



ÂGORA: FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS E PESQUISAS AVANÇADAS EM EDUCAÇÃO **VOLUME 2**

Ana Lúcia Pereira | Antônio Carlos de Souza | Edimar Brígido |
Fábio Antonio Gabriel | Flávia Wegrzyn Magrinelli Martinez

ÁGORA:

FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS E
PESQUISAS AVANÇADAS EM EDUCAÇÃO

VOLUME 2



Pedro & João
editores

Ana Lúcia Pereira
Antônio Carlos de Souza
Edimar Brígido
Fábio Antonio Gabriel
Flávia Wegrzyn Magrinelli Martinez
(Organizadores)

ÁGORA:

**FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS E
PESQUISAS AVANÇADAS EM EDUCAÇÃO**

VOLUME 2



Pedro & João
editores

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Ana Lúcia Pereira; Antônio Carlos de Souza; Edimar Brígido; Fábio Antonio Gabriel; Flávia Wegrzyn Magrinelli Martinez (Organizadores)

Ágora: fundamentos epistemológicos e pesquisas avançadas em educação.
São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. 275p.

ISBN: 978-65-86101-86-7 (Impresso)
978-65-86101-87-4 (Digital)

1. Estudos em Educação. 2. Formação do educador. 3. Epistemologia em educação. 4. Autores. I. Título.

CDD – 370

Capa: Colorbrand Design

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/ Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/ Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Melo (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil);

Comissão Científica Ad Hoc

Prof. Dr. Alonso Bezerra de Carvalho – UNESP; Profa. Dra. Andreia Bulaty – UNESPAR; Prof. Dr. Bortolo Valle – PUC PR; Prof. Dr. Esteban De Gori - Universidad de Buenos Aires – UBA -Argentina; Prof. Dr. Omer Buatu Batubenge - Universidad de Colima – UCOL - México



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 - São Carlos – SP

2020

PREFÁCIO

Sempre que recebo um convite, carinhoso como este, para escrever um Prefácio, me vem à cabeça a grandeza e, ao mesmo tempo, a delicadeza do pedido. Organizar um livro, pensar nas pessoas que podem escrever nesta obra e escolhê-las, requer um cuidado e motivos especiais para que os textos exponham o desejo dos/as escritores/as, em que mais pessoas leiam seus escritos e que assim, “abram mentes”, desloquem pensamentos, provoquem problematizações e, quiçá, incomodem, e muito.

O livro aqui apresentado *Agora: fundamentos epistemológicos e pesquisas avançadas em educação*, sendo já o Volume 2, organizado por Ana Lúcia Pereira, Antônio Carlos de Souza, Edimar Brígido, Fábio Antonio Gabriel, Flávia Wegrzyn Magrinelli Martinez, pesquisadores/as de renome, que buscam, por meio deste material, a disseminação de conteúdos que se fazem importantes para discussões pedagógicas e filosóficas, priorizando o espaço escolar.

Me ative em ler a todos os capítulos, percebendo o quanto as temáticas de Filosofia e da Epistemologia perpassam o cenário escolar, e que ainda em muitos lugares, não se fazem presentes, talvez por desconhecimentos, ou por intenções organizadas a fim de que os/as discentes não extrapolem o que o mercado, economicamente falando, necessita: de mão de obra mais barata e de seres não pensantes, só obreiros/as. Não é isso que se pretende nesta obra!

O livro traz discussões sobre aspectos filosóficos, perpassando desde a Educação Infantil até o Ensino Superior, sobre temáticas de inclusão digital, educação a distância, produção de conhecimento matemático, formação docente, currículos educacionais, pedagogia humanizadora, práticas educativas, educação do campo e educação popular, atuação com bebês em escolas infantis, cotas para indígenas e quilombolas, gerontologia e educação, indisciplina escolar, entre tantos assuntos que visam aos diálogos sobre os processos de ensino-aprendizagem, bem como enfatizam que a leitura, os estudos científicos proporcionam atitudes críticas em relação às posturas educacionais, como também em virtude do momento político que estamos vivenciando.

Ter este livro em mãos, me fez ter a certeza do quanto temos a lutar ainda, por uma educação científica, de qualidade e que venha ao alcance de todas as pessoas, verificando o quanto a questão do Direitos Humanos, perpassam pela escola e que, por lá é que devemos continuar na luta.

Termo este Prefácio, com uma frase de Paulo Freire (1921-1979), ao afirmar que “me movo como educador, porque, primeiro, me movo como

gente”, que, ao meu ver, expressa muito o que os capítulos deste livro querem nos informar: a educação escolar precisa ser científica, de qualidade e humanizada, a que todos/as nós merecemos!

Desejo uma excelente leitura, discernimentos e diálogos profícuos.

Maringá, maio de 2020.

Dra. Eliane Rose Maio
UEM- Universidade Estadual de Maringá

APRESENTAÇÃO

Foi com muita satisfação que aceitei o convite para realizar um breve comentário sobre a obra *Agora: fundamentos epistemológicos e pesquisas avançadas em educação - Volume 2*. Primeiramente, por considerar um companheiro de estudos e por nutrir uma grande admiração por um dos organizadores da coletânea, o professor Dr. Fábio Gabriel Antônio, com quem dividi parte de minha formação como pesquisadora do campo da educação. Parablenizo os demais organizadores e autores pela excelente obra que reflete o esforço de diversos pesquisadores em buscar dar uma contribuição para as pesquisas no âmbito educacional. Segundo, porque a proposta compreendida neste propósito editorial me despertou muito interesse, pois sua enunciação coletiva traz uma gama de textos organizados e desenvolvidos por um amplo número de competentes pesquisadores, que juntos compõem e balizam a obra.

Enquanto pesquisadora da área tenho acompanhado o crescente olhar, cada vez mais metuculoso, acerca da importância dessas investigações, enquanto estudos especializados, para o preenchimento das lacunas ainda existentes no campo científico contemporâneo.

Como o próprio título do livro denuncia, temos aqui uma reunião de diferentes reflexões, perspectivas teóricas e metodológicas e análises históricas e filosófica entrelaçadas como partes fundamentais de um todo comum, que é o campo educacional. Isto é, após uma leitura atenta acerca das pesquisas reunidas por esta coletânea posso afirmar que sua grande relevância está, justamente em oferecer, aos seus leitores, um leque bastante feliz e rico de reflexões e contribuições sobre a esfera educacional, conduzindo seu público, em especial, aqueles mais preocupados em entender, discutir e esclarecer formas de se investigar diferentes realidades relacionadas a este universo.

Poderão perceber seus leitores que os diversos pesquisadores aqui reunidos apresentam em seus escritos, a competência e a perícia que estimula o interesse pelos temas retratados. Considerando que muitos dos textos apresentados são a socialização dos resultados de pesquisas e estudos sobre as mais diversificadas temática em questão. Com isso, esta obra se caracteriza por seu consistente referencial de conhecimentos e conteúdos relevantes em uma harmoniosa articulação traçada por seu organizador. Nos remetendo a refletir e a questionar como os problemas aqui elencados se expressam nos mais diferentes contextos educacionais.

As pesquisas dos autores concentram-se em torno da grande área da educação. Os artigos versam sobre os mais diferentes aspectos, desde as

práticas pedagógicas, da política, da gestão e dos fundamentos educacionais, que juntos compõem um mosaico que expressa a função da escola e da educação na sociedade atual pautados por um contexto histórico e filosófico. Deste modo, vale salientar que os textos são independentes e não aludem sobre uma única linha de argumentação teórica e metodológica acerca da temática.

Nesse sentido, o impacto das análises presentes nesta coletânea, além de auxiliar nas investigações de pesquisadores já experientes, pode servir como fontes de estímulo na formação de futuros exploradores desse campo do conhecimento.

Espero que o conjunto de textos apresentados por esta obra, mais do que uma busca rápida por conteúdo, contribua, de modo significativo, com o debate educacional em suas diversas abordagens e perspectivas. E que possa servir como um aporte inspirador para reflexões e conhecimentos que todo universo educacional pode nos oferecer.

Professora Dra. Dyeinne Cristina Tomé
Maringá, maio de 2020.

SUMÁRIO

1. BAKHTIN & GREIMAS: FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS E O ENSINO DE LÍNGUA	15
Rosana Helena Nunes	
2. A HISTÓRIA DA TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO NA EXPANSÃO DO CONHECIMENTO	31
Andréia Zanette	
3. FUNDACIONISMO E O DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO: ASPECTOS CONSIDERADOS À LUZ DAS OBRAS DE EUCLIDES DE ALEXANDRIA E RENÉ DESCARTES	41
Danilo Augusto Ferreira de Jesus Ana Lucia Pereira Fábio Antônio Gabriel	
4. QUEM EDUCA O EDUCADOR? UMA REFLEXÃO A PARTIR DO MATERIALISMO HISTÓRICO	59
Antonio Carlos de Souza Flávio M. M. Ruckstadter	
5. O CURRÍCULO DE UM CURSO DE LETRAS EM QUESTÃO	71
Lucimar Araújo Braga Rílori Araújo Braga	
6. PAULO FREIRE E ANÍSIO TEIXEIRA: FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO HUMANIZADORA E COMO DIREITO	85
José Renato Polli	
7. APRENDIZAJES EN LAS ZONAS DE FRONTERA DE LAS COMUNIDADES DE PRÁCTICA	97
Jenny Patricia Acevedo Rincón Campo Elías Flórez Pabón	
8. EDUCAÇÃO DO CAMPO E EDUCAÇÃO POPULAR: DIFERENTES AÇÕES FORMATIVAS DE ENFRENTAMENTO	113
Ana Maria Pereira Puton, Charlene Pereira Cláudia Battestin	

9. BROUSSEAU Y LOS RETOS DE LA DIDÁCTICA MATEMÁTICA EN EDUCACIÓN	125
Campos Elías Flórez Pabón Jenny Patricia Acevedo Rincón	
10. O TRABALHO PEDAGÓGICO REALIZADO COM BEBÊS NOS CENTROS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE CORNÉLIO PROCÓPIO-PR	145
Roseli de Cássia Afonso	
11. O DIREITO AO ACESSO À EDUCAÇÃO E A INCONSTITUCIONALIDADE DO ESTABELECIMENTO DE CRITÉRIOS DISCRIMINATÓRIOS: BREVE ANÁLISE O EDITAL Nº 25/2019/COPERVE DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA	157
Adriana Martins Silva Kauana Dal Zotto dos Santos	
12. A EDUCAÇÃO DO IDOSO NA PERSPECTIVA DA GERONTOLOGIA EDUCACIONAL: DESAFIOS E EMBATES DE UM NOVO MOMENTO SOCIAL	171
Sheila Fabiana de Quadros Rita de Cássia da Silva Oliveira Vanessa Elisabete Raue Rodrigues	
13. GYÖRGY LUKÁCS E SUA CATEGORIA DE TOTALIDADE COMO FERRAMENTA PARA CONTRIBUIÇÕES À EDUCAÇÃO BRASILEIRA: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES	181
Manoel Francisco do Amaral	
14. A EDUCAÇÃO COMO ESCLARECIMENTO FILOSÓFICO	193
Selson Garutti	
15. GESTÃO DO CONHECIMENTO E EDUCAÇÃO: PROCESSO DE MUDANÇA, ESPAÇO PARA INOVAÇÃO	207
Leticia Fleig Dal Forno Maurício Gonçalves Saliba Nelson Tenório	
16. “UM SUJEITO QUE AMOU PROFUNDAMENTE O MUNDO E AS PESSOAS, OS BICHOS, AS ÁRVORES, AS ÁGUAS, A VIDA”: TRAJETÓRIA BIOGRÁFICA E INTELLECTUAL DE PAULO FREIRE (1921-1997)	225
Vanessa Campos Mariano Ruckstadter Gabriely Cristine de Souza	

- 17. INDISCIPLINA NA ESCOLA: UMA INVESTIGAÇÃO NA
PERSPECTIVA DA HISTÓRIA CULTURAL COM BASE NOS
CONCEITOS DE REPRESENTAÇÃO, PRÁTICA E
APROPRIAÇÃO DE ROGER CHARTIER** 237
Elisângela Moreira
- 18. REPRESENTAÇÃO POLÍTICA E EDUCAÇÃO: UM ELO
PERDIDO** 251
Ana Beatriz Tôres Gontijo
Dalton Borba

1. BAKHTIN & GREIMAS: FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS E O ENSINO DE LÍNGUA

Rosana Helena Nunes

Introdução

Este texto objetiva estabelecer um diálogo entre dois estudiosos da linguagem, Bakhtin (1992) e Greimas (1983), no sentido de apresentar abordagens e estudos em momentos históricos diferenciados, porém relacionam-se quando se considera a linguagem como constitutiva de processos sociais, históricos e culturais. Trata-se de um diálogo profícuo que busca pensar a linguagem como interação social e, desta, a trajetória de estudos referentes aos conceitos de *texto e discurso*.

A linguagem é por natureza dialógica e as relações que se estabelecem entre a linguagem e o mundo que o cerca permitem que haja a produção de textos, discursos que dialogam com outros textos e, por assim dizer, com outros discursos. Segundo M. Bakhtin (1992), estudioso da linguagem, o texto não existe fora da sociedade, só existe nela e está por ela subentendido. Para tanto, o que resulta dos processos dialógicos que engendram os discursos, resultam também os processos que produzem os textos inseridos em um contexto histórico, social, cultural, etc.

Com base nessa concepção dialógica da linguagem humana, pretende-se, neste artigo, estabelecer um diálogo entre os estudos referentes à Semiótica Greimasiana e a Teoria de Gêneros, ou mais propriamente, a Teoria do Discurso, concebida como Translinguística. E ainda, possibilitar que esse diálogo reflita estudos recentes, não apenas a Semiótica Discursiva, outrora concebida como Semiótica Greimasiana, oriunda da Semântica Estrutural, ênfase ao plano de conteúdo, mas sim refletir sobre estudos que apontem os dois lados da Semiótica, o do plano de conteúdo e o do plano da expressão, e a comparação, se assim se pode dizer, entre os estudos oriundos das teorias de texto e discurso.

