Mênon*. Texto grego John Burnet; trad. Maura Iglésias. 3. ed. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; Loyola, 2003.
- REALE, Giovanni. *História da filosofia antiga*. Trad. Marcelo Perine. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2002, v.1.
- SANTOS, José Trindade. *Para ler Platão: O problema do saber nos diálogos sobre a teoria*

(RE)PENSANDO A PROPOSTA DO PROEJA NO IFMT – CAMPUS VÁRZEA GRANDE: UM OLHAR QUE VAI DA SENSIBILIDADE À DUREZA DA REALIDADE DOS SUJEITOS

Sônia Maria de Almeida - MINTER¹
Orientadora: Prof^a Dr^a Maria Emilia de Castro Rodrigues²
Linha de Pesquisa: Educação, Trabalho e Movimentos Sociais
Instituição Financiadora: Capes/Obeduc

Introdução

Este trabalho apresenta a fase inicial da pesquisa de mestrado em Educação que questiona em que medida a proposta político pedagógica e sua implementação na prática pedagógica dos professores que atuam no Curso Técnico em Serviços de Condomínio - Proeja do IFMT Campus Várzea Grande contribui ou não para a permanência dos educandos do Curso?

Para o Ministério da Educação, no período de 2006 a 2015, o Proeja visava contribuir para a superação do quadro da educação brasileira explicitado pelos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios-PNAD, divulgados em 2003, em que 68 milhões de Jovens e Adultos trabalhadores brasileiros com idade de 15 anos ou mais, não concluíram o ensino fundamental. Destes, somente 6 milhões se encontravam matriculados em EJA, o que corresponde a 8,8% desse público. A partir desses dados e em função da urgência de ações no sentido de ampliar as vagas no sistema público de ensino ao sujeito jovem e adulto, através do Decreto nº 5.478, de 24/06/2005, o Governo Federal instituiu o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos-Proeja no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, com a destinação de 10% das vagas oferecidas na rede federal de educação profissional para o ensino médio integrado à educação profissional para jovens e adultos. Com sua revogação em 2006, foi promulgado o Decreto nº 5.840 de 13/07/2006, que instituiu

-
- 1 Pedagoga do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso - IFMT. Mestranda em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás - UFG. E-mail: sonia.almeida@vgd.ifmt.edu.br
 - 2 Doutora em Educação. Professora adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás – UFG. E-mail: me.castrorodrigues@gmail.com.

o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, no qual além das instituições federais, instituições públicas estaduais, municipais e entidades privadas nacionais de serviço social, aprendizagem e formação profissional vinculadas ao sistema sindical poderiam implementar o programa, tanto a nível médio como no âmbito do ensino fundamental. (BRASIL, 2006).

Em Mato Grosso, a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica conta com 18 campi em funcionamento. O Campus Várzea Grande foi criado através da Portaria Federal nº 993 de 07/10/2013, com início de suas atividades em junho de 2014, ofertando 100 vagas para cursos do programa Pronatec/Mulheres Mil. Em 2015, o Campus passou a ofertar as seguintes modalidades: ensino médio integrado, subsequente, Proeja e Cursos de Formação Inicial e Continuada. Assim, o campus passou a ofertar o Curso Técnico em Serviços de Condomínio-Proeja, disponibilizando 30 vagas em 2015/1, das quais todas foram preenchidas e efetivadas as matrículas. Contudo, ao final do semestre 2015/1, somente 07 (sete) alunos continuaram matriculados no curso. Os demais alunos, ou tiveram sua matrícula cancelada, quando o aluno oficializa através de processo administrativo; ou tiveram sua matrícula caracterizada como evasão, por não renovar sua matrícula na instituição.

Tabela 1: Situação dos Alunos do Curso Técnico em Serviços de Condomínio-Proeja

Período	Matriculados	Evadidos	Cancelados	Reprovados por falta	Aprovados	Aprovados com Dep.
2015/1	30	20	2	15	11	2
2015/2	7	0	0	4	1	2
2016/1	*	-	-	-	-	-

* Não houve oferta de nova turma

Fonte: Elaborado pela autora a partir do Sistema Acadêmico-IFMT-Campus Várzea Grande (emitido em 20/07/2016)

Diante disso, faz-se necessário compreender e analisar a prática pedagógica dos educadores do Curso Técnico em Serviços de Condomínio - Proeja do IFMT Campus Várzea Grande, com vistas a levantar os fatores que influenciam na desistência ou permanência dos educandos no Curso, a partir da escuta aos sujeitos educandos e educadores, à luz de referencial teórico da Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional, formação de professores, currículo.

Procuramos eleger de acordo com o objeto de estudo e referencial teórico, o estudo

de caso enquanto tipo de pesquisa deste trabalho, pois conforme Yin (2005), “o estudo de caso como estratégia de pesquisa compreende um método que abrange tudo – tratando da lógica de planejamento, das técnicas de coleta de dados e das abordagens específicas à análise dos mesmos”.

Com base nos objetivos, a pesquisa será exploratória, já que estas “são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato (GIL, 2008, p.27), e que “muitas vezes as pesquisas exploratórias constituem a primeira etapa de uma investigação mais ampla” (GIL, 2008, p.27). A pesquisa também será explicativa³, por permitir “identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos” (GIL, 2008, p.28). Finalizando, a pesquisa explicativa permitirá a compreensão mais aprofundada dos dados e servirá de modelo comparativo para outras realidades, em que os resultados obtidos servirão como referência para outras pesquisas e poderão auxiliar os Institutos Federais numa prática pedagógica que contemple as especificidades do Proeja.

Optamos por uma abordagem quali e quantitativa⁴, pois segundo Minayo (2009) a pesquisa qualitativa “trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”; já a pesquisa quantitativa, segundo Fonseca (2002), “considera que a realidade só pode ser compreendida com base na análise de dados brutos, recolhidos com o auxílio de instrumentos padronizados e neutros”. Corroborando com essa ideia, Fonseca (2002), acrescenta que “a utilização conjunta da pesquisa qualitativa e quantitativa permite recolher mais informações do que se poderia conseguir isoladamente”. Optamos ainda por lançarmos mão de instrumentos da pesquisa bibliográfica e documental.

A primeira fase da pesquisa será constituída de revisão bibliográfica, como também documental, uma vez que “a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema” (LÜDKE, ANDRÉ, 1986), tais como o Documento Base (BRASIL, 2007) que instituiu o programa e os documentos do IFMT: Projeto de Desenvolvimento Institucional – PDI, Projeto Pedagógico

3 [...] é o tipo de pesquisa que mais aprofunda o conhecimento da realidade, porque explica a razão, o porquê das coisas [...] Pode-se dizer que o conhecimento científico está assentado nos resultados oferecidos pelos estudos explicativos. (GIL, 2008, p.28).

4 Os dois tipos de abordagens e os dados delas advindos, porém, não são incompatíveis. Entre eles há uma oposição complementar que, quando bem trabalhada teórica e praticamente, produz riqueza de informações, aprofundamento e maior fidedignidade interpretativa. (MINAYO, 2009, p. 22).

de Curso – PPC, etc.

A segunda fase ou descrição analítica constituirá de leitura e um estudo aprofundado do referencial teórico a ser utilizado na pesquisa, na premissa . Dentre os autores, está a premissa de uma prática educativa que contemple a educação ao longo da vida na perspectiva freireana na busca por uma educação libertadora, uma vez que,

A razão de ser da educação libertadora está no seu impulso inicial conciliador. Daí que tal forma de educação implique na superação da contradição educador-educandos, de tal maneira que se façam ambos, simultaneamente, educadores e educandos. (FREIRE, 2014, p.82).

A terceira fase, utilizará da aplicação de questionários e entrevistas semiestruturadas aos sujeitos educandos e educadores com o objetivo de compreender e analisar a prática pedagógica dos educadores do Curso Técnico em Serviços de Condomínio - Proeja do IFMT Campus Várzea Grande, cotejando com o PDI da instituição, com vistas a levantar os fatores que influenciam na desistência ou permanência dos educandos no Curso, à luz de referencial teórico da EJA, Proeja, sujeitos da EJA, currículo, evasão, prática pedagógica, processo ensino-aprendizagem, formação de professores, etc.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Recorreremos a referenciais teóricos que nos ajudarão a compreender a modalidade da Educação de Jovens e Adultos-EJA⁵, que segundo Arroyo (2005) “talvez a característica marcante do movimento vivido na EJA seja a diversidade de tentativas de configurar a sua especificidade”, como também Beisegel (1974), Freire (2000; 2014; 2015), Paiva (2015) que nos auxiliarão a compreender a diversidade do público da EJA e a perceber esses educandos enquanto sujeitos de direitos com especificidades próprias.

Em face dos números apresentados acima, pretendemos tecer algumas considerações sobre o fracasso escolar levando em consideração a obra de Patto (1999) intitulada “A produção do Fracasso Escolar⁶”. A autora ressalta que uma das características do pensamento

5 “Um campo aberto a qualquer cultivo e sementeira será sempre indefinido e exposto a intervenções passageiras. Pode-se tornar um campo desprofissionalizado. De amadores. De campanhas e de apelos à boa vontade e à improvisação. Um olhar precipitado nos dirá que talvez tenha sido esta uma das marcas da história da EJA: indefinição, voluntarismo, campanhas emergenciais, soluções conjunturais” (ARROYO, 2005, p.19).