Em se tratando de um estudo que privilegia a contribuição de percursos teóricos e metodológicos distintos, quando se concebe a noção de sujeito (ou sujeitos), dentro de processos dialógicos, diálogos entre interlocutores e diálogos entre discursos, pretende-se apresentar as duas linhas teórico-metodológicas e princípios norteadores que engendraram tais estudos. Com efeito, as contribuições de A. J. Greimas aos estudos referentes à Semiótica Discursiva corrobora às contribuições oriundas de M. Bakhtin aos estudos da linguagem. Dessa perspectiva, a conexão entre

as duas teorias e contribuições para o estudo da linguagem relacionada acerca desses processos dialógicos, a forma pela qual o estudo bakhtiniano pode corroborar com a Semiótica Discursiva.

Assim, a primeira do artigo refere-se a conceito de texto e discurso à luz de estudos desenvolvidos por Greimas (1983) e Bakhtin (1992). Na segunda parte, a importância dos estudos de Greimas e Bakhtin (1992) para compreender o processo educativo, como resultado de diferentes abordagens, no ensino de língua. Em outras palavras, a contribuição dos estudos de Greimas e Bakhtin (1992), relacionados aos conceitos de texto e discurso, para o ensino de língua, no contexto educacional. A última parte do artigo corresponde à possibilidade de relacionar as duas teorias, *texto e discurso*, para o ensino de língua na perspectiva de uma *semiótica do discurso* no trabalho com a linguagem.

1. Linguagem: Greimas & Bakhtin

Em *semiótica discursiva*, o ponto de partida do lexicólogo lituano Algirdas Julien Greimas foi fundar um novo projeto de ciência cuja principal indagação incidiria sobre o *sentido* construído no *âmbito do texto* (e não mais da palavra ou da frase), a que chamou “semântica estrutural” (1966) e, logo em seguida, “semiótica”. Inspirando-se numa proposição do linguista Lucien Tesnière que, com a finalidade didática, associara a estrutura de um enunciado simples à estrutura de um espetáculo, Greimas munuiu-se ainda do sólido modelo de análise do conto maravilhoso, formulado por Vladimir Propp e, depois de sucessivas adaptações, lançou sua própria teoria narrativa cujos elementos conceituais demonstraram ser possível uma abordagem sintática do texto integral. A semiótica adota a forma “sintático” para definir relações entre categorias referentes ao texto global, reservando o termo “sintático” para relações entre elementos no nível da frase.

O projeto de Greimas teve como princípio norteador a descrição do que Louis Hjelmslev denominou “forma do conteúdo”, uma espécie de estrutura geral de significação que subjaz os textos, sejam eles verbais ou não verbais. Desde seus primórdios, *a semiótica concebe uma teoria para a análise do conteúdo humano* que se manifesta em dimensão transfrasal, independentemente da configuração textual escolhida para sua organização e difusão. Esse conteúdo pode surgir como literatura, filme, pintura, música ou até como linguagem coloquial – passível de uma descrição semiótica.

Com os estudos em direção ao sentido dos enunciados, em especial, a Semântica Estrutural surgida na década de 60, passou a privilegiar uma mudança de posicionamento nos estudos da linguagem. Passou-se a considerar o texto, e não mais a frase, como unidade de sentido. E ainda,

concebeu-se que o sentido da frase depende do sentido do texto. Sob essa ótica, surgiram os estudos referentes às teorias pragmáticas ou à enunciação, tendo como ponto em comum as relações entre a instância da enunciação e o texto-enunciado e entre o enunciador do texto e o enunciatário, para quem o texto é produzido. (BARROS, 2002)

Sob essa ótica, o objeto de estudo da semiótica é o texto e não a palavra ou a frase e buscar explicar os sentidos do texto, ou seja, o que o texto diz, bem como os mecanismos e procedimentos que constroem seus sentidos. Esses mecanismos e procedimentos correspondem à organização linguística e discursiva do texto e as relações com a sociedade e a história. Dito de outro modo,

(...) o texto se organiza e produz sentidos, como um objeto de significação, e também se constrói na relação com os demais objetos culturais, pois está inserido em uma sociedade, em um dado momento histórico e é determinado por formações ideológicas específicas, como um objeto de comunicação. (BARROS, 2017, p. 188)

A semiótica insere-se no quadro das teorias que se ocupam do texto. A semiótica greimasiana preconiza a teoria do texto. Outrora, a linguística priorizava a teoria da língua e da linguagem e isso não permitia que fosse além da dimensão da frase. Falava-se em linguística de língua, quando se considerava a frase como elemento de análise, sem levar em conta o texto e o discurso.

Dessa perspectiva, Greimas estendeu seu estudo à dimensão do texto, reconhecendo que, desse ponto de vista, não se trata de um estudo propriamente de unidades linguísticas, mas sim de noções funcionais, que ainda mantinham intersecção com a abordagem frasal – como as de sujeito e objeto – sendo (re)projetadas para definir papéis narrativos que teriam um alcance maior no contexto geral de um romance, poema, tratado, notícia etc. Com efeito, ao invés de noções linguísticas, Greimas opera com *noções semióticas*.

Em *teoria do discurso*, quando se fala em M. Bakhtin (1992), filósofo da linguagem, reporta-se aos estudos ao conceito de *polifonia*, que buscou chamar a atenção sobre a presença do outro em discursos. Para Bakhtin (1992), texto é o resultado da necessidade de se entender a língua e linguagem como manifestações concretas das relações sociais, ou seja, como manifestações necessariamente dialógicas.

Na realidade, Bakhtin não define *texto*, pois sua preocupação não se restringia a um estudo dessa natureza, mas sim ao estudo do *enunciado concreto*, ou seja, as relações que se estabelecem entre os diversos enunciados presentes na vida cotidiana, na arte, na ciência, na religião; privilegia-se,

pois, o papel da linguagem em cada acontecimento existente na vida humana.

Não se pode considerar que Bakhtin represente um autor de uma teoria de texto sistematizada. Entretanto, sua concepção de linguagem como sistema dialógico de signos entende o texto como objeto privilegiado para o estudo da linguagem e compreende também os limites teórico-práticos da textualidade.

Mais além do que uma estruturação de formas específicas ou estáveis da linguagem, Bakhtin compreende a composição textual como uma combinação de uma diversidade de formas. Nessa diversidade, tem-se a noção de *gênero do discurso*, entendido como os modos de combinação das formas discursivas. Para se compreender o conceito de texto, de uma perspectiva bakhtiniana, faz-se necessário entender que, se os gêneros são formas de acabamento, os textos só representam o resultado do que se constrói num todo social.

Para Bakhtin, o texto é todo sistema de significação cuja coerência e unidade remete-se à capacidade de compreensão do homem na sua vida comunicativa e expressiva, o texto não é uma coisa sem voz; é, sobretudo, um ato humano, com relação a toda a produção cultural, fundada na linguagem.

Bakhtin observa que “(...) cada texto (em sua qualidade de enunciado) é individual, único e irreproduzível, sendo nisso que reside seu sentido (seu desígnio, aquele para o qual foi criado). É com isso que ele remete à verdade, ao verídico, ao bem, à beleza, à história. (1992, p. 331)

O autor admite que a reprodução do texto pelo sujeito (volta ao texto, releitura, nova execução, citação) é um acontecimento novo, irreproduzível na vida do texto, é um novo elo na cadeia da comunicação verbal, uma vez que “O ato humano é um texto potencial e não pode ser compreendido (na qualidade de um ato humano distinto da ação física) fora do contexto dialógico de seu tempo (em que figura como réplica, posição de sentido, sistema de motivação”. (idem, p. 334)

B. Brait (1999), ao desenvolver estudos referentes à natureza dialógica da linguagem, considera que Bakhtin privilegiou o conceito de linguagem não propriamente oriundo de uma tendência linguística ou teoria literária, mas sim de uma visão de mundo que buscou nas formas de construção e instauração do sentido, o que leva a abordagens linguístico-discursiva, teoria da literatura, filosofia, teologia, semiótica da cultura, além de outras. Brait (1999, p.72) ainda postula que

Bakhtin não tem apenas um interesse específico pela produção estética e pelas formas de estudá-la, mas tem também, ao longo de seu percurso, intrincados diálogos filosóficos com várias tendências, como é o caso do neo-kantismo,

da fenomenologia, do marxismo, do freudismo – e, ainda, com outras áreas do conhecimento florescentes em sua época, caso da linguística, da estilística, da biologia, da física e da matemática. Todo esse universo científico e cultural deixa marcas tanto no que diz respeito ao vocabulário incorporado e adaptado a seus estudos, quanto à possibilidade de tentativas de decifrar o projeto que está por trás de seus escritos, incluindo produção de sentido, significação, autoria, discurso, enunciação, gêneros, atividade interativa, etc.

Conceber o fato de o estudo bakhtiniano relacionar-se a outras áreas de conhecimento, também é considerar a possibilidade de relacioná-lo aos estudos semióticos, em especial, no que diz respeito à instauração do(s) sujeito(s) no mundo. Para Bakhtin, o texto corresponde a uma compreensão respondente, de natureza dialógica, o que representa o próprio diálogo entre interlocutores. O texto, como atividade humana, compreende a natureza do enunciado concreto. Dito de outro modo, concebe-se o fato de o enunciado apresentar características que determinam diferentes possibilidade de interação humana. Toda manifestação da linguagem, por assim dizer, corresponde a um enunciado desde que este esteja relacionado a uma alternância de sujeitos falantes, a própria alternância de locutores.

Todo enunciado – desde a breve réplica até o romance ou o tratado científico – comporta um começo absoluto e um fim absoluto: antes de seu início, há os enunciados dos outros, depois de seu fim, há os enunciados-respostas dos outros (ainda que seja como uma compreensão responsiva ativa muda ou como um ato-resposta baseado em compreensão).” (BAKHTIN, 1992, p. 294)

O enunciado, segundo Bakhtin (1992), não é uma unidade convencional, mas uma unidade real, estritamente delimitada por uma alternância dos sujeitos falantes, e que termina por uma transferência da palavra do outro, como um sinal de término por parte do locutor. O que o autor ressalta diz respeito a unidades de língua e unidades de discurso. Aqui inicia-se uma problemática bastante relevante quando se trata de apropriação e assimilação da língua. O que torna a língua algo dinâmico, interativo, dialógico e dialético é justamente o fato de estar relacionada a diferentes sujeitos em diferentes situações de produção discursiva. E ainda, o que confere à língua o estatuto de heterogeneidade é relacionar-se a diferentes enunciados no elo da cadeia da comunicação. Daí Bakhtin considerar que o diálogo é a forma clássica da comunicação verbal.

Em estudos referentes às contribuições de Bakhtin às teorias de texto e discurso, Barros (1999) admite que o autor busca conhecer um objeto, nas ciências naturais, um sujeito – produtor de textos -, nas ciências humanas.

Isso reflete a forma pela qual estudos bakhtinianos podem ser comparados à semiótica greimasiana, no que tange à concepção de sujeito e objeto. Segundo Barros (1999, p.25), a semiótica greimasiana, na análise narratológica, apresenta dois tipos de relações actanciais (relações entre Sujeito e Objeto),

que simulam as relações entre o homem e o mundo e as ações do homem, transformando o mundo; e as relações entre Destinador e Destinatário, relações de comunicação, em que cabe ao Destinador atribuir competências ao Destinatário, transformá-lo e julgá-lo. As relações entre o sujeito da cognição e o sujeito a ser conhecido nas ciências humanas são, para Bakhtin, desse segundo tipo, isto é, relações de comunicação entre Destinador e Destinatário. Daí poder-se dizer que o método é a “compreensão respondente”, a interpretação. O sujeito procura interpretar ou compreender o outro sujeito em lugar de buscar apenas conhecer um objeto. O termo respondente assina o caráter dialógico da interpretação: trata-se de uma relação entre sujeitos, Destinador e Destinatário, e a compreensão aparece como uma espécie de resposta a questões colocadas pelo texto interpretado. Toda compreensão é, dessa forma, dialógica.

Barros (2017, p. 210) preconiza que “o exame do plano da expressão não deve, em princípio, interessar ao estudioso do discurso, àquele que está preocupado em construir os sentidos de um texto”. Desse ponto de vista, cumpre lembrar que, além dos mecanismos e procedimentos linguístico-discursivos referentes à organização do texto, a semiótica também estuda as *relações sócio históricas* que levam à construção dos sentidos dos textos, em especial, a *semântica do discurso*. Essa semântica do discurso corresponde aos *percursos temáticos e figurativos* que determinam o exame das relações *intertextuais e interdiscursivas* que os textos mantêm com os textos que dialogam. Em outros termos, os textos dialogam em tempos e espaços diferentes. Dessa “dialogia” entre textos corrobora a noção de polifonia – vozes discursivas que perpassam a natureza dos textos e discursos.

Com base nessas duas teorias, *teoria de texto e teoria do discurso*, pode-se dizer que as duas linhas teóricas de estudo se complementam, tendo como ponto crucial a noção de *texto e discurso*. A segunda parte do artigo refere-se à contribuição dos estudos de Greimas e Bakhtin (1992), no sentido de compreender a importância desses estudos, relacionados aos conceitos de texto e discurso, para o ensino de língua no contexto educacional.

2. Ensino de língua: diferentes metodologias de ensino

O ensino de língua tem priorizado diferentes abordagens, metodologias de ensino para buscar compreender a forma pela qual se dá o processo de aprendizagem em leitura e produção textual. A leitura e a

escrita ainda representam um ponto crucial no ensino de língua e as aulas, que privilegiam a área da linguagem, buscam o trabalho com textos em diferentes gêneros textuais. A noção de gênero textual é oriunda dos estudos de M. Bakhtin (1992) com o conceito de *gênero do discurso*. Como precursor de estudos dessa natureza, Bakhtin (1992, p. 279) acredita que, no âmbito da comunicação verbal, todo estudo que privilegia a utilização da língua na sua totalidade, deve partir de uma teoria de gêneros, e reconhece:

Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos *gêneros do discurso*. A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa.

Para o autor, a língua manifesta-se por meio de enunciados e estes refletem as condições específicas e as finalidades de cada uma das esferas da comunicação verbal. Entretanto, ainda que qualquer enunciado considerado seja único e irrepetível, eles podem ser relativamente estáveis em cada esfera da utilização da língua. Desses enunciados mais regulares e estabilizados, deriva-se a classificação dada por Bakhtin dos gêneros em *primários e secundários*. Os primários, pertencem à natureza do discurso cotidiano, frequentemente oral, e suas especificidades, enquanto que os secundários - o romance, o teatro, o discurso científico, o discurso ideológico etc. - aparecem em circunstâncias de uma comunicação cultural mais complexa e relativamente mais evoluída, principalmente, escrita: artística, científica e sociopolítica.

Há diversos discípulos de Bakhtin (1992) que privilegiaram o estudo, análise e trabalho com gêneros textuais, entretanto, a finalidade, nesta parte do artigo, é a de considerar a semiótica discursiva, oriunda dos estudos de Greimas, uma metodologia de análise relacionado ao trabalho com textos em seus respectivos gêneros textuais. A proposta é a de considerar duas teorias, *discurso e texto*, e utilizá-las para o trabalho com leitura e escrita no contexto de ensino.

Reitera-se a contribuição de Barros (2017) para compreender que a construção dos sentidos dos textos corresponde às *relações sócio históricas* que levam à *semântica do discurso*. Em consonância à metodologia de análise da *Semiótica Discursiva*, esta apresenta três níveis de análise de texto: *nível discursivo, narrativo e fundamental*. Trata-se de um percurso gerativo de sentido para análise textual.

A semiótica¹ apresenta-se como uma teoria da relação. É a relação entre unidades que determina o valor de cada uma no interior do texto. Em se tratando de um texto, interessa estudar como as linguagens foram hierarquizadas e trabalhadas dentro de certas técnicas para produzir certos efeitos de sentido. A ideia de efeito implica verificar que os sentidos foram construídos, ou seja, pensados para que pudesse causar certas impressões em relação àquilo que é veiculado.

Sabe-se que, em semiótica, não se fala em criadores “de carne e osso”. Pressupõe-se a existência de uma grande e hierarquizada equipe que o criou. Em outros termos, a semiótica não se interessa pelo autor ou autores “reais”. Prefere a noção de enunciador, ou a de “autor” que é apreensível e pressuposto pela existência de um determinado texto. Isso evita que o próprio analista confunda “intenções” fora do texto com a intencionalidade dos autores.

Cada texto, pois, agrega uma imagem construída de quem o fez e de quem quer atingir. É o enunciador que enriquece a narrativa e a transforma em discurso, escolhendo atores, tempo, espaço, temas e figuras, e depois as linguagens e recursos do plano da expressão.

Desse modo, a Semiótica representa uma teoria a ser “desvendada” pelos educadores, sendo vista apenas como “leitura de imagens” e não propriamente como uma teoria que trabalha em dois planos: conteúdo e expressão a partir de textos sincréticos. Para Greimas & Courtés (1983, p. 426), o termo *sincretismo* apresenta as seguintes definições:

1 – Pode-se considerar o sincretismo como o procedimento (ou seu resultado) que consiste em estabelecer, por superposição, uma relação entre dois (ou vários) termos ou categorias heterogêneas, cobrindo-os com o auxílio de uma grandeza semiótica (ou linguística) que os reúne. Assim, quando o sujeito de um enunciado de fazer é o mesmo que o do enunciado de estado (é o que se dá com o programa narrativo da aquisição por operação à atribuição, onde os dois sujeitos correspondem a dois atores distintos), o papel actancial que os reúne é o resultado de um sincretismo. Na frase “Eva dá uma maçã a Adão”, o sujeito frasal “Eva” representa o sincretismo dos actantes sujeito e destinatário. O sincretismo assim conseguido acha-se ligado à utilização de uma unidade linguística (sujeito frasal) que pertence a um nível de geração mais superficial que os dos actantes: trata-se, pois, de um sincretismo a posteriori. Ao contrário, quando se define, por exemplo, a instância da enunciação como o lugar de uma indistinção original do “eu-aqui-agora”, a enunciação deve ser vista como um sincretismo *a priori*.

¹ Segundo Greimas (1983), a semiótica tem por objeto o texto e procura descrever e explicar o que o texto diz e como ele faz para dizer o que diz.

2 – Num sentido mais amplo, considerar-se-ão como sincréticas as semióticas que – como a ópera ou o cinema – acionam várias linguagens de manifestação; da mesma forma, a comunicação verbal não é somente de tipo linguístico: inclui igualmente elementos paralinguísticos (como a gestualidade ou a proxêmica), sociolinguísticos, etc.

No nível discursivo, apresenta a sintaxe discursiva: as projeções da instância da enunciação no discurso-enunciado e as relações argumentativas entre enunciador e enunciatário, bem como os procedimentos utilizados pelo enunciador para levar o enunciatário a crer e a fazer. Destacam-se, portanto, os mecanismos de instauração de pessoas, espaços e tempos no enunciado, ou seja, a debreagem e a embreagem. Na semântica discursiva, a tematização e a figurativização a fim de estabelecer as *isotopias*.

No nível narrativo, focaliza-se o exame das relações estabelecidas entre os sujeitos, suas manipulações e possíveis modalidades de transformação em face do objeto-valor. Nesse nível, trabalha-se essencialmente com quatro modalidades, inventário estabelecido a partir da experiência de análise de discursos e das descrições de algumas línguas europeias: o querer, o dever, o poder e o saber. Tais valores modais determinam tanto o ser (enunciados de estado), quanto o fazer (enunciados de fazer) e interdefinem-se e classificam-se segundo diferentes critérios.

Para Greimas & Courtés (1983), organiza essas modalidades pelo o modo de existência que atribui ao sujeito e pelos sincretismos actoriais dos sujeitos dos enunciados modal e descritivo. Essas modalizações são: sujeito virtualizado (querer-dever fazer), potencializado (crer) –, atualizado (poder e saber fazer) e realizado (fazer e ser) – é o próprio fazer. O sujeito realizado é o *fazer-ser*. No nível fundamental, busca-se determinar a oposição ou as oposições semânticas a partir das quais se constrói o sentido do texto e examinar, neste, como se inscrevem os valores *euforia ou disforia*.

Em se tratando de ensino de língua, privilegia-se apenas o *nível discursivo* como metodologia de análise de textos por se tratar de um nível em que se considera a *intertextualidade de textos*, bem como a *interdiscursividade dos discursos*. Essa semântica do discurso corresponde aos *percursos temáticos e figurativos* que determinam o exame das relações *intertextuais e interdiscursivas* que os textos mantêm com os textos que dialogam.

Sabe-se que o trabalho com interpretação de texto refere-se aos processos de debreagem e embreagem, categorias de tempo, espaço e pessoal. Quando se privilegia as instâncias da enunciação e do enunciado, também correspondem à embreagem e aos embreantes. Segundo Maingueneau (2002, 108),

Chama-se embreagem o conjunto de operações pelas quais um enunciado se ancora na sua situação de enunciação, e embreantes (também chamados de

“elementos dêíticos”, “dêíticos”, ou, às vezes, “elementos indiciais”), os elementos que no enunciado marcam essa embreagem. São embreantes de pessoas: os tradicionais “pronomes” pessoais de primeira e segunda pessoas: eu, tu/você(s), nós, vós. Os determinantes meu/teu, nosso/vosso, seu e suas formas femininas e plurais. Os pronomes o meu/o teu, o nosso/o vosso, o seu e suas formas no feminino e plural.

Essas operações de embreagem e debreagem correspondem à *intertextualidade e à interdiscursividade*. Durante o processo de interpretação de texto, há necessidade de atentar aos aspectos linguísticos, lexicais, textuais e discursivos para o estabelecimento do sentido, ou seja, as marcas linguísticas e enunciativas presentes nos textos e/ou discursos, bem como à especificidade dos gêneros textuais adotados como objeto de ensino de língua. A cada gênero textual, dá-se o processo de relação intertextual e interdiscursiva.

Tatti ressalta que a semiótica desenvolveu postulados de Greimas, buscando esclarecer a diferença entre enunciação pressuposta, aquela que subjaz ao texto independente das marcas indicativas, enunciação enunciada, relacionada a uma espécie de simulacro da enunciação no interior do texto. “(...) Assim, as marcas enunciativas, que funcionam como manifestação da metalinguagem descritiva no texto, somadas a todos os outros enunciados desse mesmo texto representam a vasta competência enunciativa do sujeito discursivo.” (TATTI, 1997, p.76)

Das etapas do percurso gerativo de sentido, o nível discursivo engendra diferentes possibilidades de instauração do sujeito da enunciação no/pelo enunciado. Estudos oriundos de E. Benveniste, referente às categorias de pessoa (e também espaço e tempo), a categoria de “pessoa” corresponde à subjetividade da linguagem (eu-tu) e o terceiro (“ele”). A semiótica toma como base a noção de enunciação enunciada e enunciado. Para a primeira, o enunciadador projeta no texto um narrador que fala em primeira pessoa – debreagem enunciativa. Esse processo corresponde às projeções das categorias de tempo e espaço (aqui-agora). Já, quando o enunciadador relata o texto em terceira pessoa, buscando substituir a subjetividade da enunciação pela objetividade do enunciado, a interlocução é anulada – debreagem enuncia.

Como lembra Tatti (1997, p. 77), após os estudos relacionados ao plano discursivo de superfície,

(...) a semiótica deu um novo estatuto à relação enunciadador/enunciatário, integrando-a como parte do modelo narratológico geral. Se a enunciação pode ser considerada um ato como outro qualquer, em que há produção e comunicação do objeto “discurso”, enunciadador e enunciatário reproduzem a relação destinador/destinatário que, no esquema narrativo canônico, define a

fase persuasivo-manipulatória anterior à ação propriamente dita. Com este gesto, além da semiotização de um conceito tradicionalmente refratário à formalização, os pesquisadores puderam definir os papéis actanciais dos dois sujeitos enunciativos (sujeito da persuasão e sujeito da interpretação) e, principalmente, a natureza discursiva do /fazer/ do enunciatador-destinador (fazer persuasivo). Consequentemente, o enunciatário-destinatário, exercendo seu /fazer/ interpretativo, poderá aceitar ou rejeitar a relação persuasivo-manipulatória, desencadeando ou não outros fazeres e outros discursos.

Greimas já havia anunciado a necessidade da fídúcia no plano do fazer interpretativo. O ato de crer (ato epistêmico) é reconhecido pela persuasão propriamente dita, bem como pela manipulação no nível sêmio-narrativo. Com efeito, o ato epistêmico, contrato fiduciário, processos persuasivo e interpretativo levam à instância da comunicação intersubjetiva.

Caminhando nessa direção, a semiótica ainda propõe etapas lógicas correspondente às estruturas narrativas: persuasão-manipulação, paixão-ação e sanção. Estudos recentes demonstram a possibilidade de integrar o sujeito da linguagem em conjunção ou disjunção à dimensão passional. A primeira etapa, dita da comunicação, os sujeitos estabelecem relações polêmicas e relações contratuais por meio de estratégias discursivas de persuasão (fazer-criar) e de manipulação (fazer-fazer). A segunda, compreende uma fase de transição entre as relações do sujeito e do objeto, em que o sujeito como /ser/ avalia a competência e suas próprias “carências”, que sofre efeitos da relação com o destinador, buscando posicionar-se em função do objeto.

Esse estado, segundo Tatti (1997), representa a fase passional em que o sujeito define-se por sua disjunção espacial com o objeto de valor, porém também ocorre uma conjunção temporal como o mesmo objeto manifestada pela noção de “espera”.

A fase correspondente à ação propriamente dita (ao fazer) pressupõe a superação da fase passional e uma constante interação com o /saber/ e o /poder/ do destinador, pois dessas modalidades depende a formação plena da competência do sujeito. O sujeito competente equivale ao sujeito que realiza sua performance e conquista seu objeto. Fora disso e sem o auxílio constante do destinador, o sujeito, muitas vezes, não consegue identificar seu objeto, até porque não tem condições epistêmicas de reconhecer os seus valores. (idem, p. 83)

E a última etapa do esquema geral da narrativa corresponde à função de destinador julgador. Em vez de persuadir, o destinador interpreta, na fase final da narrativa, o sentido adotado pelo sujeito em sua missão de conquista do objeto. Disso resulta as medidas de recompensa ou punição

social pelo destinador. Lembra Tatti (1997) que as etapas narrativas constituem uma gramática textual, com princípios relacionais e investimentos semânticos (valores e modalidades). O desenvolvimento desses princípios, norteadores pela semiótica, levam à descrição de textos figurativos e polifônicos.

Daí a importância de uma homologação entre duas teorias que se complementam quando se pensa o ensino de língua. Dois teóricos que passaram por momentos diferentes de estudo, porém análogos aos estudos da linguagem. Uma metodologia de ensino em que busque privilegiar o trabalho com textos, deve levar em conta que cada texto pertence a um gênero textual e esse gênero textual traz características próprias que merecem maior atenção em relação à leitura e escrita de textos. Assim, a última parte do artigo refere-se à possibilidade de relacionar as duas teorias, *texto e discurso*, para o ensino de língua na perspectiva de uma *semiótica do discurso* no trabalho com a linguagem.

3. Semiótica do discurso e teoria do discurso: diferenças e/ou semelhanças

Para a Semiótica do discurso, o texto manifesta-se por meio do sentido e da diferença, o primado epistemológico da relação sobre os termos, oriundo de estudos de F. Saussure (1916), precursor dos estudos referentes à ciência da linguagem. O princípio norteador que fundamenta a semiótica é a relação entre os termos que, por assim dizer, está na base do procedimento semiótico, tanto como projeto de construção de uma teoria geral da significação quanto como método de análise dos discursos e das práticas significantes.