6 Ao analisar as causas da reprovação e da evasão escolar, bem como sua evolução, utiliza como fonte a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos publicada pelo MEC-INEP desde 1944, com o levantamento de “vinte e três artigos e dois números especiais, distribuídos no período de maio de 1945 a abril de 1984”. Com

escolar desde o Manifesto dos Pioneiros foi marcada “pela maneira preconceituosa e estereotipada como vê os integrantes das classes subalternas” (PATTO, 1999, p.119). Em outras palavras, as explicações para o fracasso escolar muitas vezes está relacionada com as condições socioculturais do sujeito educando, visto como o único responsável pelo fracasso escolar, devendo este ser compreendido como um fenômeno que expressa a complexidade da sociedade atual, produzido por múltiplas determinações, levando em consideração também, a escola enquanto espaço de reflexão acerca dos problemas educacionais.

Iniciamos um trabalho em conjunto – pedagoga e assistente social do campus – no sentido de identificar os motivos pelo qual o educando do Curso Técnico em Serviços de Condomínio do Proeja desiste ou permanece no curso. Cada um desses profissionais tem como foco direcionar a pesquisa para a sua área de atuação, ou seja, os motivos da desistência/permanência do educando: para o assistente social, o foco é o educando, e o pedagogo por sua vez, com o foco no educador. As primeiras ações resultaram na elaboração de um projeto de formação continuada para/com os educadores do Campus, o qual será desenvolvido no semestre 2016/2, que além de contemplar as temáticas que envolvem a EJA, também contemplará categorias como: educação profissional, mundo do trabalho, prática pedagógica, formação de professores, sujeitos da EJA e currículo. Esse processo de formação está embasado na premissa de considerar os educandos como sujeitos e na perspectiva de uma prática educativa que contemple a educação ao longo da vida, assumindo assim, a educação na perspectiva freireana⁷.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A evasão/desistência/permanência nos cursos de Proeja nos campi do IFMT, têm sido objeto de estudo e preocupação de pesquisadores, educadores e gestores da Instituição. Há que se considerar, que a implantação do Proeja no IFMT não se efetivou em todos os campi, conforme pode ser constatado no Relatório de Gestão (2014), assim como nas informações do PDI (2014), apesar da obrigatoriedade prevista no Decreto nº 5.840/2006.

isso, é possível perceber a construção histórica do conhecimento pedagógico no Brasil e como este influenciou na organização e na prática do sistema de ensino no país. (PATTO, 1999, p. 114, 115).

7 Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. (FREIRE, 2015, p. 42)

Estudos sobre as causas da evasão/desistência/permanência dos educandos nos cursos de Proeja apontam diversos motivos, como dificuldades dos alunos em acompanhar os conteúdos, dificuldade de conciliar estudo e trabalho, estrutura de curso e prática docente que não atendem às especificidades dos sujeitos da EJA, dentre outros. Neste estudo, o que se pretende é compreender em que medida a prática pedagógica dos professores que atuam no Curso Técnico em Serviços de Condomínio - Proeja do IFMT Campus Várzea Grande contribui ou não para a permanência dos educandos do Curso, a partir da escuta dos sujeitos. Com isso, acreditamos que este estudo possibilitará um (re)pensar da proposta do Proeja no IFMT-Campus Várzea Grande.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, M. **A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão**. In: Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos. Brasília: UNESCO/ MEC/ RAAAB, 2005, p.221-230.
- BRASIL. MEC, SETEC. **Documento Base**. Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, 2007.
- BRASIL. **Decreto Nº 5.478**, de 24 de junho de 2005, que institui no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA.
- BRASIL. **Decreto Nº 5.840** de 13 de julho de 2006, que institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências.
- BRASIL. **Lei Nº 11.892**, de 29 de dezembro de 2008, que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências.
- FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e terra, 2015.
- _____. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP. 2000.
- _____. **Pedagogia do Oprimido**. 57ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª ed. - São Paulo : Atlas, 2008.
- IFMT. **Plano de Desenvolvimento Institucional do IFMT – 2014/2018**. Cuiabá/MT: IFMT, 2014.
- _____. **Relatório de Gestão do IFMT**. 2014.
- MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2009.
- NEVES, J. L. **Pesquisa qualitativa - características, usos e possibilidades**. Caderno de pesquisas em administração, São Paulo, V. 1 no 3, 2º sem. (1996).
- PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1987.

O QUE HÁ DE NOVO NO ENSINO MÉDIO EM GOIÁS: OS SENTIDOS DO TRABALHO NO PROGRAMA NOVO FUTURO

Autora: Terita Michele da Silva Ferreira- 28ª turma mestrado PPGE/UFG

Orientador: Prof. Dr. Wanderson Ferreira Alves.

Linha de Pesquisa: Educação, Trabalho e Movimentos Sociais

Agência de fomento: CAPES/CNPQ

Este é um estudo sobre a escola pública de ensino médio no Estado de Goiás no contexto da reforma do ensino goiano, o Pacto pela Educação. No âmbito dessas ações políticas e de gestão, o estudo se interessa especialmente por analisar o assim chamado Programa Novo Futuro. O referido Programa busca se apresentar como inovador e constitui suas bases na “Educação pelo Trabalho”, expressão, como se pode depreender, prenhe de ambiguidades. É necessário entender essa complexa situação na qual parecem se misturar a escola, a formação, o trabalho e o emprego. Tendo em vista dar conta dessa questão esse estudo constrói sua proposta central: compreender os sentidos do trabalho no Programa Novo Futuro.

O Programa Novo Futuro tem ganhado muitos adeptos. Trata-se de uma nova proposta de educação para o ensino médio em tempo integral e tem como objetivo proporcionar uma suposta formação de excelência para os jovens. Uma parceria público privada, criada em Pernambuco com ascensão em vários Estados. Em Goiás, foi implantado em 2013 em resposta ao Pacto pela Educação. Inicialmente, 15 escolas adotaram este programa. Atualmente, são 24 unidades de CEPIS em todo Estado. Implantações estas possíveis diante da lei 17.920 de 27 de dezembro de 2012 que Institui os Centros de Ensino em Período Integral –CEPI–, no âmbito da Secretaria de Estado da Educação.

Em suma, trata-se da implantação de uma nova ideologia educacional, baseada na Tecnologia Empresarial Odebrecht (Barreto, s/d) ou seja, todo um projeto administrativo

empresarial sendo aplicado na escola, com o intuito de oferecer uma educação de “qualidade-total”. Nesse sentido, a formação ideal para os idealizadores do Programa refere-se a três aspectos do indivíduo: pessoal, profissional e acadêmico, o que gera polêmica diante da compreensão do que seria “uma boa educação”. Seus idealizadores propõe mudanças de conteúdo, método e gestão sendo que para uma dessas ações apresenta ferramentas empresariais que para eles são infalíveis. Para que o projeto fosse implantado se efetivou uma parceria entre a Secretaria Estadual de Educação de Goiás e o ICE (Instituto de Co-Responsabilidade pela Educação), de Pernambuco. O ICE é uma instituição privada, que se apresenta como sendo sem fins lucrativos, compostas por grandes empresários.

A expectativa que gira em torno do modelo de gestão desenvolvido pelo (ICE) é enorme. Segundo o presidente do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação, Marcos Antônio Magalhães: “Eu considero esta metodologia a espinha dorsal do processo de transformação da escola pública brasileira, tão mal planejada, tão mal gerida e que produz, como consequência, resultados tão pífios” (Barreto,s/d p.4). Marcos Antônio é engenheiro com pós-graduação em telecomunicações pela Escola de Engenharia de Eindhoven (Holanda), foi presidente da Philips para a América Latina¹. Trouxe de sua experiência na área empresarial o gabarito para elaborar ferramenta de gestão a ser aplicada na escola. Para ele: “A gestão de uma escola pouco se difere da gestão de uma empresa” (Idem, idem). Para o “Novo Futuro” a empresa é que detêm as melhores condições para propor mudanças rumo à transformação do ensino. Porém, esta analogia não se faz de forma tão simples quanto parece. Sobre ela recai contradições que influenciam o trabalho dos professores e alunos além da concepção de educação.

Lugar do saber sistematizado, a escola é local de disputa hegemônica, pois é reconhecida como importante instituição de cultura, ou seja, de valores, de princípios, de formação do indivíduo. Dessa forma, é local de tensionamento e pode ser importante para reprodução do sistema bem como para resistência contra a ordem estabelecida. Sendo o Ensino Médio uma fase “estratégica do sistema escolar e do processo de democratização

1

¹ Dados retirados do site <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniao/fz1112200509.ht> em 22/03/2016 as 09:05h

e modernização de uma nação” (Nosella, 2016, p.70) e sabendo que: “A atenção dada a esse nível de ensino pelo Estado depende de sua concepção de hegemonia nacional e de sistema escolar” (idem, p.71), deve-se buscar, portanto, o recente dimensionamento do ensino médio dado pelo Programa Novo Futuro e qual a significação atribuída ao ensino médio no que tange à participação social dos agentes que compõe esse processo, qual seja, mais especificamente, alunos e professores.

O trabalho mostra-se elemento central a ser explorado no texto. Deve-se ressaltar, portanto, a concepção do Novo Futuro acerca do trabalho docente, do trabalho discente e da projeção que se faz a respeito da atuação do jovem no mercado de trabalho. Estes elementos mostram-se peculiares diante das reformas educacionais do ensino médio encabeçadas a partir da década de 1990 em que ganham novos significados. As políticas públicas a partir de então, passam a ter na gestão escolar a possibilidade da inovação educativa e, para que isso seja possível, reformas estruturais e curriculares dimensionam a nova cara do ensino médio (Ferretti, 2004). A educação desta etapa de ensino bem como o papel a ser desempenhado pelos protagonistas da relação ensino-aprendizagem são reelaborados e assumem postura condizente ao plano de estado necessário à reprodução do grande capital. A reforma prescrita pela LDB/ 96, naquilo que tange ao ensino médio, “[...] pretendeu alterar a cultura básica da escola, redefinindo a organização, as responsabilidades, expectativas e objetivos da escola e os papéis de todos os envolvidos nela.” (Ferretti, 2004, 15-16).

A partir dos sentidos atribuídos ao trabalho em seus diversos aspectos será possível desvendar o ideal presente no Novo Futuro, que parece buscar constituir nova cultura básica para o ensino médio e o compromisso político firmado pelo Estado ao adotar programas deste cunho, ou seja, que tem como lema a educação pelo trabalho. É preciso entender o que de fato há de novo no Programa. Saber “a que” e “a quem” interessa a força do ideário de inovação, de formação de qualidade total. Analisar esse fato é desvelar a concepção de trabalho que o Estado assume ao implantar, em parceria com o setor privado, políticas públicas como o “Novo Futuro”.

A educação pelo trabalho aparece como elemento central da proposta a partir de onde é formulado, estruturado, projetado o que deve ser o desempenho dos seus

protagonistas escolares. Por isso, os sentidos do trabalho no Programa Novo Futuro serão analisados criteriosamente a fim de desvelar a realidade acerca deste ensino que se diz inovador e entender de fato o que há de novo no ensino médio em Goiás.

Frente à implantação deste programa em todo o país torna-se relevante analisar os ideais sobre os quais são concebidos o projeto para nos orientar em relação à situação e aos rumos da educação quando a racionalidade gestonária² parece tomar as rédeas das políticas públicas de ensino atuais e compreender as mudanças que atingem Goiás no que tange as política e gestão educacional. Entender o “Novo Futuro”, não pode se dar sem que se problematize a questão que aqui é fundamental responder: quais os sentidos do trabalho no “Programa Novo Futuro”? Uma vez que esse elemento mostra-se indispensável para entender a proposta de educação em voga bem como o compromisso político que o “Programa” assume junto à comunidade escolar, abordá-lo está na ordem do dia para compreensão do projeto que promete dar novos significados ao ensino público.

A categoria trabalho mostra-se como fundamental para entender de onde falam os reformadores empresariais da educação, sendo fiel aos termos utilizado por Freitas (2012), bem como a forma de educação que defendem. Como objetivo geral é importante para este texto analisar e entender os sentidos do trabalho no Programa Novo Futuro. Isso, porque é justamente a partir do “trabalho” que os idealizadores do Programa estruturam a proposta de ensino médio de tempo integral que supostamente poderá elevar os quadros da realidade do ensino brasileiro transformando-o definitivamente. Nesse sentido, não podemos avançar no entendimento do que venha a ser essa nova proposta sem que a resposta acerca dos sentidos do trabalho no Programa Novo Futuro, seja respondida. Para alcançar este objetivo, foram eleitos os objetivos específicos para aproximação do objeto quais sejam: analisar o contexto no qual tem se dado as reformas educacionais no Brasil e em Goiás; analisar e compreender a complexidade do trabalho

² Uma das expressões da gestão pública colocada em marcha nos anos 70 nos EUA e que ganha ascensão internacional. Trata-se da Nova Gestão Pública, ideário que ganha força com o discurso da ineficácia do estado para gerir seus recursos. Para tanto, apontam como solução a racionalização de sua administração através da inserção de ferramentas de gestão do setor privado para sua maior eficiência e eficácia.

humano e as especificidades do trabalho docente; analisar as interfaces da abordagem do trabalho no Programa Novo Futuro no trabalho docente e na proposta de educação do ensino médio e analisar os manuais operacionais que estruturam a proposta do Programa Novo Futuro, na tentativa de desvendar as bases ideológicas que incidem sobre: a estruturação do ensino médio, o trabalho do professor, a concepção de trabalhador, a formação de excelência.

No decorrer e ao longo deste estudo, acerca dos sentidos do trabalho no programa Novo Futuro, a pesquisa bibliográfica e análise documental se mostraram como procedimentos metodológicos mais adequados e pertinentes na interlocução com a realidade evidenciada pelo objeto em questão.

A análise terá por princípio esclarecer de onde falam aqueles que formulam e defendem o ensino médio de tempo integral. Este estudo se inspira na metodologia análise do conteúdo. Nesse sentido, o ponto de partida é a mensagem sobre a qual se pretende extrair o máximo de informações. São elementos imprescindíveis para essa análise compreender em relação à mensagem: quem a elaborou? Por quê? O quê? Com que efeito? Para quem? (Franco,2012). Investiga-se a posteriori quem são os sujeitos por detrás do discurso. Entendemos que as ações dos indivíduos são políticas e se constituem, ou podem ser melhor entendidas, a partir da história desse sujeito e do contexto no qual está inserido. Dessa forma, muito pode ser compreendido acerca das mensagens que implícitas se revelam a partir da história dos seus idealizadores.

Como embasamento teórico lançaremos mão de estudiosos que pesquisam trabalho e/ou educação. Serão revisitadas obras de Marx, Gramsci, Nosella, Frigotto, Ferreti, Saviani, Silva. Não se trata de desconsiderar as demais construções teóricas produzidas sobre esta temática, mas de delimitar a base teórica para melhor explanação e aprofundamento das questões levantadas por estes autores.

É necessário destacar o que os estudos que tratam especificamente sobre o trabalho compreendido como atividade humana podem nos elucidar acerca das realidades concretas e distintas. O particular dentro do universal deve ser colocado em questão. Nesse sentido, a atividade, que compreende as ações entre os extremos do trabalho prescrito e do trabalho real nos permite maior atenção sobre o trabalho concreto em suas

especificidades. O homem cria, renormatiza seu meio de trabalho (Canguilhem,2012). Além do mais, é preciso ir adiante daquilo que é o visível do trabalho, uma vez que “[...] o que se arrisca, engaja e desenvolve não se vê” (Alves, 2010, p.54). Tratar o trabalho como objeto a ser conhecido e não como elemento dado que se resume em análises macroestruturais em que tudo parece está dado e projetado, afinal “o trabalho é uma realidade enigmática, e que uma definição clara do trabalho será sempre um problema” (Schwartz,2011).É com o intuito de pensar o trabalho aqui e agora, no tempo que hoje vivemos diante das suas dificuldades e contradições pensar sua realidade com a pretensão de indicar caminhos possíveis e palpáveis a escolha desta abordagem. Desta forma, serão analisadas obras de Yves Schwartz, Guérin, Durrive, Canguilhem.

O momento em que se encontra a dissertação é da produção escrita. Nesse sentido, existe um esforço em concluir o primeiro capítulo que trata dos impactos que a Reforma do Estado trouxe para as políticas educacionais atuais. Tal contextualização nos permite entender qual o tempo e o espaço em que se situa a escola compreendida e gerenciada por um viés empresarial. Tendência essa que ganha espaço para atuação a partir da Reforma do Estado mas que se expande com a ascensão dos preceitos neoliberais a partir dos anos 2000. Percebe-se nesse período o conluio da grande burguesia brasileira na disputa pela agenda educacional e a influência direta dos seus ideais nas políticas do sistema de ensino público. A educação parece se pautar em ideais gerencialistas cujos princípios são incorporados nas reformas Municipais e Estaduais marcando o modelo de escola do século XXI identificada aqui como escola de resultado.

O “Pacto pela Educação”, reforma do ensino de Goiás cuja aprovação se deu no final de 2011, representa em âmbito local a realidade do ensino posta nacionalmente. De fato, existe uma verdadeira reestruturação das forças privadas no âmbito do espaço público possibilitado pela Reforma do Estado. Porém, pode ser notado que especialmente a partir dos anos 2000 os princípios neoliberais encontram-se mais desenvolvidos e marcam a implantação da lógica empresarial na educação tanto no âmbito da gestão quanto no âmbito pedagógico caracterizando o nível mais avançado da racionalidade gestonária na realidade do ensino em Goiás. A reforma é uma prova disto. Claramente uma proposta de ensino que nos remete ao neotecnicismo (Freitas, 2012) uma vez que se

sustenta como elementos fundamentais da reforma a privatização, a meritocracia e a responsabilização.

Um dos instrumentos mais divulgados pelo governo do Estado e um dos mais importantes na materialização do “Pacto” é o Programa Novo Futuro. Em suma, trata-se da atribuição das funções a serem desempenhadas por professores e alunos do ensino médio baseado em uma tecnologia empresarial que visa a “educação de excelência”, fatores esses minimamente questionáveis tendo em vista a evidente base economicista a qual se filiam.

Referências Bibliográficas

BARRETO Thereza Paes- Manual Operacional Protagonista Juvenil- Recife, Instituto De Co-Responsabilidade Pela Educação- ICE s/d.