Porque, para que o mundo faça sentido e seja analisável enquanto tal, é preciso que ele nos apareça como um universo articulado – como um sistema de relações no qual, a “vida” se opõe à “morte”, no qual a “cultura” se diferencia da “natureza”, no qual o “aqui” contrasta com um “acolá” etc. (...) Não é diferente com o “sujeito” – eu ou nós – quando o consideramos como uma grandeza *sui generis* a constituir-se do ponto de vista de sua “identidade”.

Como reconhecer a identidade na alteridade, o sentido na diferença, a semelhança a oposição? O sujeito apenas se constrói na relação como o Outro, na própria alteridade. A diferença estabelece-se levando o sujeito a adaptar-se ao espaço de outrem, não propriamente o espaço de si. Landowski (2002) admite um sujeito coletivo, sua identidade enquanto “nós” de referência, “os modos de gestão do Si” aos estilos de vida e a transformação da identidade cultural.

Postula-se a relação que existe entre os princípios de organização que estruturam os discursos e as práticas de assimilação. Trata-se de atitudes, comportamentos baseados na “razão”, com a exclusão de toda consideração de ordem passional. Entretanto, não é isso que ocorre nas diversas situações da comunicação humana. A assimilação representa o igual-dessemelhante, ou seja, aquele que submete-se ao Outro, esse outro que determina comportamentos, ações humanas. “(...) de um discurso com pretensão racional e argumentativa, passa-se deste modo a um discurso do afeto puro e simples, e, quanto ao conteúdo, do tema da conjunção possível das identidades àquele de sua indispensável disjunção” (idem, p.9).

Essa configuração remete-se ao discurso de exclusão que procede de um gesto passional à negação do Outro enquanto tal. E como se instauram os discursos que privilegiam a exclusão em detrimento da assimilação? São estados passionais que assemelham-se a discursos da intolerância? E como se constrói o sujeito frente à exclusão na própria ilusão de uma possível assimilação?

Aos olhos do grupo assimilador, como daquele que pratica a exclusão, trata-se nem mais nem menos de sua própria identidade: ao tolerar heterogeneidade demais em seu seio, em qualquer dos seus planos, acredita, ele logo não se reconhecera mais a si próprio. Pois bem – e é aí que surge o paradoxo –, essa heterogeneidade atual ou potencial à qual o grupo se opõe com todas as forças, é ao mesmo tempo ele que, sob muitos aspectos, a faz existir, e isso, além do mais, em dois níveis e de duas maneiras diferentes, mas que cumulam seus efeitos: ao mesmo tempo em superfície, produzindo *socialmente* disparidade de toda ordem e, num nível mais profundo, construindo sem cessar, *semioticamente*, a “diferença” (idem, p. 11).

A semiótica apresenta-se como uma teoria da relação, a dimensão semiótica da produção da *alteridade*. Embora haja a convicção de que o mundo seja um universo articulado e diferenciado, nem por isso há, entre “Nós” e o “Outro”, fronteiras naturais – há apenas as demarcações que são construídas, bricolagens a partir das articulações perceptíveis do mundo natural. Em outras palavras, não há como conceber o fato de que não exista processos de bricolagem para a construção do sujeito(s). Admitir que o fato de o “Outro” ser “diferente” não basta para representar o ponto de vista adotado, mas, sobretudo, a função daquilo que se adota, é criar a possibilidade de outros modos de relação com as figuras singulares que o encarnam.

Dentre os diferentes discursos que apregoam a “intolerância”, há de se considerar que trata-se de um estudo das paixões humanas, de um rito de passagem entre dois polos: o primeiro reflete uma mudança de percurso de sentido para os estudos semióticos, o segundo, uma mudança de

comportamento que leva o sujeito a (re)agir frente a determinadas situações circunstanciais. O *modus operandi* desses sujeitos é o da “rejeição” àqueles “dessemelhantes”, os estrangeiros no grupo de referência, como postula Landowski (2002). De uma debragem constitutiva dos diferentes discursos da intolerância, passa à reembragem construída por meio desses discursos dos “apaixonados”.

Barros (2014), em estudos dessa natureza, considera a paixão uma dimensão importante do discurso e o sujeito da enunciação: sujeito apaixonado. De uma dimensão narrativa à dimensão passional, o estudo reflete a forma de a semiótica apresentar o sujeito passional por meio de determinados elementos linguísticos. Assim, esse texto corresponde às marcas linguísticas e enunciativas que recobram os discursos, bem como a questão da aspectualização, seja de ordem temporal, espacial e actorial.

O sujeito projeta-se no discurso por meio de relações identitárias e/ou passionais em relação a *outrem*. A axiologia, instaurada por estratégias discursivas de existência semiótica, o diálogo entre a Semiótica das Paixões e a Teoria do Discurso, como ponto crucial, a própria noção de *simulacro e polifonia*, os estados passionais decorrentes de um *simulacro polifônico pelas identidades dos sujeitos*, tendo por fundamento refletir acerca da existência semiótica das relações entre sujeitos ao construir-se historicamente, conflitos identitários e passionais.

Landowski (2002), ao realizar estudos sobre “presenças do outro” como construções identitárias, reconhece que a “presença”, mais do que propriamente “estar presente”, é o sentido, assim como o tempo que “passa” e não nos veríamos nem mesmo escoar se a tensão de uma espera ou o “inesperado” viesse a romper o curso dos acontecimentos, mesmo assim o “presente” se torna efetivamente presente, porque uma diferença começa a fazê-lo significar. “Porém o que é verdadeiro sobre o agora o é também sobre o aqui. Claro, “estar” é estar necessariamente em “algum lugar”. O mesmo acontece com as relações entre sujeitos. Ao se conceber a rotina da comunicação que organiza, uma práxis enunciativa pode ressemantizar a expressão das relações inter – ou mesmo intra-subjetivas a uma forma de presença do outro (em geral) para si, de si para outro (este ou aquele em particular) e finalmente de si para si. Assim postula Landowski (2002, X):

De resto, se o “discurso” (verbal, claro, também o do olhar, do gesto, da distância mantida) nos interessa, é porque ele preenche não só uma função de signo numa perspectiva comunicacional, mas porque tem ao mesmo tempo valor de ato: ato de geração de sentido e, por isso mesmo, ato de presentificação. Daí essa ambição talvez desmedida: a semiótica do discurso

que gostaríamos de empreender – a do discurso como ato – deveria ser, no fundo, algo como uma poética da presença.

O semioticista francês quer referir-se ao fato de os textos basearem-se em outros textos, os da cotidianidade, tecida por uma infinidade de discursos sociais e de imagens, de usos estratificados e de práticas singulares em cujo entrelaçamento o sentido ora se faz, ora se dissolve. Para Landowski (2002, XII), em seu estudo sobre a relação identitária entre os sujeitos, a figura do Outro é a do estrangeiro, definido por sua dessemelhança. O outro está, em suma, presente. Em outros termos,

Presente até demais, e o problema é precisamente este: problema de sociabilidade, pois se a presença empírica da alteridade é dada de pronto na coabitação do dia-a-dia das línguas, das religiões ou dos hábitos – das culturas –, nem por isso ela tem necessariamente sentido, nem, sobretudo, o mesmo sentido para todos.

O espaço de si não necessariamente é o espaço do outro, e na práxis identitária o outro define-se como sujeito e, ao mesmo tempo, “estrangeiro” com relação ao grupo de referência. Às estratégias identitárias de ordem social consideradas superpõe-se a uma nova dimensão de busca de si, que atinge mais de perto a intimidade do sujeito. Ao invés de olhar para outrem no sentido de colocar-se numa relação de identidade contra identidade, opta-se por descobrir-se enquanto sujeito, a si mesmo, ao tornar-se outro, querer estar = estar com o outro, no andamento do outro – substitui a certeza adquirida, estática de ser si mesmo.

Aqui entram três práticas comuns de ordem discursiva de existência semiótica. A primeira é a da moda, em que se vê o sujeito se fazer presente a si mesmo por sua adesão a um ritmo exterior que ele faz; a segunda, certas práticas de leitura da imagem (publicitária, no caso), nas quais a relação com o Outro assume a forma da relação imaginária com um puro simulacro, de tal modo que o horizonte da presença se confunde com o de um gozo constantemente roçado, porém jamais atingido. Por fim, certa prática da escritura que confina com o poético e que visa, no e pelo próprio ato de criação de formas significantes, a própria presentificação em estado puro. Assim, presença do outro e presença de si confundem-se então com o advento, jamais adquirido por antecipação, do sentido.

O sentido é resultado de um estudo que privilegia a Semiótica e, oriunda da ciência da linguagem saussuriana, estabelece-se por meio da diferença, contradição, polaridades semânticas. Dito de outro modo,

De fato, a semiótica não sendo para nós uma doutrina, mas uma prática, tentamos praticá-la: falá-la (a palavra de ordem está no aprendizado de

segundas línguas) mais que falar dela. Pois bem, como todas as outras linguagens, não só ela está por natureza em devir, mas, sobretudo, dever permitir falar de outra coisa que não dela mesma: de textos-objetos, é claro, e de seus contextos, evidentemente, mas também das práticas reais nas quais estamos diariamente envolvidos. Por exemplo, dessa prática semiótica em situação, que é precisamente a produção da presença do Outro, como tendo sentido (LANDOWSKI, 2002, p. XIV).

Landowski (idem, XIV) reconhece que o sentido é dado por meio de figuras, dispositivos, diferentes linguagens, a própria mediação do Outro, ou seja, “(...) um pouco de sentido, de vez em quando, nos faça subitamente presentes a nós mesmos?” Dito de outro modo, como o sujeito se constrói para si e para outrem? Constrói-se acerca da linguagem nas diferentes condições de produção discursiva e de existência semiótica.

Acerca disso, as diversas manifestações discursivas que engendram os textos, sejam eles verbais ou não verbais, referem-se às diferentes esferas da comunicação humana, na condição de gêneros discursivos, como postula Bakhtin (1992). E como pensar a intolerância como existência semiótica, considerando o ensino de língua? Privilegiar o ensino como algo de fundamental importância e deixar de lado discursos intolerantes que não privilegiam o avanço na construção do conhecimento e sim um retrocesso.

Dessa perspectiva, conceber os estudos em Semiótica do Discurso e Semiótica das Paixões, entrelaçadas à Teoria do Discurso bakhtiniana, possibilita pensar o ensino de língua como um processo de aprendizagem. Considerar esse ensino a possibilidade de o sujeito transformar-se, ser em devir, é acreditar que cada sujeito se constrói pela aprendizagem que lhe é ofertada por meio de uma constante construção identitária.

4. Considerações finais

No trabalho de sala de aula, a ênfase aos níveis (*discursivo, narrativo e fundamental*) do percurso gerativo de sentido pode ocorrer na medida em que o educador leve o aluno a compreender os efeitos de sentido dos textos de acordo com a diversidade de gêneros textuais. Em outros termos, esse trabalho deve proporcionar uma maior apropriação do conhecimento no que se refere aos gêneros textuais e suas especificidades, ou seja, ao *sincretismo* presente nos textos. Parte-se do pressuposto de que a Semiótica como a teoria dos efeitos de sentido, possa estabelecer uma homologação com o estudo de gêneros textuais no contexto de sala de aula.

Segundo Schneuwly & Dolz (2004), a escola sempre teve a “missão” de ensino, pautado em práticas escolares de ler, escrever e, até mesmo, de falar corretamente. Isso fez com que a preocupação fosse com ensinar a

forma-padrão da língua culta, desvinculada da realidade em que se processa a linguagem e suas variações. Logo, um trabalho baseado na exploração de gêneros do discurso nunca foi devidamente colocado em prática.

Na prática escolar, em que se processa o desdobramento dos gêneros e na qual a função de comunicação da língua ainda é praticamente ignorada, o *gênero* torna-se uma forma de aprimoramento da língua e o que entra em jogo, aqui, é seu domínio. Não resta dúvida, portanto, a pertinência à adoção da categoria gênero para o enriquecimento dos processos de ensino/aprendizagem escolares.

Acredita-se que a Semiótica possa representar um avanço bastante significativo à luz dos estudos realizados por Greimas (1983). Numa homologação das teorias, outras áreas do conhecimento podem melhor explorar o trabalho com o gênero textual, analisado pelas suas características nas aulas de língua portuguesa. Desponta-se, pois, para análises que privilegiam o percurso gerativo de sentido do plano da expressão, não apenas do plano do conteúdo que se definem pela conformidade não entre os elementos isolados dos dois planos, mas entre categorias da expressão e categorias do conteúdo.

Assim, vislumbra-se uma metodologia de ensino que privilegie uma semiótica do discurso por compreender que o trabalho com as diferentes linguagens pode inserir, educador e educando, em diferentes níveis de percepção, representação semiótica. É de fundamental importância conceber essa possibilidade a partir da origem dos estudos na área da Semiótica Discursiva e Teoria do discurso.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail (1929). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: HUCITEC, 1992.
- BAKHTIN, Mikhail (1979). *Estética da criação verbal*. SP: Martins fontes, 1992.
- BARROS, D.L.P. Contribuições de Bakhtin às teorias de texto e do discurso. *Diálogos com Bakhtin*. Curitiba: Ed. Da UFPR, p. 21-42, 1999.
- BARROS, Diana Luz Pessoa de. *O Discurso Intolerante na Internet: Enunciação e Interação*. XVII Congresso Internacional Associação de Linguística e Filosofia da América. João Pessoa/Paraíba. 2014.
- BARROS, D.L.P. *O discurso intolerante na internet: enunciação e interação*. XII Congresso Internacional Asociación de Linguística y Filología de América Latina (ALFAL). João Pessoa/Paraíba, 2014. Disponível em: <http://www.mundoalfal.org/CDAnaisXVII/trabalhos/R0716-1.pdf>. Acesso em: 08.ago.2017.

- BARROS, Diana Luz Pessoa de. Estudos do discurso. *Introdução à linguística – princípios de análise*. São Paulo: Contexto, p.187-219, 2017.
- BRAIT B. A natureza dialógica da linguagem: formas e graus de representação dessa dimensão constitutiva. *Diálogos com Bakhtin*. Curitiba: Ed. Da UFPR, p.69-92, 1999.
- GREIMAS & COURTÉS, Joseph (1979). *Dicionário de semiótica*. São Paulo: Cultrix, 1983.
- LANDOWSKI, Eric. (1997). *Presenças do outro*. São Paulo: Perspectiva, 2002.
- MAINGUENEAU, Dominique. *Análise de textos de comunicação*. São Paulo: Cortez, 2002.
- SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2004.
- TATTI, Luiz. *Musicando a semiótica: ensaios*. São Paulo: Annablume, 1997.

2. A HISTÓRIA DA TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO NA EXPANSÃO DO CONHECIMENTO

Andréia Zanette

Introdução

Foi definida, pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO (2013), a evolução da modalidade de ensino a distância como um elemento fundamental na educação do século XXI, que contribui para a construção e a participação da sociedade do conhecimento (UNESCO, 2001). Nesse sentido, as mídias, vistas como técnicas, permitem que “mudanças ou progressos de conhecimento” sejam vistos como paradigmáticos, impregnados de diferentes técnicas desenvolvidas ao longo da história.

A expansão das tecnologias digitais no ensino à distância

Foi definida, pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO (2013), a evolução da modalidade de ensino a distância como um elemento fundamental na educação do século XXI, que contribui para a construção e a participação da sociedade do conhecimento (UNESCO, 2001). Nesse sentido, as mídias, vistas como técnicas, permitem que “mudanças ou progressos de conhecimento” sejam vistos como paradigmáticos, impregnados de diferentes técnicas desenvolvidas ao longo da história.

As propostas para aprendizagem de cursos *on-line* desenvolvidas para o Ensino Fundamental focam no ensino de conceitos introdutórios de lógica e de computação. Em Oliveira *et al.* (2014), foram utilizadas brincadeiras para introduzir alguns conceitos (números binários, algoritmos e introdução às linguagens de programação) e o *Scratch*, utilizado para o aprendizado dos conteúdos relacionados à programação como meio de estudo on-line e aplicação de algoritmos.

A estratégia de ensino descrita em von Wangenheim *et al.* (2014) teve como base a aprendizagem ativa e os comandos do *Scratch*, os quais foram usados para a criação de histórias interativas. Em Schoeffel *et al.* (2015), os conceitos de lógica foram introduzidos para a resolução de desafios matemáticos e o *Scratch* foi utilizado nas aulas práticas de programação. No trabalho de Wilson *et al.* (2010), foram realizadas atividades práticas em que a programação foi utilizada para resolver um determinado problema.

Gülbahar *et al.* (2014) também abordaram conceitos introdutórios de computação durante a construção de programas no *Scratch*.

Para o Ensino Médio, Meerbaum-Salant *et al.* (2013) propuseram atividades para o ensino de conceitos de programação com o uso exclusivo do *Scratch*. Scaico (2013) realizou uma aula teórica seguida de duas aulas práticas, nas quais foram desenvolvidos projetos que abordassem os conteúdos aprendidos. Em Rodriguez *et al.* (2015), houve atividades relacionadas à exploração dos recursos do *Scratch* e discussões acerca dos conceitos de lógica de programação envolvidos nos comandos criados, sendo, no final do curso, construído um jogo educativo por grupos de alunos.

Os jovens de hoje são, como define Prensky (2012), “nativos digitais”, pois eles nasceram e foram criados em ambientes dominados pela tecnologia digital. Sua relação com a tecnologia é espontânea e intuitiva, fato que pode ser utilizado para trazer benefícios e apoiar a prática da aprendizagem em vários campos, incluindo o pensamento lógico, utilizado em linguagens de programação. No entanto, a aquisição de conhecimentos computacionais suficientes para a construção de um jogo pode representar uma barreira, pois, sem habilidades necessárias para tal, esse processo de motivação pode tornar-se ineficiente, ocasionando frustrações e desmotivando a aprendizagem de computação (FRANÇA, 2015). Além de disso, conforme aponta Scaico (2013), a inserção de programação com abordagens equivocadas poderá gerar um efeito contrário ao que se pretende.

De acordo com Resnik *et al.* (2009), quando o *Scratch* foi criado, a divulgação se dava por desenvolver uma abordagem para programação cujo apelo seria para pessoas que nunca haviam se imaginado programando antes, como crianças. Desse modo, o uso do *Scratch*, como ferramenta para o ensino de programação, tem sido proposto por diversos autores. Dias *et al.* (2014) e Kereki *et al.* (2008), por exemplo, utilizaram o *Scratch* no Ensino Superior como forma de introduzir os conceitos de programação aos universitários. No trabalho de Dias *et al.* (2014), o curso foi dividido em aulas, nas quais eram realizados pequenos desafios descritos como algoritmos na forma de linguagem natural, de modo que os alunos teriam de utilizar os conceitos apreendidos previamente para resolver a temática utilizando o *Scratch*. Em Kereki *et al.* (2008), foram desenvolvidos exercícios divididos por assunto em vez de serem reunidos em um único projeto com um objetivo final.

Contudo, por um lado, a partir da análise de trabalhos de revisão sistemática recentes (MORENO-LEÓN; ROBLES, 2016), nota-se um ponto relevante: a ausência de relatos de experiências realizadas no Brasil. Por outro lado, revisões da literatura nacional, sobre as temáticas de

pensamento computacional e programação, a linguagem *Scratch* aparece com destaque (FERRI; SANTOS ROSA, 2016). Encontram-se, ainda, relatos de várias experiências de uso em diferentes contextos e públicos de faixa etária e nível escolar variados, reforçando a sua abrangência de uso no país. Uma possível justificativa para a ausência citada, então, vem a ser a barreira do idioma, dado que veículos nacionais, em sua maioria, divulgam os trabalhos em língua portuguesa, tornando-se um empecilho para que a comunidade acadêmica internacional conheça os trabalhos aqui produzidos.

A revisão proposta por Vihavainen, Airaksinen e Watson (2014) indica o *Scratch* como uma das mais comuns ferramentas na introdução à programação visual, estando em conjunto ao Alice em 5 de 9 estudos selecionados. A revisão realizada por Bombasar *et al.* (2015) indica o *Scratch* como a principal ferramenta para ensino-aprendizagem de pensamento computacional, estando presente em 31 de 106 estudos selecionados. Moreno-León e Robles (2016) investigaram como a introdução à programação de computadores com *Scratch* pode impactar outras áreas do conhecimento. Os autores identificaram 15 trabalhos para análise, mas sua revisão não abordou trabalhos em língua portuguesa. Souza e Castro (2016), que se propuseram a fazer uma revisão sistemática sobre o *Scratch*, utilizaram, em sua maioria, publicações internacionais, não permitindo a análise do contexto nacional.

No âmbito de 53 artigos selecionados pela UFPRGS por instituições que utilizam o *Scratch*, foram identificadas 49 instituições diferentes; contudo, um mesmo trabalho poderia ter mais de uma instituição vinculada. Segundo pesquisa realizada pelo Centro Interdisciplinar de *Novas Tecnologias na Educação* (CINTED) da *Universidade Federal do Rio Grande do Sul* (UFRGS) em 2017, na linha de *Novas Tecnologias na Educação*, pela *Universidade Federal do Rio Grande do Sul* (UFRGS), havia o interesse em mapear o perfil dos grupos de pesquisa envolvidos, porém essa análise foi descartada pela quantidade significativa de artigos que não traziam essa informação. Entre as principais instituições, destacam-se a *Universidade Estadual de Campinas* (UNICAMP), a *Universidade Federal da Paraíba* (UFPB) e o *Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia São Paulo* (IFSP), com 6, 4 e 3 trabalhos selecionados, respectivamente. Vale ressaltar, também, a representatividade regional das publicações, contendo representantes de todas as regiões do país.

As estratégias de avaliação utilizadas nas experiências têm, em sua maioria, explorado questionários - alguns no formato pré e pós - para extrair dados que possam ser analisados; além disso, a análise dos artefatos construídos é prática comum e buscam se amparar em propostas de outras pesquisas como parâmetro. Os resultados obtidos por pesquisadores da *Universidade de São Paulo* (USP), apesar de diversos, são promissores no

que diz respeito ao engajamento dos públicos-alvo. Alguns deles já trazem indicativos de possíveis impactos que podem ser utilizados como ponto de partida para outras investigações.

A Educação a Distância (EaD) no Brasil, iniciada em meados da década de 1920, com iniciativas via rádio, tinha como objetivo a propagação da educação e da cultura. Essas iniciativas foram evoluindo ao longo dos anos e, na década de 1950, o Sistema de Rádio Educativo Nacional (Sirena) criou 17 cursos e 1300 programas radiofônicos para fins de ensino-aprendizagem. Também na década de 1950, a televisão entrou no âmbito da EaD e, em 1963, foi criado, em São Paulo, o Serviço de Educação e Formação pelo Rádio e Televisão (SEFORT) e o Setor de Rádio e Televisão Educativa (SERTE). Na sequência, a Diretoria do Ensino Secundário do Ministério da Educação (MEC) fundou outros SERTEs em vários estados brasileiros. Até 1970, foram surgindo diversas fundações, institutos e movimentos em prol da EaD.

Em 20 de dezembro 1996, a Educação a Distância foi reconhecida e normatizada pela Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996). Nos anos 2000, foi criada a Rede de Educação Superior a Distância (UniRede), que reúne cerca de 70 instituições públicas brasileiras comprometidas com a democratização do acesso à educação de qualidade por meio da EaD. Em 2005, foi criada a Universidade Aberta do Brasil (UaB), uma parceria entre o MEC e os estados e municípios para promover cursos, pesquisas e programas de Educação Superior a distância (ALVES, 2011).

Ainda segundo a Lei Nº 9.394, fica claro que:

Art.1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Em relação à pesquisa da UNESCO sobre educação em massa e seletiva, concluiu-se que se tem a necessidade de o Brasil assumir suas responsabilidades considerando a relevância do Ensino Médio de massa e oferecendo o máximo na educação. Considerando a educação das meninas, ainda é preciso discutir e propor ações na comunidade para aumentar a proporção de investimento na educação dando chance de continuidade nos estudos.

Para uma preparação melhor de uma diversidade na educação, é preciso também professores preparados para lidar com a melhora da qualidade de ensino e com alunos mais bem desenvolvidos, elevando o nível de conhecimento para uma melhor preparação em cursos práticos e de nível superior.

Mesmo com uma grande percentagem de reprovação no Ensino Médio, muitos alunos desistem mesmo antes de completar o ciclo, e ainda têm àqueles que se negam a participar de grupos de alunos preferenciais como os que possuem algum tipo de adequação física ou por invalidez. A qualidade de ensino no acesso em massa no ensino médio depende de parcerias entre governos e instituições particulares, organizações não governamentais, entre outros e ainda está em falta movimentos e instituições para alunos com dificuldades especiais ou diferenciadas.

O futuro dos conteúdos dos programas e das ações sociais para crescente aumento de estudantes no Ensino Médio deve focar em uma melhor qualidade de ensino, dando a oportunidade de escolha com disciplinas flexíveis as escolhas aos estudantes que participam da seleção.

O incentivo a vínculos entre acadêmicos e profissionais para um aumento entre alunos do Ensino Médio que se interessem por pesquisa científica, dando a continuidade e a independência nos estudos de educação aos estudantes de variados gêneros no Ensino Médio para dar seguimento no ensino superior.

A EaD no Ensino Médio, em nível de cursos profissionalizantes, ainda é pouco, pois precisa de um crescente aumento de alunos interessados em cursos habilitados e que correspondam ao mercado de trabalho, que se voltem à necessidade tanto dos alunos como de professores e parcerias.

Os novos objetivos na atual educação no século XXI estarão mais focados na inteligência coletiva do que na individual (BROWN; LAUDER, 2001), tendo como justificativa:

- todos são capazes, e não apenas uma minoria;
- a inteligência é múltipla e não se limita à capacidade de resolver enigmas que só admitem uma resposta verdadeira;
- a imaginação e o engajamento emocional são tão importantes quanto a técnica;
- a definição de inteligência deve incluir a capacidade de imaginar futuros alternativos e resolver questões abertas, bem como saberes interpessoais;
- há uma necessidade contínua de adquirir novos conhecimentos ao longo de toda a vida.

As mídias digitais e a tecnologia da informação diferenciam-se na vida do aluno do Ensino Médio, pois depende da base que ele teve na Educação Infantil e o passo a passo nas etapas de aprendizado. Alguns alunos são preparados para o emprego ou desemprego com os cursos de Tecnologia no Ensino Médio, assim estudando em um período e trabalhando em outro período, sendo outra parte voltada para estudos na universidade. Leclercq (2001, p. 13-14), de acordo com o autor:

Para se ter, os currículos atualizados, as disciplinas também precisam estar atualizadas. Se tem matérias a serem iniciadas no ensino e que até agora foram virtualmente esquecidas, isso acontece em disciplinas relacionadas as novas tecnologias da informação e da comunicação, a educação cívica, a educação intercultural. Com alterações no conteúdo as disciplinas devem ser acompanhadas devido a mudanças nos métodos de ensino... é por meio da descoberta ativa e do intercâmbio que aprendemos... a preocupação com o presente e com o total da diversidade e a relação com a pessoa de cada aluno. [Modificações nos currículos e métodos de ensino requerem] a adoção de novas maneiras de trabalhar por parte dos professores... a formação de equipes educativas que estejam abertas ao conjunto da comunidade educacional... [e] regras de conduta constituídas democraticamente... a serem adotadas, o mais possível, por meio do diálogo e da participação. (LECLERCQ, 2001, p. 13-14).

Segundo o relatório da UNESCO (2003):

Bangladesh (Huque, 2001, pp. 1 e 3) observou que “com o movimento de globalização aparece a noção de “cidadãos mundiais”, o que torna necessária uma nova forma de educação”, e que a presente iniciativa da UNESCO – no sentido de ajudar os Estados-membros a reformar o ensino médio, para corresponder às novas necessidades do século XXI – representa uma coincidência rara com o processo de reforma da educação que ora se realiza em Bangladesh”. O plano do governo de Bangladesh para o período 1995-2010 (Huque, 2001, p. 5) “identifica os objetivos gerais dos subsetores do ensino pós-fundamental... [inclusive] o da conquista do ensino médio universal”. (UNESCO,2003, p. 27).