DIAS, Maria Carolina Nogueira. O modelo de escola charter: a experiência de Pernambuco. Instituto Fernand Braudel de Economia Mundial: Fundação Itaú Social, 2010. — (Coleção excelência em gestão educacional;2)

FERRETTI, Celso J.; ZIBAS, Dagmar M. L. TARTUCE, Gisela Lobo B. P. Protagonismo juvenil na literatura especializada e na reforma do ensino médio. Cad. Pesquisa. [Online]. 2004, vol.34, n.122, pp. 411-423.

FRANCO, Maria Laura P.B. Análise de Conteúdo. Brasília, 4ª edição: Liber Livro, 2012.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os Reformadores Empresariais da Educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e a crise do capitalismo real. São Paulo: Cortez, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. 9. ed.- São Paulo: Cortez, 2010.

GRAMSCI, Antônio. A concepção dialética da história. Editora Civilização Brasileira. S.A. RJ.1978.

NOSELLA, Paolo. Ensino médio: à luz do pensamento de Gramsci. Campinas, SP: Editora Alínea, 2016.

SAVIANI, Demerval. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. 11.ed.rev-

A EDUCAÇÃO DE JOVENS PARA O TRABALHO EM CUIABÁ E A FORMAÇÃO DO BRASIL MODERNO (1900 - 1950)

Túlio Marcel Rufino de Vasconcelos Figueiredo - MINTER
Prof.^a Dr.^a Edna Mendonça Oliveira de Queiroz
Linha de pesquisa Fundamentos dos Processos Educativos

Introdução

Este texto apresenta uma pesquisa de mestrado em andamento que tem como objetivo investigar as relações existentes entre o projeto educacional destinado a formar jovens para o trabalho em Cuiabá (MT) e o processo de modernização que se desenvolvia no país na primeira metade do século XX.

Considera-se como marco desse processo a criação da Escola de Aprendizizes Artífices de Mato Grosso (1909). Essa instituição, que fazia parte de uma rede nacional de escolas de artes e ofícios¹, tinha como propósito atender os filhos dos “desfavorecidos da fortuna” para vencerem as “dificuldades da vida” visto que, sem condições de estudo ou trabalho, necessitavam de um preparo técnico e intelectual, devendo, além disso, adquirir “hábitos civilizados”, como argumentou o Ministro do MAIC Pedro de Toledo em 1911²:

O ensino profissional adoptado nas Escolas de Aprendizizes Artífices, creadas, [...] constitue um dos elementos efficazes para a formação de operarios e contra-mestres, os quaes, pela instrução, actividade e moral, devem achar-se em condições de corresponder ás exigências da indústria moderna. Desde, pois, que as differentes industrias vão offerecendo sempre novos progressos nas suas multiplas applicações, convém que a capacidade dos operarios se vá tambem accentuando, pelo conhecimento e manejo de instrumentos, apparatus e machinas, constantemente aperfeçoados (BRASIL, 1910-1911, p. 311).

Essa necessidade de educar as novas gerações pelo e para o trabalho, aliada às condições históricas vigentes, permite, em uma interpretação da sociedade brasileira na perspectiva da Revolução Burguesa, indicar que a educação profissional, do início do

1

□ Em 1909 foi criado pelo Decreto n.º 7.566/1909 escolas denominadas de “Aprendizes e Artífices”, vinculadas ao Ministério da Agricultura e Comércio – MAIC (BRASIL, 1909).

2

□ Optamos por manter a grafia da época nas fontes históricas.

século passado, fazia parte do processo civilizatório e da modernização empreendidos pela classe dominante (CUNHA, 2000). É oportuno, portanto, desvendar as ações efetivadas pelo Estado, assim como apreender o movimento contraditório das relações sociais que instituíram a proposta de formação dos jovens para indagar: quais as relações existentes entre o projeto educacional destinado a formar jovens, filhos da classe trabalhadora, em Cuiabá (MT) e o processo de modernização que se desenvolvia no país na primeira metade do século XX?

Adota-se, nessa pesquisa, uma abordagem metodológica histórica, bibliográfica e documental, baseando-se principalmente nas fontes disponíveis no Acervo Digital da *Center for Research Libraries (CRL)* em Chicago³ – Estados Unidos e no arquivo do Instituto Federal de Mato Grosso/*Campus Cuiabá* - Octayde Jorge da Silva⁴. Como referências bibliográficas foram utilizadas as produções de Cunha (2000), Fernandes (1976, 2008), Kunze (2005), Schwarcz e Starling (2015) entre outros. Também deram suporte à pesquisa, Ianni (1996) e Saviani (2004, 2007) ao compartilharem do entendimento de que a história é resultado da produção e das relações entre os homens e que, através dela é possível novas compreensões acerca da realidade.

Tem-se como pressuposto, neste estudo, que “o presente se acha fortemente impregnado de vários passados” (IANNI, 1996, p. 63) e que a história não se esgota e não pode ser refeita, “ao contrário, a história se resgata seletivamente, a partir do presente” (IANNI, 1996, p. 54). E que no ofício da investigação, o pesquisador, ciente da importância do rigor metodológico exigido à pesquisa, beneficia-se com a finalidade de obter respostas às reflexões investigativas que surgirão no decorrer do processo. O movimento de entender a produção das fontes no seu momento histórico e seu

3

□ O CRL é um consórcio internacional de universidades, faculdades e bibliotecas de pesquisa independentes. Sediada em Chicago, Illinois - Estados Unidos, a biblioteca digital possui em seu acervo documentos do poder executivo brasileiro do período de 1821 a 1993 e dos governos provinciais até 1930.

4

□ O Instituto Federal de Mato Grosso/*Campus Cuiabá* – Octayde Jorge da Silva configura a evolução das seguintes escolas: Escola de Aprendizes Artífices de Mato Grosso (1909-1941), Liceu Industrial de Mato Grosso (1941-1942), Escola Industrial de Cuiabá (1942-1965), Escola Industrial Federal de Mato Grosso (1965-2002), Centro Federal de Educação Tecnológica de Mato Grosso (2002-2009) e, desde então, o Instituto Federal de Mato Grosso/*Campus Cuiabá* – Octayde Jorge da Silva (BRASIL, 2016).

entrelaçamento como instâncias de poder, auxiliará a revelar realidades não aparentes (SAVIANI, 2004).

A educação para o trabalho, jovens e modernidade

Em 1909, o governo republicano instalou em Cuiabá uma Escola de Aprendizizes Artífices integrada a uma rede nacional que somava dezenove escolas, uma em cada Estado federado. O documento legal de criação, ao estabelecer a instalação das escolas, descreve os objetivos:

que o aumento constante da população das cidades exige que se facilite às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da lucta pela existencia; que para isso se torna necessario, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensavel preparo tecnico e intelectual, como faze-los adquirir habitos de trabalho proficuo, que os afastara da ociosidade ignorante, escola do vicio e do crime. (BRASIL, 1909).

Essas instituições foram criadas dentro de um contexto político-econômico resultante da transição do regime monárquico para o republicano e do trabalho escravo para o trabalho livre. O discurso consolidava-se no propósito de constituir uma sociedade moderna, industrializada e dentro dos padrões das civilizações ocidentais - uma “quase Europa” (SCHWARCZ; STARLING, 2015, p. 280-281).

A busca por um novo padrão de civilização constituiu um conjunto de regras, valores, expressões e comportamentos que, quando incorporados à sociedade, substituiriam hábitos indesejados por aqueles mais educados, polidos e civilizados. Essa perspectiva orientou a organização dos Estados na busca por formas de ser e agir do povo que configuram a modernidade. Elias (1994, p.16) assinala que “a estrutura do comportamento civilizado está estreitamente inter-relacionada com a organização das sociedades ocidentais sob a forma de Estados”. Essa nova configuração do Estado moderno brasileiro (República) demandava processos civilizatórios que eliminassem as marcas deixadas pela escravidão e pela economia rural baseada na sociedade aristocrático-agrária.

Pode-se observar que esses processos de modernização, aliada a outras determinações, imbricava-se ao atendimento dos interesses de uma determinada classe, tanto ao se pensar a condição do país como a da região. O projeto educacional proposto pelos republicanos e os objetivos que propunham cumprir podiam ser considerados para

além das expectativas de proporcionarem progresso e modernidade para a região de Mato Grosso. Assim, pode-se pensar a educação dirigida à classe trabalhadora, em especial à sua juventude, como uma das formas de transformar a realidade brasileira. Para compreender esse processo, esta pesquisa vale-se da interpretação sociológica de Florestan Fernandes, quando analisa a constituição da Revolução Burguesa no Brasil.

Privilegiam-se as análises de Florestan Fernandes, não em detrimento de outros estudos ou no sentido de esgotar possibilidades, pois como discute Ianni (1996) diferentes autores também se debruçaram no esforço de interpretação do Brasil moderno. O que se pretende é buscar nos trabalhos de Florestan Fernandes um campo fértil para pensar a educação para o trabalho a partir de uma análise crítica, reflexiva, em que o contrassenso, a dialética da história e as contradições sejam os seus fundamentos.

Para Fernandes (1976, p. 20), a análise sobre a Revolução Burguesa “consiste em procurar os agentes humanos das grandes transformações histórico sociais que estão por trás da desagregação do regime escravocrata-senhoril e da formação de uma sociedade de classes no Brasil”. Esse processo pode ser justificado por dois aspectos. O primeiro define-se pela ausência de um evento histórico peculiar. No entanto, configurou-se “um fenômeno estrutural, que se pode reproduzir de modos relativamente variáveis, dadas certas condições ou circunstâncias, desde que certa sociedade nacional possa absorver o padrão de civilização que a converte numa necessidade histórico-social”. O segundo justifica-se pelas intenções e interesses de favorecer uma classe social que:

se desenrola através de opções e de comportamentos coletivos, mais ou menos conscientes e inteligentes, através dos quais as diversas situações de interesses da burguesia, em formação e em expansão no Brasil, deram origem a novas formas de organização do poder em três níveis concomitantes: da economia, da sociedade e do Estado (FERNANDES, 1976, p.20).

Na perspectiva da formação de uma sociedade de classes no Brasil, e do trabalho livre que configurava a divisão social do trabalho ainda mais complexa, causaria uma necessidade de educar a “gente comum”, filhos da classe trabalhadora, dentro de determinados limites.

Sabe-se que o país apresentava uma nova configuração social representada pelo crescimento geral da população e da política agressiva de incentivo à migração estrangeira (SCHWARCZ; STARLING, 2015). Logo se formou uma grande massa urbana desocupada que, de uma forma ou de outra, representava um empecilho e poderia

causar descontentamento e revoltas. A industrialização emerge como uma das soluções encontradas para dirimir essa nova questão social. Acreditava-se, então, que a indústria traria progresso, emancipação econômica, independência política, democracia, civilidade e bem-estar social (CUNHA, 2000).

Ao mesmo tempo, uma crise na agricultura, aliada ao processo de substituição das importações por produtos nacionais, durante o início e o fim da Primeira Guerra Mundial, propiciou que as cidades e as indústrias ganhassem importância para o Estado republicano (SCHWARCZ; STARLING, 2015). Nessa conjuntura, era preciso formar “trabalhadores capazes de vender sua força de trabalho em um mercado de maior complexidade que se constituía naquele momento”. A criação de escolas profissionais expressava “as demandas de um país que se insere no modelo de capitalismo dependente e que urgia a transformação do seu povo para atingir a ‘civilidade burguesa’” (QUEIROZ, 2016, p. 9).

A educação para e pelo trabalho destinava-se à inserção dos jovens na sociedade moderna. A política era proporcionar aos filhos da classe trabalhadora oportunidades educacionais, preparo técnico e intelectual por meio da escrita, leitura, noções básicas de matemática e manuseio de máquinas nas oficinas de ofícios (KUNZE, 2005). Esse atento permite inferir que as novas gerações eram reconhecidas como “reservas latentes” de que dispunha o país e que poderiam ser desenvolvidas no sentido de atender aos objetivos propostos pelo Estado.

Mannheim (1968), ao discorrer acerca da juventude, pondera que os jovens são dotados de potencialidades renovadoras a depender de como são mobilizadas, integradas ou suprimidas pela estrutura social vigente. Essa potencialidade representa, então, também preocupações, pois pode “levar [os jovens] a solidarizar-se com movimentos sociais insatisfeitos com a ordem social dada” (GROPPO, 2015, p.10-11) e por isso, a merecida atenção do Estado e das instituições que o representam.

É nesse sentido que os processos de modernização relacionam-se com a educação destinada aos jovens da classe proletária quando buscou disponibilizar ao Estado mão de obra qualificada, ordeira que não questionasse a ordem vigente.

Considerações

Dado o recorte da pesquisa, é possível dizer que a Escola de Aprendizes Artífices de Mato Grosso foi criada dentro de um contexto nacional sem muito considerar as relevâncias regionais. Cunha (2000), ao analisar a criação do ensino profissional no país, atribui um critério implícito, que também se estabeleceu em Mato Grosso. Trata-se do caráter político-representativo do Senado da época. A cada um dos estados, representados pelos senadores, foi concedida a instalação de uma escola, sem prévio planejamento de demanda, de estrutura física e de contratação de professores (KUNZE, 2005).

Uma educação para o trabalho voltada aos jovens trabalhadores para a indústria em uma região de tradição agropecuária, como era Mato Grosso, bem como uma formação fundamentada em conhecimentos reduzidos às habilidades mínimas de leitura e de manuseio de máquinas configuram interesses e contradições que não estão aparentes e necessitam ser desvendados.

No momento, a pesquisa ocupa-se da revisão de literatura, em especial, com o estudo das análises sociológicas de Florestan Fernandes (1976), bem como com a catalogação de fontes históricas. Espera-se que essas análises possam contribuir na investigação dessa articulação política que parece orientar o processo educativo dos jovens, principalmente em razão da interpretação de Fernandes considerar a totalidade do processo histórico imbricado aos objetivos de certa classe social e não vista como um fato isolado.

Fontes

BRASIL, *Decreto n.º 7.566, de 23 de setembro de 1909*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf> Acesso em 23/10/2016.

MAIC, *Ministerial Reports (1910-1911)*, p. 135-137: Ministério da Agricultura e Comércio. Disponível em: < <http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u2001/000310.html>>. Acesso em 23/10/2016.

Referências

BRASIL. *Histórico do IFMT/Campus Cuiabá*. Disponível em: <<http://cba.ifmt.edu.br/conteudo/pagina/historiadocampuscuiaba/>>. Acesso em: 23/10/2016.

CUNHA, L. A. *O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

ELIAS, N. *O processo civilizador*. Volume I. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1994.

FERNANDES, F. *A Revolução Burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976.

_____. *Sociedade de classes e subdesenvolvimento*. São Paulo: Global, 2008.

GROPPO, L. A. *Teorias críticas da juventude: geração, moratória social e subculturas juvenis*. Em Tese, Florianópolis, v. 12, n. 1, jan./jul., 2015.

IANNI, O. *A ideia de Brasil Moderno*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1996.

KUNZE, N. C. *A Escola de Aprendizes e Artífices (1909 - 1941)*. Cuiabá, UFMT/IE, 2005.

MANNHEIM, K. O problema da juventude na sociedade moderna. In: BRITO, S. (org.) *Sociologia da Juventude*. Rio de Janeiro: Zahar, 1968. vol. I.

QUEIROZ, E. M. O. *A formação dos jovens na constituição do "Brasil Moderno": a relação psicologia, educação e trabalho*. Goiânia, NEPPEC-UFG, 2016.

SAVIANI, D. Breves Considerações sobre Fontes para a História da Educação. IN: _____ LOMBARDI, José Claudinei. NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. (org.). *Fontes, história e historiografia da educação*. Campinas, Autores Associados 2004.

_____. SAVIANI, D. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: autores Associados, 2007.

SCHAWARCZ, L. M.; STARLING, H. M. *Brasil: uma biografia*. São Paulo: Companhia

HIGIENIZAR A INFÂNCIA: EDUCAÇÃO E SAÚDE NA *REVISTA DE EDUCAÇÃO DE GOIÁS* (1937-1962)

Verônica Pereira Viana – 28ª Turma de Mestrado

Orientadora: Diane Valdez

Linha de pesquisa: Estado, Políticas e História da Educação

O sujeito que interroga a história tem suas motivações no tempo presente, pois as questões que o incomodam podem guiá-lo na construção de sentidos, de modo a compreender o que vivencia como parte de uma construção histórica. Este estudo, em formato de dissertação de mestrado, em andamento, tem como tema a influência do higienismo na educação da primeira infância em Goiás. Considera-se primeira infância, aqui, o período de vida que vai desde o nascimento até seis anos. Contudo, é preciso lembrar que a infância não é um tempo homogêneo. Mesmo assim, para exercício de análise precisamos definir marcos que permitam identificar o começo e o término dessa fase.

Pesavento (2014) considera que escrever a História é sempre um ir ao encontro das questões de uma época. Por conseguinte, partimos de viagem para outro tempo, para o passado, com objetivo de identificar as orientações e prescrições higienistas para a educação da primeira infância em Goiás, contidas nas edições da *Revista de Educação goiana* (1937-1962). A motivação para empreender essa viagem deve-se às inquietações da pesquisadora em sua prática profissional em instituições públicas de ensino (Centros Municipais de Educação Infantil). Inquietações essas que foram aguçadas pelo estudo da história da educação brasileira,¹ sobretudo no tocante aos processos educativos destinados às crianças menores de 7 anos de idade, o que hoje conhecemos como Educação Infantil.

A educação para esta infância é uma questão que remonta ao século XIX. Vale dizer que, nas três últimas décadas desse século, os debates e as ações relativas à educação escolar em geral ganharam espaço no campo político-pedagógico. Com a

1

¹Estudos realizados no primeiro semestre de 2014, quando cursei a disciplina Educação Brasileira I como aluna especial do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UFG.

ascensão da República, em 1889, o ideal de uma nação moderna e civilizada passava por um projeto de educação, sendo a escola considerada um dos meios de incorporar o povo à nação.

Criaram-se leis e propagaram-se instituições sociais nas áreas da saúde pública, do direito da família, das relações de trabalho, da educação. As instituições jurídicas, sanitárias e de educação popular substituíram a tradição hospitalar e carcerária do Antigo Regime. São iniciativas que expressam uma concepção assistencial que denominamos *assistência científica* – por se sustentar na fé no progresso e na ciência característica daquela época. (KUHLMANN Jr., 1998, p. 60).