Segundo México (ARANCIBIA, 2001, p. 9), é possível notar as seguintes estatísticas: “sete em cada dez alunos preferem prosseguir seus estudos médios” –, o fato é que esses mesmo delegados concordaram com a preocupação de Wright (2000, p.142) de que, “os sistemas educacionais que se mantiverem muito dirigistas e restritivos acabarão por se tornar contraproducentes.” Ainda, segundo Wright (2000, p. 142) acredita-se que “o desejo de aprender em regime contínuo, como imperativo de sobrevivência num mundo em rápida evolução, implica que teremos de

flexibilizar a rigidez no tempo e no espaço que tem caracterizado o nosso processo de educação atual.”

O art. 3º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB Nº 9.394/1996 cita o ensino ministrado com base na igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola (BRASIL, 1996). O art. 4º aponta o dever do Estado com educação escolar pública mediante a garantia de:

- I. acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;
- II. oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;
- III. oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola;
- IV. atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde;
- V. padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.
- VI. vaga na escola pública de educação infantil ou de ensino fundamental mais próxima de sua residência a toda criança, a partir do dia em que completar 4(quatro) anos de idade. (BRASIL, 1996, n.p.).

Segundo Kenski (2012, p. 22) “a expressão ‘tecnologia’ diz respeito a muitas outras coisas além das máquinas. O conceito tecnologia engloba a totalidade de coisas, suas formas de uso, suas aplicações”. O conceito de tecnologia compreende tudo que é construído pelo homem a partir da utilização de diversos recursos naturais, tornando-se um meio pelo qual se realizam atividades com objetivo de criar ferramentas instrumentais e simbólicas, para transpor barreiras impostas pela natureza, estabelecer uma vantagem, diferenciar-se dos demais seres irracionais. Assim sendo, a linguagem, a escrita, os números, o pensamento, podem ser considerados tecnologia e serem aplicados já a alunos do ensino fundamental e médio. Para Kenski (2012), o conjunto de

conhecimentos e princípios científicos que se aplicam ao planejamento, à construção e à utilização de um equipamento em um determinado tipo de atividade, chamamos de “tecnologia”. Para construir qualquer equipamento - uma caneta esferográfica ou um computador -, os homens precisam pesquisar, planejar e criar o produto, o serviço, o processo. Ao conjunto de tudo isso, chamamos de tecnologias. (KENSKI, 2012, p. 24).

De acordo com Kenski (2012 p. 22), “o surgimento de um novo tipo de sociedade tecnológica é determinado principalmente pelos avanços das tecnologias digitais de comunicação e informação e pela microeletrônica”. A busca pela solução de problemas na área de tecnologia e inovação é uma constante a ser desafiada, diariamente, em diferentes linhas de pesquisa científica, como medicina, robótica, transportes, comunicação a longa distância.

O contato regrado e orientado da criança com o computador em situação de ensino-aprendizagem contribui positivamente para seu desenvolvimento cognitivo e intelectual, em especial no que esse desenvolvimento diz respeito ao raciocínio lógico e formal, à capacidade de pensar com rigor e sistematicidade, à habilidade de inventar ou encontrar soluções para problemas (CHAVES, *apud* ANDRADE, ano 2004, p. 12).

Demo (*apud* ANDRADE, p. 134, ano 2008, p. 16) ressalta: “Temos que cuidar do professor, pois todas as mudanças só entram bem na escola se entrarem pelo professor, ele é a figura fundamental. Não há como substituir o professor. Ele é a tecnologia das tecnologias, e deve se portar como tal”. Segundo o professor doutor Kalinke:

Diferentemente da assimilação dos computadores e suas tecnologias pelos sujeitos, a integração da escrita na mídia computador com a linguagem web parece lhes trazer dificuldades. Confirma – se a ideia de que a escrita na tela do computador tem características próprias, assim como a escrita matemática, e que o uso conjunto das duas ainda não está assimilado pelos sujeitos da pesquisa. Atualmente, com as novas tecnologias e a web, surge um novo substrato para a escrita, determinado pela tela do computador. Com ele emergem os conceitos de escrita na mídia computador e leitura na web. (KALINKE, 2012, p. 201-219).

A comunicação na linguagem de computadores apenas se torna um fato quando o emitente e o recipiente têm domínio da mesma linguagem. Ao emitente cabe a codificação da mensagem que tem a intenção de transmitir, e, ao recipiente, a decodificação com base em uma mesma linguagem. Nessa interação, os ruídos são interferências que podem modificar os sinais ou a mensagem, transmitidos pelo canal, e impedir a comunicação efetiva e eficiente (HOELZEL, 2004, p. 58).

Considerações finais

Pode-se perceber o uso da tecnologia é fundamental para a melhoria da qualidade de ensino e maior diversidade entre meninas, sendo o caminho para igualdade de alunos com maiores condições de desenvolvimento.

Uma boa preparação tecnológica, aumenta a continuidade em diferentes áreas educacionais, agora com a ampliação de cursos on-line alunos podem-se ter maior preparo a conhecimentos específicos até mesmo na área médica. A virtualização da educação amplia a possibilidade de estudos para pessoas em lugares de variados níveis sociológicos.

Referências

ARAUJO, Sérgio Paulino de *et al.* Tecnologia na educação: contexto histórico, papel e diversidade. In: Jornada de Didática, 4., Seminário de Pesquisa do CEMAD,3., 2017, Londrina. *Anais eletrônicos* [...]. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2017. Disponível em: <https://bit.ly/3c7IUK3>. Acesso em: 11 abr. 2020.

BARRETO, Angela Rabelo *et al.* *O Ensino Médio no Século XXI: desafios, tendências e prioridades*. Tradução de Jane Margareth de Castro e Cândido Gomes. Beijing: UNESCO, maio 2001. (Série Educação, v. 9).

BRACARENSE, Paulo Afonso. *Estatística aplicada às ciências sociais*. Curitiba: IESDE Brasil, 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&pid=S1808-2432201400020063900002&lng=en. Acesso em: 11 abr. 2020.

BRASIL. *Lei N° 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [1996]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/03/leis/19394.htm>. Acesso em: 11 abr. 2020.

DURKHEIM, Émile. *As regras do método sociológico*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

KALINKE, Marco Aurélio; ALMOULOU, Saddo A. A mudança da linguagem matemática e suas implicações na interpretação de problemas matemáticos. *Educ. temat. Digit.*, Campinas, v. 15, n. 1, p. 201-219, jan./abr. 2013.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. *Ensino médio no século XXI: desafios, tendências e prioridades*. Brasília: UNESCO, 2001. (Cadernos UNESCO. Série Educação; 9).

3. FUNDACIONISMO E O DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO: ASPECTOS CONSIDERADOS À LUZ DAS OBRAS DE EUCLIDES DE ALEXANDRIA E RENÉ DESCARTES

Danilo Augusto Ferreira de Jesus
Ana Lucia Pereira
Fábio Antônio Gabriel

Introdução

No presente texto, buscamos analisar alguns aspectos epistemológicos¹ acerca da produção do conhecimento Matemático de dois importantes teóricos de seus períodos: Euclides de Alexandria e René Descartes, que têm suas produções pautadas no Fundacionismo² Epistêmico Clássico, também chamado de Fundacionismo Tradicional.

O texto não tem como proposta fazer um comparativo entre as produções dos autores, embora aponte alguns pontos de convergências e divergências, porém de cunho epistemológico. Tampouco o texto objetiva defender a corrente epistemológica do Fundacionismo, embora talvez dê tal impressão ao leitor, uma vez que destacamos a importância da obra dos autores do ponto de vista do desenvolvimento das ciências, sobretudo, da Matemática.

Ao deixarmos-nos conduzir aos propósitos deste texto, buscamos, em um momento inicial, abordar alguns aspectos históricos sobre o Matemático Euclides e como a sua obra foi dirigida pela corrente hoje denominada por fundacionismo. Discutimos, na sequência, o modelo epistêmico Fundacionista para, posteriormente, analisarmos a corrente nas obras de Euclides e de Descartes, apresentando aspectos que convergem e divergem em seus métodos de produções, bem como alguns reflexos de suas produções para o desenvolvimento da Matemática e também da Filosofia.

¹ Utilizamos a abordagem da palavra epistemologia na concepção de Grayling (1996, p. 1): “A epistemologia, também chamada teoria do conhecimento, é o ramo filosofia interessado na investigação da natureza, fontes e validade do conhecimento. Entre as questões principais que ela tenta responder estão as seguintes. O que é o conhecimento? Como nós o alcançamos? Podemos conseguir meios para defendê-lo contra o desafio cético?”.

² Alguns autores utilizam o termo “Fundacionismo”, já outros adotam a palavra “Fundacionalismo” para definir o método epistêmico. Optamos por usar, no presente texto, o primeiro termo, porém o segundo termo está presente neste texto em decorrência de citações diretas.

Euclides de Alexandria

Embora pouco se saiba sobre a vida de Euclides, Mlodinow (2010) aponta que ele viveu por volta de 300 a.C. no litoral sul do Mar Mediterrâneo, em Alexandria. É fato que Euclides deixou grande legado para a humanidade, sobretudo para a Matemática. A Geometria Euclidiana abordada hoje nas escolas, embora tenha sido aperfeiçoada em linguagem e representação, é, essencialmente, a mesma proposta por Euclides a mais de dois milênios. Grande parte do trabalho produzido por Euclides perdeu-se ao longo do tempo, porém, dentre o que se preservou, está a obra *Os Elementos*, que, segundo Boyer (2012), foi o texto mais bem-sucedido em todos os tempos. Desse modo,

(...) à publicação dos Elementos que Euclides deve o seu lugar de honra na história da matemática. Depois da Bíblia, é a obra mais editada em todo o mundo; e foi praticamente o único livro de texto usado no ensino elementar da matemática durante mais de dois milênios (desde o século III a.C. até ao século XIX) (SÁ, 2000, p. 50).

Embora Euclides tenha grande destaque e importância para a Matemática, curiosamente, não o foi por ter trazido novos conhecimentos para a matemática grega, que vivia seu apogeu no período. Ao contrário, a notoriedade do alexandrino deve-se, sobretudo, à sua capacidade de organizar toda a produção dos geômetras predecessores e dar corpo à Geometria que hoje recebe o seu nome (MLODINOW, 2010). Nesse aspecto, analisamos que, para o progresso das ciências, tão importante quanto as próprias descobertas científicas é a capacidade de organizar e apresentar os resultados, adquirindo aceitação na comunidade científica, por meio de uma base sólida de produção de conhecimento. Nessa vertente, a nosso ver, destaca-se Euclides, ao passo que vislumbramos em sua obra grande desenvolvimento epistêmico³, atrelado à preocupação com a organização da produção geométrica de seus predecessores.

Nesse viés, entendemos ser imprescindível analisar a obra do autor, sob a óptica epistêmica, uma vez que a linha do desenvolvimento e a produção da Matemática contemporânea ainda preserva traços marcantes da estrutura axiomática-dedutiva utilizada por Euclides. Embora não

³ Coerente destacar que não há indícios de que existia, por parte dos geômetras, a preocupação com o método epistemológico de produção científica. Convém ressaltar que, embora o desenvolvimento epistêmico já estivesse explícito na obra *Teeteto* de Platão (427 - 347 a. C), tal questão ganha destaque no período da ciência moderna com Descartes e Locke (1632 - 1704) (GRAYLING, 1996). O caráter epistemológico que aqui tratamos refere-se à nossa análise sobre a obra de Euclides.

possamos afirmar que o autor estava preocupado em elaborar um método para sua produção científica, o seu trabalho estava arraigado no formalismo e no rigor da Matemática grega do período, de sorte que, em nossa concepção, tal fato trouxe contribuições na vertente epistêmica.

O Fundacionismo Epistêmico

Mlodinow (2010, p. 40) aponta que: “A matemática é um edifício vertical que, diferentemente de um alto edifício, cairá se apenas um tijolo matemático estiver corrompido”. Euclides sabia desse importante fato e isso foi fundamental para a produção de sua Geometria. A metáfora da construção de um edifício⁴ supracitada é muito utilizada em referência ao método fundacionista por representar, em linhas gerais, sua essência.

Inicialmente, consideremos que queiramos estabelecer a validade de uma proposição⁵ p . Para ilustrar, seja p : *A soma dos ângulos internos de um quadrilátero convexo é 360°*. Para justificar a veracidade de p , temos que recorrer à justificativa epistêmica⁶.

Tomemos agora outras duas proposições: r : *a soma dos ângulos internos de um triângulo qualquer é 180°* e s : *todo quadrilátero convexo pode ser dividido em dois triângulos*. Então temos uma justificativa para crer que p é uma proposição verdadeira, haja vista que, se dividirmos o quadrilátero em dois triângulos (propriedade s) e, ainda, se somarmos os ângulos internos dos dois triângulos obtemos 360° (via propriedade r). No entanto, nesse ponto, recaímos em outro problema: qual é a justificativa epistêmica para r e para s ? Ou seja, as propriedades r e s levam-nos a crer que é válida a propriedade p , mas o que garante que r e s também são propriedades verdadeiras?

Recaímos, então, em uma cadeia epistêmica, também chamada de regresso das justificações. Conforme aponta Sartori (2006, p. 14), “(...) o problema da justificação das crenças, portanto, gera uma cadeia de justificação: p é justificada por q , q é justificada por r , r é justificada por s , e assim sucessivamente”. De acordo com Sartori (2006), uma cadeia epistêmica pode ser considerada por três diferentes vieses, e a sua

⁴ Valemo-nos dessa analogia ao longo de todo o texto para explicitar os conceitos e as definições que abordaremos, tendo em vista a alusão a um enfoque mais didático que em determinados momentos julgamos coerente dar.

⁵ Utilizamos a palavra “proposição” na perspectiva de Domingues e Iezzi (2003, p. 17), quer seja, “(...) sentenças declarativas às quais se pode atribuir um valor lógico – verdadeiro ou falso, exclusivamente”.