Em nome da ciência os médicos-higienistas travaram uma “cruzada” no combate à mortalidade infantil, contrapondo as práticas populares às descobertas científicas, como a pasteurização do leite, o controle de epidemias, a vacinação, dentre outras. Os médicos ocuparam lugar de destaque nas discussões sobre a criança, intervindo junto à educação familiar e posteriormente à educação formal.

Na educação, essa influência foi fundamental, presente em inúmeros aspectos. São vários os médicos que de algum modo redirecionaram suas atividades profissionais ou políticas à educação, como donos de escolas, membros de órgãos governamentais, pesquisadores, membros de associações dedicadas à educação popular, etc. Os higienistas discutiam os projetos para a construção de escolas, a implantação dos serviços de inspeção médico-escolar, e apresentavam sugestões para todos os ramos do ensino, em especial com relação à educação primária e infantil. (KUHLMANN Jr., 1998, p. 91).

O movimento higienista encontra na criança e no processo educativo uma poderosa arma de auxílio na propagação de seu principal lema – educação para a saúde. Por meio da educação, os higienistas objetivavam a construção de bons hábitos ainda na infância, período em que o cérebro infantil era considerado por alguns médicos como “miolos moles e cérebros brandos” e a infância como “massa informe”, “cera a modelar”, “sementeira do porvir”.

A época de maior capacidade para a aquisição de hábitos é, pois, a infância. À medida que o indivíduo se aproxima da idade adulta ou nela caminha, maior resistência oferece às novidades. A excitação nervosa pôde impressionar os centros cerebrais: mas a impressão, por funda que seja, é transitória. [...] Dahi a necessidade de fazer-se a educação tão cedo quanto possível. Toda a espera é nociva. Além da plasticidade, que se vai esmorecendo, uma infinidade de impressões indesejáveis vêm continuamente ocupar lugar, no cérebro, e obstruí-lo. (ALMEIDA Jr. apud ROCHA, 2003, p. 43-44).

A influência do movimento higienista na educação conta com vários e consistentes trabalhos, como os estudos de Gondra (2000, 2004), Magaldi (2002), Rocha (2003), Ferreira (2002), dentre outros. Os aspectos higienistas chamaram-nos a atenção pela expressividade e pela notoriedade que ocuparam durante décadas (nas três últimas do século XIX e na primeira metade do século XX). Alguns pesquisadores advogam que, na atualidade, ainda são percebidas permanências das orientações e princípios higienistas, embora revestidos de novas “roupagens” (GOIS Jr.; LOVISOLO, 2003; COSTA, 2004).

A partir das referências supracitadas, verifica-se que as práticas higienistas atingiram boa parte do Brasil e outros países como Portugal e França, sendo as instituições educacionais um *locus* privilegiado para propagação dos ideais do movimento. Contudo, em virtude das particularidades de cada região, questionamos: como este processo se deu em Goiás? Qual sua influência sobre a educação das crianças goianas?

Em levantamento feito por Valdez e Barra (2012) sobre o estado da arte de pesquisas na área de História da Educação em Goiás, nota-se uma lacuna de investigações que têm como objeto de estudo a infância e as práticas da Educação Infantil que, no recorte temporal apontado denominava-se Jardim da Infância. Pensamos que o esforço de compreender as particularidades do movimento higienista na educação da infância goiana poderá contribuir para a ampliação de pesquisas em história da educação que tomem a infância e os processos educativos como categorias históricas, assim como para a identificação das vinculações e dissonâncias das orientações e práticas higienistas na educação da criança goiana em relação às prerrogativas do movimento higienista nacional.

A abordagem teórica que dará suporte às nossas análises, interpretação e escrita do trabalho dissertativo será a História Cultural. Além da ampliação dos temas e objetos, bem como da nova forma de abordá-los, a vertente historiográfica da História Cultural coloca em evidência algumas categorias consideradas como imprescindíveis para a compreensão dos fenômenos educativos de outros tempos, dentre elas, gênero, etnia e geração (LOPES; GALVÃO, 2001). Assim, escrever sobre os processos educativos nos quais as crianças estão inseridas constitui-se num esforço de dar voz a uma categoria (infância).

A fonte referencial² para esta pesquisa é uma série de exemplares da *Revista de Educação* de Goiás. Trata-se de um impresso pedagógico cujo período de circulação foi entre os anos 1937 e 1962. Durante esse interregno a *Revista de Educação* deixou de circular diversas vezes e foi reorganizada por dois decretos (SANTOS, 2013), o que provocou várias mudanças, dentre elas, o título do impresso. O primeiro título foi *Revista Goiana de Educação e História*,³ embora nos exemplares a que tivemos acesso conste *Revista de Educação*. A partir de 1945, passou a intitular-se *Revista de Educação e Saúde*⁴ e em 1958 *Revista de Educação*⁵. Utilizaremos a denominação *Revista de Educação*, pela permanência do termo educação em todas as fases, assim como pelos fins pedagógicos do impresso.

Bastos (2002) faz um “breve histórico” da imprensa pedagógica no Brasil e inventaria publicações impressas de 1808 a 1944. Entre os impressos catalogados pela autora não consta a *Revista de Educação* goiana, o que denota a necessidade de pesquisas que evidenciem a existência desse material, pois faz parte da história da educação regional e nacional. Ainda segundo a autora, a imprensa pedagógica afigura-se como fonte privilegiada de estudo, visto que sua análise possibilita avaliar a política das organizações, as filiações ideológicas, os antagonismos, as práticas educativas e escolares.

Após cuidadoso trabalho de pesquisa nos arquivos públicos e particulares em Goiânia, catalogamos trinta e três, dentre os cinquenta e dois números que possivelmente foram impressos. Vale assinalar que doze deles foram publicados de forma conjugada, o que nos dá um total de vinte e sete fascículos. Exemplares podem ser localizados no Arquivo Histórico Estadual de Goiás (AHEG), no Instituto Histórico e Geográfico de

2

□ Como prevê o método adotado nesta pesquisa, faremos o entrecruzamento com outras fontes, Legislação Educacional do período (Regulamento e Programa do Jardim da Infância) e Regulamento de Saúde Pública de Goiás (1931).

3

□ A revista foi criada pelo Decreto nº 3.482, de 12 de junho de 1933.

4

□ Reorganizada pelo Decreto-Lei nº 186, de 24 de novembro de 1945.

5

□ Reorganizada pelo Decreto nº 490, de 2 de dezembro de 1958.

Goiás (IHGG), na Biblioteca Central e no Instituto de Pesquisas e Estudos Históricos do Brasil Central (IPEHBC), órgãos da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-Goiás) e alguns exemplares em bibliotecas particulares.

O primeiro movimento da pesquisa foi uma revisão do referencial teórico sobre a temática, em paralelo à localização e catalogação das revistas. No decorrer das leituras do referencial teórico e dos exemplares da *Revista de Educação* surgiram muitas dúvidas e lacunas. Como as questões pareciam multiplicar-se a cada passo dado, foi preciso “focar” no problema e pensar com quais categorias de análise conseguiríamos construir o trabalho. Até então estamos trabalhando com a categoria higiene, entendida como conjunto de dispositivos e saberes que favorecem a manutenção da saúde, um corpo de conhecimentos científicos constitutivos de uma disciplina específica dentro da medicina (VIGARELLO, 1996); a categoria infância, compreendida como um objeto histórico plural, consignada ao seu contexto e às variáveis desse contexto (KUHLMANN Jr.; FERNANDES, 2004); e a educação.

Perspectivamos organizar o trabalho em três capítulos. Os dois primeiros já estão bem adiantados e até o final de dezembro pretendemos iniciar a escrita do terceiro. A previsão de qualificação é para março de 2017. No primeiro capítulo, procuramos contextualizar o objeto a partir da revisão da literatura sobre o movimento higienista no Brasil, principalmente sobre a influência do movimento na educação da primeira infância. Assinalamos que o objetivo central desse movimento era o estabelecimento de normas e hábitos para conservar e aprimorar a saúde coletiva e individual (GÓIS Jr.; LOVISOLO, 2003). Por meio do “mote” da higiene, os médicos aliaram seus interesses aos interesses do Estado e ocuparam espaços na organização da vida política, social e educacional brasileira (COSTA, 2004; GONDRA, 2004). Elaboramos uma breve contextualização da constituição da ordem médica no Brasil, de modo a compreendermos como o saber médico – científico – ganhou legitimidade e notoriedade no campo educacional. Nessa incursão explicitamos como a higiene instaurou-se como princípio educativo e por que a infância ganhou destaque nas proposições dos higienistas.

No segundo capítulo, procuramos materializar os pressupostos teóricos da história cultural no que diz respeito à análise das fontes (os trinta e três números da *Revista de Educação*), contextualizando-as, questionando-as e relacionando-as com outras fontes e

com o referencial teórico sobre a temática. Segundo Luchese (2014), a qualidade da análise histórica depende das problematizações e da pertinência do *corpus* empírico que compõe a pesquisa. No processo metodológico de análise das evidências, cabem ao historiador, ao debruçar-se sobre os documentos, o rigor, a clareza e certas precauções ao “olhar” para o passado. Ainda segundo a autora, o estudo regional deve considerar os contextos e as relações em diferentes âmbitos espaciais: local, regional, nacional e internacional. Nesse sentido, tecemos nossos questionamentos e reflexões partindo de um contexto mais amplo, transitando entre o local e o nacional.