⁶ Tomamos como definição para justificativa epistêmica a perspectiva de Ketzer (2011, p. 111) ao afirmar que: “*Jus*, em latim significa direito, no caso da justificação epistêmica, direito de crer em algo. A justificação epistêmica é baseada em provas, garantias, indícios para crer. É uma autorização para afirmar”.

justificação parece não ser possível. Tal problemática abre campo para o ceticismo, em sua acepção de doutrina ou postura filosófica, que afirma a incapacidade de o espírito humano em atingir certeza a respeito da verdade de algum tema ou, ainda, “(...) posição teórica que recusa a possibilidade de qualquer justificação do conhecimento” (SOSA, 1999, p. 846).

A primeira via é a chamada regressão *ad infinitum* - uma cadeia em que a justificativa para cada crença decorre de uma nova justificativa (SARTORI, 2006). A invalidade epistêmica para esse tipo de cadeia reside no fato da impossibilidade de explicar como “(...) crenças empíricas de pessoas finitas poderiam ser justificadas se fosse necessário justificar cada proposição que se apresenta em favor de uma outra *ad infinitum*” (SARTORI, 2006, p. 15).

A segunda via, a da arbitrariedade, é aquela em que se assume uma posição para empreender o regresso, ou seja, determina-se uma proposição (crença) em um momento arbitrário para cessar o regresso das proposições.

Há pouca plausibilidade para as cadeias que terminam em crenças que não são justificadas, já que é difícil perceber como uma crença que não é justificada pode dar justificação para outras crenças (quando se trata de justificação epistêmica). Dessa forma, esta alternativa também favorece o ceticismo. (SARTORI, 2006, p. 15 -16).

A terceira forma é o regresso circular; é aquela em que, em determinado momento, a justificação retorna a uma propriedade que já está na cadeia epistêmica e, portanto, acaba por justificar-se em si mesma. Esse tipo de regressão também é refutado, uma vez que “(...) consiste em uma falácia denominada petição de princípio, segundo a qual se adota a conclusão que se pretende provar como premissa para prová-la. Se assim o for nenhuma crença da cadeia encontra-se justificada, teremos uma circularidade viciosa” (KETSER, 2011, p. 113).

Em detrimento a solucionar o *Trilema de Agripa*⁷, surge o fundacionismo epistêmico que tem por caminho uma quarta via, em que a cadeia justificatória é interrompida por uma crença justificada, cuja justificativa não depende de outras crenças (SARTORI, 2006). De acordo

⁷ O argumento cético de Agripa pretende mostrar que não há como configurar uma cadeia regressiva de razões com sucesso, uma vez que apenas três alternativas se apresentam: ou (i) a cadeia é linear e encontra um ponto terminal, de modo arbitrário, em uma suposição; ou (ii) a cadeia é circular retornando a certa altura à crença inicial; ou (iii) a cadeia é linear e infinita. Em nenhuma das três situações, alega o cético, temos uma estrutura adequada para a justificação de crenças. Contudo, respostas ao trilema têm sido oferecidas tanto pelos que negam (i), os fundacionalistas; quanto os que negam (ii), os coerentistas; e os que negam (iii), os infinitistas (ETCHEVERRY, 2014, p. 114).

com a teoria fundacionista, “(...) a cadeia de razões é detida por um alicerce que fornece sustentação para todas as outras crenças. O regresso, é assim, detido por crenças justificadas” (KETSER, 2011, p. 113).

Em resumo, o princípio básico do fundacionismo epistêmico está pautado em três questões: I) existem crenças básicas cuja justificação não depende de outras crenças, estas constituem os fundamentos; II) existem crenças não-básicas que necessitam de justificações; e III) as justificações das crenças não-básicas são derivadas, de forma inferencial (direta ou indiretamente), das crenças básicas (SARTORI, 2006). Em síntese:

O argumento do regresso das justificações é essencial ao fundacionismo, e pode ser expresso da seguinte forma: Se existe crença justificada, então ela está numa cadeia epistêmica de justificação, mesmo que a cadeia tenha um único elo, como no caso das crenças sustentadas pela experiência e pela razão (crenças derivadas da percepção e crenças a priori). Ora, só existem quatro tipos de cadeia epistêmica (a infinita, a circular, a que é interrompida por crenças não justificadas e a que é interrompida por uma crença justificada). Mas a justificação de uma crença só acontece no último tipo de cadeia, isto é, todo regresso de justificação termina numa crença diretamente justificada. Portanto, se existem crenças justificadas, existem crenças que são diretamente justificadas. (SARTORI, 2006, p. 17).

Nesse ponto, tomamos como princípio dois questionamentos: I) Como se justificam as crenças básicas? II) Como se dá a justificação de uma crença não-básica em detrimento de outras crenças da cadeia de justificação? Trataremos tais questões na próxima seção, buscando analisá-las sob a óptica do desenvolvimento da Matemática como ciência - em primeiro lugar, no método axiomático euclidiano e, posteriormente, no método racionalista cartesiano.

O Fundacionismo Clássico Euclidiano

Conforme discutimos previamente, a base da vertente do Fundacionismo que discutimos na presente obra é a busca por solução ao Trilema de Agripa, que consiste nos três problemas resultantes de uma cadeia epistêmica. De forma mais específica, algumas diferentes acepções ao problema levaram à construção de diferentes modelos epistemológicos, tais como o coerentismo, o infinitismo e o próprio Fundacionismo Epistêmico, sendo este último pautado na concepção de que a justificação das crenças básicas não depende de outras crenças. Ademais, se considerarmos ainda o modo como tais crenças serão justificadas, teremos novamente uma cadeia de ramificações, que se constituirão em diversas vertentes de Fundacionismo.

Não é nosso objetivo no presente texto tratar das diferentes vertentes do Fundacionismo, muito menos traçar comparativos e defender uma dessas perspectivas em detrimento de outra, ou, ainda, criticar ou defender o Fundacionismo como método epistemológico. Em contrapartida, o que nos interessa aqui é tratar de uma dessas vertentes do Fundacionismo, a saber: o Epistemológico Tradicional, também denominado como Fundacionismo Clássico, relacionando-o ao sistema axiomático pautado na dedução lógica que Euclides utilizou para constituir a sua Geometria em sua busca por uma forma segura para produção científica. Para tanto, retomemos o questionamento supracitado (I) e, à luz da obra de Euclides, vamos buscar respostas para *como justificar as crenças básicas*.

As crenças básicas na perspectiva Euclidiana são os postulados ou axiomas. Axioma pode ser definido, segundo a concepção de Silva (2006, p. 20), como o “(...) enunciado de uma verdade, que por ser evidente, não precisa de ser demonstrada”. Aqui caracteriza-se a concepção do Fundacionismo Clássico, que aponta que as crenças básicas são verdades infalíveis. Segundo Ketser (2011), tal perspectiva defende

(...) que as crenças básicas podem sustentar sua própria verdade, sem necessitar de justificação. Segundo eles, na base de nossas crenças justificadas existem crenças que não podem estar erradas. São absolutamente verdadeiras e não estão sujeitas a nenhuma espécie de objeção. Este tipo de fundacionalismo assume que a justificação é um processo inerente ao sujeito, isto representa um comprometimento com uma visão internalista de justificação. (KETSER, 2011, p. 114).

Na metáfora da construção, os postulados para a Geometria Euclidiana Fundacionista equivalem ao alicerce, ou seja, são eles os fundamentos dos quais emergem e também suportam toda a Teoria.

De acordo com Mlodinow (2010), Euclides formulou cinco postulados geométricos e cinco postulados adicionais que chamou de “noções comuns”. Euclides sentiu necessidade de diferenciar o que entendia por noções comuns das proposições puramente geométricas. As noções comuns são:

1. Coisas que são iguais a uma mesma coisa são também iguais entre si.
2. Se iguais são somados a iguais, os totais são iguais.
3. Se iguais são subtraídos de iguais, os totais são iguais.
4. Coisas que coincidem uma com a outra são iguais uma a outra.
5. O todo é maior que a parte. (BOYER, 2012, p. 90).

Os cinco postulados de Euclides, usando uma linguagem moderna, podem ser descritos:

1. Dados dois pontos, pode ser traçada uma linha tendo estes pontos como suas extremidades.
2. Qualquer linha pode ser prolongada indefinidamente em qualquer direção.
3. Dado qualquer ponto, pode ser desenhado um círculo com qualquer raio, com aquele ponto no centro.
4. Todos os ângulos retos são iguais.
5. Dada uma linha que cruze duas linhas retas de modo que a soma dos ângulos internos do mesmo lado seja menor que dois ângulos retos, então as duas linhas, quando prolongadas, acabarão por se encontrar (naquele lado da linha) (MLODNOW, 2010, p. 45-46).

O alicerce (axiomas) que o matemático adotou⁸ o permitiu demonstrar 465 teoremas, envolvendo todo o conhecimento geométrico existente no período. Nesse ponto, é oportuno buscar responder o questionamento II, quer seja: como chegar as demonstrações, partindo dos postulados, ou seja, na cadeia epistêmica, como justificar as crenças não básicas, partindo das básicas?

A Geometria de Euclides é axiomática e de cunho lógico-dedutiva e isso pressupõe que ela toma como base os axiomas para justificar as crenças não básicas por meio de um processo inferencial pautado na lógica aristotélica. A vertente do Fundacionismo Clássico tem por essência que todas as crenças não básicas sejam justificadas por um processo inferencial e, na Geometria Euclidiana, tal processo se dá por meio dos princípios da lógica aristotélica.

Retomando a metáfora da construção, podemos analisar que, se os axiomas são o alicerce do nosso edifício, o qual deve ser sólido para dar suporte estrutural ao conhecimento estabelecido sobre ele, então os corolários, os lemas e os teoremas⁹ representam os tijolos que serão utilizados na construção, mas que por si só não se sustentam sobre o alicerce. É necessário então algo que solidifique a estrutura. A lógica aristotélica é a argamassa que exerce a aderência entre o alicerce e os tijolos, dando solidez ao processo construtivo.

É importante considerar que, à medida que se desenvolve a Teoria pautada no fundacionismo, tal como na construção de um edifício, mais ela se solidifica, uma vez que cada tijolo colocado nesse edifício se torna parte da estrutura solidificada. Ou seja, cada crença que foi justificada, tornando-se um lema, corolário ou teorema, pode, agora, ser tomada como justificativa para outras proposições.

⁸ Mais adiante, abordaremos alguns aspectos referentes à escolha dos postulados de Euclides e algumas consequências decorrentes deles.

⁹ Definimos os conceitos na perspectiva de Ávila (2006). Adotamos por teorema uma proposição verdadeira, ou seja, uma proposição que foi justificada. Lema é um teorema que tem por objetivo subsidiar a demonstração de outro teorema. Corolário é um teorema que é consequência imediata de outro teorema.

Um contraponto, cuja reflexão se apresenta relevante, diz respeito ao trabalho de Euclides em definir os axiomas. Sendo os postulados, as crenças básicas, que na vertente fundacionista são consideradas verdades evidentes, como saber quais são essas verdades? E como escolher quais as crenças básicas pertinentes para o desenvolvimento do conhecimento específico e para determinada área? Por que são cinco e não quatro ou seis os axiomas que sustentam a Geometria de Euclides?

Para Silva (2006), mesmo a Matemática grega no seu alto grau de rigor e formalismo não perde o subjetivismo, ao passo que a evidência intuitiva de Euclides exerceu forte influência sobre a escolha de seus postulados. “Ainda que axiomáticamente estruturada e desenvolvida de forma sintética por deduções lógicas, não perde nunca o seu carácter intuitivo. Os axiomas e as proposições (para já não falar nas definições) têm uma correspondência imediata no nosso real sensível” (SILVA, 2006, p. 89).

Mais tarde, Hilgert, no âmbito epistemológico, buscando resolver o problema da subjetividade inerente ao processo de construção da Matemática como ciência, afirma que o matemático pode tomar como um axioma qualquer afirmativa que dela se obtenha vantagens, desde que essa afirmativa tenha condições de garantir a consistência de suas deduções (SILVA, 2006). Em outras palavras, Euclides poderia ter uma outra base axiomática para a sua Geometria e se essa fosse desenvolvida por outro matemático, por exemplo, certamente, o teria e nisso não consiste problemas, afinal, na concepção de Hilbert, o sistema axiomático mostra-se sólido ou não à produção do conhecimento se este for capaz de suportar o desenvolvimento teórico.

Nesse sentido, um sistema axiomático é desenvolvido buscando utilizar-se do mínimo de axiomas possíveis, de modo a evitar repetições (SILVA, 2006). Em contrapartida, um sistema que tenha uma quantidade limitada de crenças básicas pode limitar o desenvolvimento da ciência, ao passo que, se tiver crenças básicas em excesso, igualmente pode restringir ou trazer problemas à teoria decorrente, conforme refletimos adiante. É nesse jogo complexo e atrelado à certa dose de subjetividade que consiste o desenvolvimento das ciências pautadas no fundacionismo tradicional (SILVA, 2006).

É esse ponto de subjetividade, em meio ao rigor intrínseco à produção de conhecimento, que se estabelece como um dos principais alvos de críticas a construção epistemológica fundacionista, o qual se pauta no questionamento acerca de como assegurar a verdade das crenças básicas. Ademais, aqui reside, de acordo com Mlodinow (2010), uma dificuldade de Euclides, caracterizada por apresentar um certo receio em relação à afirmação de seu quinto postulado (também conhecido como postulado das paralelas de Euclides). Há especulações e indícios de que o matemático evitava o uso desse postulado. Alguns dos sucessores de Euclides acreditavam que tal postulado deveria ser

demonstrado como uma proposição, embora ninguém tenha conseguido o realizar (MLODNOW, 2010).

Em 1820, Johann Boylai (1802-1860) negou a validade do quinto postulado de Euclides. O resultado do trabalho trouxe como consequência o surgimento de uma Geometria diferente da Euclidiana. Carl Friedrich Gauss (1777-1855) já havia considerado a negação desse axioma e, também, já descobrira o universo não euclidiano, porém mantinha sua obra em segredo, por receio das críticas dos filósofos do período. Depois da publicação de Boylai, surgem diversas geometrias não euclidianas, todas motivadas pela negação do postulado das paralelas de Euclides (MLODNOW, 2010).