No terceiro capítulo, pretendemos identificar as orientações e prescrições higienistas no conteúdo publicado na revista, de modo a formular nossas considerações sobre o movimento em nível regional. Diante das etapas já concluídas é possível identificar continuidades e descontinuidades do movimento médico higienista para a educação da primeira infância em Goiás. Considerando que no Estado havia poucas instituições formais de ensino para as crianças menores de 7 anos, conjecturamos que a influência da medicina higienista na educação das crianças não apenas se deu mediante a educação escolar, mas valeu-se de outras instituições, como a família e órgãos estatais ligados à educação e à saúde, como a *Revista de Educação*.

Essas e outras questões relativas à educação das crianças goianas merecem ser investigadas pelos pesquisadores da História da Educação. Concluimos que a presente pesquisa, possivelmente, alcance os objetivos principais. Contudo, ela não esgota o assunto. Mais estudos sobre os diferentes atores, processos e práticas educativas destinadas às crianças em tempos passados são necessários.

Referências

BASTOS, M. H. C. Apêndice. A imprensa periódica educacional no Brasil: de 1808 a 1944. In: CATANI, D. B.; BASTOS, M. H. C. (Org.). *Educação em revista: a imprensa periódica e a história da educação*. São Paulo: Escrituras, 2002.

COSTA, J. F. *Ordem médica e norma familiar*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2004.

FERREIRA, A. G. A higiene e o investimento médico na educação da infância. In: GONDRA, J. (Org.). *História, infância e escolarização*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2002.

GÓIS Jr., E.; LOVISOLO, H. R. Descontinuidades e continuidades do movimento higienista no Brasil do século XX. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v. 25, n. 1, p. 41-54, set. 2003. Disponível em: <http://rbceonline.org.br/revista/index.php/RBCE/article/view/172>. Acesso em: 27 ago. 2014.

GONDRA, J. G. A sementeira do porvir: higiene e infância no século XIX. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 26, n.1, p.99-117, jan.-jun. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v26n1/a08v26n1.pdf>. Acesso em: 5 maio 2016.

GONDRA, J. G. *Artes de civilizar: medicina, higiene e educação escolar na Corte Imperial*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2004.

KUHLMANN Jr., M.; FERNANDES, R. Sobre a história da infância. In: FARIA FILHO, L. M. (Org.). *A infância e sua educação: materiais, práticas e representações*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

KUHLMANN Jr., M. *Infância e educação Infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LOPES, E. M. T.; GALVÃO, A. M. *História da Educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

LUCHESE, T. A. Modos de fazer história da educação: pensando a operação historiográfica em temas regionais. *Revista História da Educação*, Porto Alegre, v. 18, n. 43, p. 145-161, maio-ago. 2014. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/3216/321630678010.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2014.

MAGALDI, A. M. B. de M. Cera a modelar ou riqueza a preservar: a infância nos debates educacionais brasileiros (anos 1920-30). In: GONDRA, J. (Org.). *História, infância e escolarização*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2002.

PESAVENTO, S. J. *História & história cultural*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

ROCHA, H. H. P. Educação escolar e higienização da infância. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 23, n. 59, p. 39-56, abr. 2003.

SANTOS, E. M. L. *A circulação do ideário escolanovista no estado de Goiás: a Revista de Educação (1937-1962)*. 2013. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, SP, 2013.

VALDEZ, D.; BARRA, V. M. L. História da Educação em Goiás: estado da arte. *Revista da Educação Pública*, Cuiabá, v. 21, n. 45, p. 105-126, jan.-abr. 2012.

VIGARELLO, Georges. *O limpo e o sujo: uma história da higiene corporal*. São Paulo:

A GYMNASICA NO PROGRAMMA DE ENSINO PARA AS ESCOLAS PRIMÁRIAS DO ESTADO DE GOYAZ (1930)

Autora: Weslaine Alline da Silva Faria Santos – 28ª Turma de Mestrado

Orientadora: Profa. Dra. Rubia-Mar Nunes Pinto

Linha de Pesquisa: Estado, Políticas e História da Educação

O trabalho apresenta pesquisa em andamento no curso de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Goiás (UFG), tem como tema a história da educação física na escolarização primária em Goiás e toma como objeto de estudo as orientações e prescrições a respeito da *gymnastica* contidas no *Programma de ensino para as escolas primárias do Estado de Goyaz (1930)*. A proposta original da pesquisa previa um estudo histórico sobre a Missão Pedagógica Paulista na perspectiva de estudar os elementos que poderiam ser atrelados à educação do corpo da criança na escola primária em Goiás. Porém, o contato mais prolongado com o *Programma de ensino para as escolas primárias do Estado de Goyaz (1930)* permitiu ver suas possibilidades analíticas e, assim, redefinir a problematização e os objetivos da investigação.

Este *Programma* foi formulado pela Missão Pedagógica Paulista que era integrada por Humberto Leal, José Cardoso e Cícero Bueno Brandão, respectivamente professores de língua portuguesa, psicologia e ginástica, os quais chegaram a Cidade de Goiás em outubro de 1929 e ali permaneceram até fevereiro de 1930. A presença da Missão Pedagógica Paulista em Goiás resultava das orientações e prescrições de César da Cunha Bastos que fora Secretário de Negócios da Justiça e do Interior do governo Brasil Ramos Caiado (1925-1929) no período 1927-1928. A Missão modernizou o programa de ensino das escolas primária e normal, instituiu o Curso Complementar como nível intermediário entre os cursos primário e secundário, ofereceu um curso de aperfeiçoamento para professores primários e diretores de grupos escolares e publicou, na forma de encarte do Correio Oficial do Estado de Goiás, o primeiro impresso pedagógico do estado – o Suplemento Pedagógico.

Um dos integrantes da Missão, o professor Cícero Bueno Brandão, membro da força policial paulista deu aulas de ginástica sueca no *Curso de Aperfeiçoamento* oferecido pela Missão a professores e diretores dos grupos escolares de Goiás. A presença de Cícero Bueno Brandão parece indicativa da existência de esforços voltados para a reforma do corpo das crianças goianas.

Os discursos os quais justificavam a educação do corpo na instrução primária vão além da ciência, progresso, nacionalidade e trabalho, essas práticas eram justificadas como

uma herança de um mundo civilizado e moderno, cujo seu desenvolvimento estava intimamente ligado à modernidade do currículo, pois naquele contexto o corpo estava em plena evidencia chegando a ser definido o que era ser ou não ser civilizado e moderno, segundo Walter Benjamin (1994), esse “frágil e minúsculo corpo humano”, porem tão necessário para a consolidação da escolarização e da educação do corpo em sua dimensão política e social.

A Missão Pedagógica Paulista além de outros objetivos no campo educacional ensinou incorporar um conjunto de comportamentos e mentalidades típicas do ideal civilizatório americanista bem como se articulou ao espectro teórico-prático da medicina higienista na perspectiva de contribuir para a transformação da população que habitava o sertão brasileiro. Esperava-se transformar o supostamente indolente e adoentado *jeca* em um sujeito produtivo e autossuficiente para prover, através do trabalho, condições dignas de vida para si e para sua família desonerando, assim, o Estado de seu papel de proteção e seguridade social. Segundo Oliveira (2005), elementos como o projeto de escolarização, o conjunto de formulações que incidiam sobre a higiene, a saúde, o cansaço e o divertimento dos alunos, até mesmo os materiais e equipamentos básicos utilizados no cotidiano dos escolares deram ênfase e visibilidade às dimensões de um projeto civilizatório, de formação moral, intelectual, não somente corporal, delineando assim um verdadeiro projeto de intervenção cultural e social capaz de educar, disciplinar e domesticar as crianças e seus corpos.

Em função das imagens de *jequismo* associados às gentes que habitavam o território e do desejo e projeto de modernizar e civilizar a região, a educação dos corpos infantis constituía uma preocupação das elites políticas e educacionais de Goiás e do Brasil com o intuito de inserir os ideais utilitaristas e de produção na sociedade goiana. Neste sentido, a ginástica sueca, os exercícios respiratórios, os trabalhos manuais, as lições de civilidade e urbanidade bem como a contabilidade dos tempos escolares que integraram o programa de ensino da escola primária formatado pela Missão Pedagógica Paulista compõem um conjunto de práticas e discursos empenhado em transformar os pequenos jecas goianos em crianças educadas, higiênicas e civilizadas, pois é na escola que o sistema de produção (re)significa o indivíduo, sob a ótica da utilidade, da economia, da moral e da higiene, sendo um eficiente dispositivo de disciplinarização e de coerção (Zoboli, 2012), portanto, preparadas para participar e contribuir para a grandeza da nação de acordo com o sistema de produção capitalista.

A pesquisa pretende estudar este cenário histórico problematizando os conteúdos e orientações programáticas manifestas para a gymnástica no *Programma de ensino para as*

escolas primárias do Estado de Goyaz (1930). Foram definidos o objetivo geral - realizar uma análise minuciosa da proposta de ginástica no referido documento com vistas a ampliar o entendimento sobre o enraizamento da educação física na escolarização primárias em Goiás - e objetivos específicos, a saber: 1 – identificar e analisar os conteúdos e orientações teórico-metodológicas da/para a *gymnástica* no *Programma*; 2 - mapear outras atividades e *matérias escolares* relacionadas à educação do corpo; e 3 – estudar as concepções de corpo formuladas pelo *Programma*.

De modo geral, a pesquisa aproxima-se de uma história social da educação do corpo que enfoca a história da educação física na escola delimitando seu interesse na circulação de métodos de ensino de educação física (VAGO, 2010). Metodologicamente, a pesquisa vem dialogando no entrecruzamento da história e historiografia da educação com a história e historiografia da educação física e fazendo uso de autores de oriundos destes dois campos acadêmicos.

O diálogo teórico e historiográfico da pesquisa deve sustentar-se nos estudiosos da história da educação e da educação física brasileira e goiana, especialmente, aqueles dedicados ao estudo da história da escola primária republicana e à pesquisa sobre a institucionalização da educação física nos ambientes escolares (SOUZA et all, 2012, 2013; GREIVE (2003); entre outros. De outro lado, historiadoras da educação goiana como Alves (2007), Pinto (2009; 2012; 2013) e Nepomuceno (1994) balizarão a organização e leitura das fontes de pesquisa. No campo da história da Educação Física, os trabalhos de Vago (2010), Moreno (2008), Linhales (2006) sobre a institucionalização da educação física na escola de Minas Gerais se mostram como referências fundamentais para o estudo proposto. Ainda, os estudos de Dias (2013; 2014) sobre a história da educação física e dos esportes em Goiás no início do século XX. A estes, se reúnem as elaborações de Taborda de Oliveira (2005) e Melo (1996) sobre a historiografia da educação física brasileira.

Além deste referencial historiográfico, cogita-se a organização, leitura e interpretação das fontes de pesquisa a partir da analítica do poder de Michel Foucault (2001), especialmente, utilizando a análise de discurso conforme a entendia o filósofo-historiador francês. No seu conjunto, entende-se que as referências teóricas e historiográficas potencializam a organização, leitura e interpretação de fontes de pesquisa e fornecem condições adequadas para o enfrentamento das tarefas de investigação.

A análise do *Programma de ensino para as escolas primárias do Estado de Goyaz (1930)* corrobora, para que possamos entender e compreender como foi dado o enraizamento da educação física na escolarização primária em Goiás. O riquíssimo processo de construção

social do corpo em Goiás estimulado pela missão pedagógica paulista é pouquíssimo conhecido e são mínimos os estudos acerca de personagens, lugares, tempos, práticas e discursos sobre a educação do corpo neste período. Nos campos da história da educação e história da educação física, a pesquisa ainda é bastante escassa e permeada por inúmeras lacunas, apesar do destaque que a missão pedagógica paulista teve no seu tempo e espaço, porém hoje pouco é investigado e o conhecimento acerca do assunto é mínimo, podemos relacionar esse desconhecimento sobre o assunto com a ideia predominante na História de Goiás, o chamado período de decadência, cujos eventos, reformulações, só começaram a acontecer após os anos de 1930, ideia muito contestada por autores como Chaul (2002).

Diante da importância que a missão pedagógica paulista obteve em seu tempo e espaço, é extremamente necessário que avancemos nas pesquisas e identifiquemos como o *Programma de Ensino* corroborou para o enraizamento da educação física na escolarização primária em Goiás. Em síntese, as práticas relacionadas à educação corporal inseridas por meio da Missão Pedagógica Paulista e seu *Programma de Ensino*, tiveram como objetivos uma mudança no olhar de uma população cuja representação histórica versa por sinônimos negativos como preguiça, arcadismo, atraso, apatia, doença e jequice, e desenvolver-lhes o sentimento de pertencimento a nação e a região e diante disso transformar as suas marcas civilizatórias e coloca-los no cerne dos meios de produção. Os argumentos que sustentavam os discursos que propunham e defendiam a inserção Ginástica e demais práticas corporais na escola versavam sobre seus benefícios para a educação primária e para sociedade sertaneja.

A TÍTULO DE CONCLUSÃO

A leitura do *Programma de Ensino para as escolas primárias do estado de Goiás (1930)* na tentativa de historicizar as interpretações sobre a reforma da educação goiana e sua relação com a educação dos corpos sertanejos não vem sendo uma tarefa fácil. Tampouco conclusiva, posto que, ao invés de assinalar direções, acabaram por ressaltar a complexa relação entre as práticas, os conflitos e os discursos das propostas de educação do corpo ou mesmo da educação física. Contribui para tais dificuldades a alternância do poder em Goiás em meados de 1930 e a antecipação da saída da Missão Pedagógica Paulista do território goiano. A mudança políticas promoveu um silenciamento sobre os feitos dos mestres paulistas no Correio Oficial sobre a continuidade ou interrupção das propostas educacionais.

Por tal motivo, pouco se tem de registro sobre as possíveis mudanças provocadas pela reformulação educacional das escolas primárias em Goiás, e principalmente o tange o processo civilizador e disciplinarização dos corpos por meio da escola.

Mas, vem sendo possível inferir que a educação dos corpos por meio da ginástica e outras práticas corporais serviram como mecanismos de controle e disciplinarização dos corpos. As categorias articuladas sugerem a ideia de que o corpo na escola, naquele dado período histórico, por meio da Ginástica e demais práticas corporais, é um forte elemento definidor de condutas e de comportamentos. Deste modo, Zoboli (2012) corrobora com a ideia de que o corpo é ao mesmo tempo agente e peça de um jogo de poderes e saberes articulados estrategicamente dentro da história.

Os resultados assinalam ainda, como havíamos sugerido, a centralidade do corpo como elemento fundamental para pensarmos a educação das crianças nas escolas. A gymnástica, enquanto signo civilizador e disciplinador potencializa essa trama de preocupações com os corpos sertanejos que parecem configurar juntamente com a reformulação da escola primária em Goiás. No horizonte dos possíveis pode-se cogitar que a intervenção sobre os corpos voltava-se para inserção de Goiás em modelo de sociedade capitalista que precisava forjar um *novo povo goiano* que fosse civilizado, produtivo, dócil e domesticado.

Referências Bibliográficas

ALVES, M. F. *Política e escolarização em Goiás: Morrinhos na Primeira República*. Belo Horizonte/MG: FAE/UFMG, 2007 (Tese de doutorado).

BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política*. Obras escolhida, volume 1. São Paulo, Brasiliense, 1994.

_____. *Obras escolhidas*, 7.ed. São Paulo, Brasiliense, 1994, v.1.

CHAUL, Nasr Fayad. *Caminhos de Goiás: da construção da decadência aos limites da modernidade*. 2. ed. Goiânia: UFG, 2002.

DIAS, CLEBER. *Primórdios do futebol em Goiás, 1907-1936*. Revista de História Regional, no 18, 2013, pp. 31-61. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/rhr>

_____. *Momentos iniciais da educação física em Goiás (1917-1929)*. Rev Bras Educ Fís Esporte, (São Paulo) 2014 Jan-Mar; 28(1): 95-111.

FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Organização e tradução de Roberto Machado. 16. Ed. Rio de Janeiro: Graal, 2001a.

GOYAZ. *Decreto-Lei 10.640 de 10 de fevereiro de 1930*. Programa de Ensino para as Escolas Primárias. Cidade de Goiás, 1930.

_____. *Vigiar e punir: história das prisões*. 22. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001b.

LINHALES, Meily Assbú. *A escola, o esporte e a energização do caráter*. Projetos culturais em circulação na Associação Brasileira de Educação (1925-1935). 2006. Tese (Doutorado em História da Educação) - Faculdade de educação da UFMG, Belo Horizonte.

MELO, Victor Andrade de. *A Escola Nacional de Educação Física e Desporto: uma possível história*. 1996. Dissertação (Mestrado em educação Física) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

MORENO A., SEGANTINI V.C. *Educação do corpo na e pela linguagem da Lei: potencialidades da legislação como fonte*. Pensar Prát. 2008.

NEPOMUCENO, Maria de Araújo. *A ilusão pedagógica: estado, sociedade e educação em Goiás (1930-1945)*. Goiânia: UFG, 1994.

_____. *O papel político-educativo de A Informação Goyana na construção da nacionalidade*. Goiânia: UFG, 2003.

OLIVEIRA, M. A. T. *Escolarização e educação do corpo: história do currículo da instrução pública primária no Paraná (1882-1926)*. Anais da 28ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu, 2005.

PINTO, R. N. *Goiânia, no 'coração do Brasil' (1937-1945): a cidade e a escola reinventando a nação*. Niterói: FEUFF, 2009 (Tese de doutoramento).

SOUZA, R. F. DE; ARAÚJO, J. C.; PINTO, R. N. *Escola primária na Primeira República (1889-1930): subsídios para uma história comparada*. Araraquara: Junqueira & Marin/Ed.UFG, 2012.

SOUZA, R. F. DE; GASPAR, V. L.; SÁ, E. F. de. *Por uma teoria e uma história da escola primária no Brasil: investigações comparadas sobre a escola graduada (1870-1930)*. Cuiabá: EdUFMT, 2013.

VAGO, Tarcísio Mauro. *Histórias de educação física na escola*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2010.

VEIGA, Cynthia Greive; FONSECA, Thais Nivia de Lima e. (orgs.). *História e Historiografia da Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

ZOBOLI, Fabio. *Cisão Corpo/mente: espelhos e reflexos nas práxis da educação física*. São Cristóvão: Editora UFS, 2012. 240 p.