Nesse ponto, podemos questionar se seria o fim da Geometria Euclidiana. Ela seria descartada ou substituída por uma nova Geometria. Contudo, a exemplo do que ocorreu com a Mecânica de Newton quando Einstein a refutou com sua Teoria da Relatividade, percebemos que a Euclidiana é, ainda na contemporaneidade, a Geometria presente e a que exerce maior influência no currículo da Matemática Básica, sendo permeada por algumas noções e exemplos superficiais de geometrias não euclidianas, tal qual ocorre com a Mecânica Clássica Newtoniana¹⁰.

Fazendo novamente uma analogia com a construção do edifício, podemos dizer que a Geometria Euclidiana continua firme e seu alicerce é embasado nas crenças básicas escolhidas por seu criador. Entretanto, surge um diferente universo para as novas e diversas geometrias, talvez mais robusto, complexo e capaz de suportar uma densa estrutura de propriedades e teoremas diferentes daqueles que Euclides concebeu a princípio.

Nesse aspecto, julgamos que, a exemplo do que propõe Hilbert, a escolha subjetiva que Euclides determinou sua base axiomática foi coerente e atendeu às suas expectativas. O papel de negar o quinto postulado por parte dos matemáticos é o de conceber uma outra base axiomática, sob a qual se constituirão outras geometrias. Ademais, a não existência do postulado das paralelas não nos permitiria, por exemplo, alegar diversas proposições simples e rotineiramente usadas, tal como: *a soma dos ângulos internos de um triângulo qualquer é igual a dois retos*, cuja afirmação depende, exclusivamente, do quinto postulado (SILVA, 2006).

O Fundacionismo Tradicional Cartesiano

O filósofo matemático francês René Descartes (1596-1650) exerceu importante papel na revolução científica e no pensamento filosófico moderno no século XVII. Segundo Fernandes (2015), para o francês:

¹⁰ Concepção dos autores do presente texto, com base nas experiências com o Ensino de Matemática na Educação Básica.

Em seu pensamento, a ciência e a filosofia estavam esclerosadas e estabeleciam à época como ponto de partida a filosofia escolástica de cunho tomista-aristotélico onde as coisas estavam ligadas à tentativa de conciliar o aristotelismo com o cristianismo, uma verdadeira adequação aos textos bíblicos, gerando uma filosofia do Ser, inspirada na fé com a teologia científica. O pensamento até então, era visto como platônico agostiniano em nome do racionalismo aristotélico. (FERNANDES, 2015, p. 411).

Descartes considera que razão e experiência sensível são independentes. Considera, ainda, a razão como inata, imutável e presente em todos os homens. Para Descartes, ao contrário do que prega o ceticismo, a mente é capaz de acessar as certezas a respeito das verdades (FERNANDES, 2015). Contrariando a corrente filosófica predominante no período, “Descartes defendia a ideia de que a razão deveria permear todos os domínios da vida humana” (FERNANDES, 2015, p. 412).

A Razão independente da experiência sensível, sendo inata, imutável, estaria presente em todos os homens, em todas as relações humanas de forma que a fé não deveria interferir nessas relações e que deveria ficar guardada com cada um, não invadindo as esferas da política, filosofia e das ciências em geral. (FERNANDES, 2015, p. 412).

Por um lado, o francês trazia uma proposta filosófica radical, em relação à concepção do período; e, por outro, a Matemática também sofreria grandes influências de Descartes e seus contemporâneos e encontraria terreno fértil para o seu desenvolvimento, após aproximadamente um milênio de obscurantismo, estagnada na produção geométrica grega. Em síntese, em sua obra, Descartes buscou:

(...)resolver os grandes problemas estruturais da metafísica e da epistemologia, criou uma teoria geral sobre a natureza e as origens do mundo físico, elaborou um trabalho detalhado em matemática pura e aplicada, escreveu tratados em mecânica e em fisiologia, investigou a natureza do homem e as relações entre a mente e o corpo, e publicou reflexões abrangentes em psicologia e em ética. Talvez nenhum outro sistema filosófico forneça uma concepção tão admiravelmente integrada do conhecimento humano como um todo, e talvez nenhum outro autor tenha logrado comunicar suas ideias centrais de modo tão vívido e direto quanto ele. (COTTINGHAM, 1995, p. 11).

Na concepção de integrar o conhecimento humano, Descartes “(...) enxergava na matemática, entretanto, a chave para o progresso nas ciências aplicadas” (COTTINGHAM, 1995, p. 16) e buscou desenvolver um método para a universalização da produção científica, o qual discutimos mais adiante.

Para analisar os aspectos epistêmicos da produção de Descartes, vamos percorrer o mesmo caminho que nos guiou na análise da obra de Euclides, buscando responder os dois questionamentos que constituem e caracterizam o fundacionismo. Nessa concepção, inicialmente, buscamos refletir à luz da obra de Descartes: I) *Quais são como se justificam as crenças básicas?*

Conforme discutimos previamente, o princípio de Descartes é a racionalidade, ou seja, independentemente das experiências, o indivíduo pode acessar as verdades inatas por meio da razão. A exemplo do Fundacionismo de Euclides, o francês também prega que tais verdades são fundamentos inabaláveis, infalíveis, fato que o torna um fundacionista tradicional internalista¹¹. Nesse âmbito, as crenças básicas para Descartes estão no cerne do racionalismo.

De acordo com Melo (1998, p. 3, grifos do autor), “(...) a exigência de que todo o *edifício* do saber *fundamente* e deduza de *primeiros princípios* tidos por absolutamente verdadeiros e, portanto, imunes a qualquer suspeita de dúvidas”. Descartes assegura, em sua carta-prefácio à tradução francesa de sua obra *Principia Philosophiae*, que tais primeiros princípios, “(...) para além de insuperavelmente claros e evidentes, devem funcionar como base para a dedução ou heurística de todo o saber filosófico” (MELO, 1998, p. 3).

Em relação às crenças básicas, percebemos uma proximidade entre o Fundacionismo de Euclides e de Descartes, uma vez que o primeiro usa como base de sua produção teórica os axiomas. No entanto, passemos a refletir onde se encontram as divergências de concepções epistemológicas com o questionamento II) *Como se dá a justificação de uma crença não-básica em detrimento de outras crenças da cadeia epistêmica?*

Nesse ponto, cabe destacar a percepção do próprio Descartes em relação à produção teórica de seus predecessores gregos:

Quando era mais jovem, eu estudara um pouco de filosofia, de lógica, e, das matemáticas, a análise dos geômetras e a álgebra, três artes ou ciências que pareciam poder contribuir com algo para o meu propósito. No entanto, analisando-as, percebi que, quanto à lógica, seus silogismos e a maior parte de seus outros preceitos servem mais para explicar aos outros as coisas já conhecidas, ou mesmo, como a arte de Lúlio, para falar, sem formar juízo, daquelas que são ignoradas, do que para aprendê-las. E apesar de ela conter, realmente, uma porção de preceitos muito verdadeiros e muito bons, existem contudo tantos outros misturados no meio que são ou danosos, ou supérfluos (...). Depois, no que concerne à análise dos antigos e à álgebra dos modernos,

¹¹ Fundacionismo Internalista é o nome dado à concepção epistêmica do Fundacionismo que tem por característica a justificação de crenças básicas pautado na razão (ETCHEVERRY, 2014).

além de se estenderem apenas a assuntos muito abstratos, e de não parecerem de utilidade alguma, a primeira permanece sempre tão ligada à consideração das figuras que não pode propiciar a compreensão sem cansar muito a imaginação; e, na segunda, esteve-se de tal maneira sujeito a determinadas regras e cifras que se fez dela uma arte confusa e obscura que atrapalha o espírito, em vez de uma ciência que o cultiva. Por este motivo, considere ser necessário buscar algum outro método que, contendo as vantagens desses três, estivesse desembaraçado de seus defeitos. (DESCARTES, 2006. p. 10).

O ponto de divergência entre o fundacionismo clássico aplicado por Descartes e por Euclides na produção científica está arraigado no processo inferencial, ou seja, no método utilizado para justificar uma crença não básica. Se retornamos à nossa metáfora do edifício, concluimos que tal distinção está na argamassa que solidifica a estrutura.

Em nossa concepção, pautada no relato do autor, as críticas do racionalista francês se direcionam a três questões: a lógica aristotélica, a forma organizacional dos conceitos matemáticos da Álgebra e da Geometria e, por último, a pouca aplicabilidade da Matemática considerada por ele demasiadamente abstrata.

No que concerne à crítica aos princípios “confusos” da lógica aristotélica, o autor tece duras críticas e pudera, por opor o cerne de sua filosofia, alegando que tais preceitos se apresentavam demasiadamente confusos e danosos, à medida que se misturam e contaminam os bons e verdadeiros preceitos.

Nessa vertente, o autor alega que “(...) em lugar desse grande número de preceitos de que se compõe a lógica, achei que me seriam suficientes os quatro seguintes, uma vez que tornasse a firme e inalterável resolução de não deixar uma só vez de observá-los” (DESCARTES, 2006, p. 10).

O primeiro era o de nunca aceitar algo como verdadeiro que eu não conhecesse claramente como tal; ou seja, de evitar cuidadosamente a pressa e a prevenção, e de nada fazer constar de meus juízos que não se apresentasse tão clara e distintamente a meu espírito que eu não tivesse motivo algum de duvidar dele.

O segundo, o de repartir cada uma das dificuldades que eu analisasse em tantas parcelas quantas fossem possíveis e necessárias a fim de melhor solucioná-las.

O terceiro, o de conduzir por ordem meus pensamentos, iniciando pelos objetos mais simples e mais fáceis de conhecer, para elevar-me, pouco a pouco, como galgando degraus, até o conhecimento dos mais compostos, e presumindo até mesmo uma ordem entre os que não se precedem naturalmente uns aos outros.

E o último, o de efetuar em toda parte relações metódicas tão completas e revisões tão gerais nas quais eu tivesse a certeza de nada omitir. (DESCARTES, 2006, p. 10).

O *Método* tem, por objetivo de seu criador, tornar-se universal, base para toda a produção científica do período moderno. Nesse intuito, o primeiro princípio reforça o seu caráter racionalista e seu modo de conceber o julgamento das verdades.

(...) algumas percepções possuem clareza tão transparente, sendo ao mesmo tempo tão simples, que não é possível sequer pensá-las sem crê-las verdadeiras. O fato de que existo enquanto penso, ou de que o feito não pode ser desfeito, são exemplos evidentes de verdades em relação às quais possuímos esse tipo de certeza. Pois delas só podemos duvidar se nelas pensamos; mas não podemos pensá-las sem ao mesmo tempo crer que sejam verdadeiras. (AT VII 145-6: CSM li 104).

Os três princípios seguintes aproximam-se do método dos geômetras. O terceiro princípio deixa evidente tanto o caráter fundacionista quanto a proximidade de método geométrico, quando Descartes aborda que é necessário partir do mais simples para “(...) elevar-me, pouco a pouco, como galgando degraus” (DESCARTES, 2006, p. 11) até chegar ao conhecimento mais complexo. Nesse aspecto:

Descartes acreditava que a filosofia praticada em sua época era imperfeita justamente porque essa ordem metódica raramente era observada, e, portanto, em vez de levar a uma tentativa sistemática de descobrir a verdade, acabava muitas vezes por originar debates estéreis e insolúveis. (COTTINGHAM, 1995, p. 120).

É sensato analisar que o racionalista francês encontrou na Matemática pressupostos que delineavam um caminho, embora ainda com contornos obscuros e tortuosos, o qual as produções teóricas do conhecimento das ciências em geral deveriam trilhar. Ademais, tal concepção do autor fica evidente quando ele afirma:

E não me foi muito dificultoso procurar por quais deveria começar, pois já sabia que haveria de ser pelas mais simples e pelas mais fáceis de conhecer; e, considerando que, entre todos os que anteriormente procuraram a verdade nas ciências, apenas os matemáticos puderam encontrar algumas demonstrações, ou seja, algumas razões certas e evidentes, não duvidei de modo algum que não fosse pelas mesmas que eles analisaram. (DESCARTES, 2006, p. 11).

No que tange à produção matemática de Descartes, o propósito do “*outro método*”, ao qual o autor refere buscar como forma de utilizar “*as vantagens desses três*” (Geometria, Álgebra e Lógica), e que estivesse “*desembaraçado de seus defeitos*”, trouxe bons frutos, à medida que atendeu integralmente aos objetivos que se compraz.

A “exatidão” dos procedimentos empregados em geometria foi redefinida por Descartes. Ao invés de construções geométricas, foram admitidas técnicas algébricas na definição de curvas, instituídas como objeto central da geometria. A segunda metade do século XVII sentirá os efeitos desta mudança e o trabalho com curvas, incluindo a busca de tangentes e áreas, incentivará o desenvolvimento dos métodos infinitesimais. (ROQUE, CARVALHO, 2012, p. 244).

Em síntese, o tratamento algébrico de conceitos geométricos e os estudos das retas normais e tangentes trouxeram contribuições para o posterior desenvolvimento de duas grandes áreas, respectivamente: A Geometria Analítica e o Cálculo Infinitesimal.

Considerações finais

No decorrer deste texto, discutimos importantes contribuições que os trabalhos fundacionistas de Euclides de Alexandria e do francês René Descartes trouxeram para a produção científica, sobretudo para o desenvolvimento da Matemática.

Na vertente epistêmica, analisamos alguns aspectos de convergência e de divergência das obras. Nesse viés, percebemos que as obras foram elaboradas por vias contrárias. Euclides parte da sua preocupação em organizar a Geometria de modo a atender o enfoque rigoroso e formalista, cristalizada na produção geométrica do período. A preocupação de Euclides emerge um “método” de produção científica que, mais tarde, seria utilizado como base para o desenvolvimento do Método de Descartes. Embora, em essência, era o desenvolvimento da Geometria a preocupação de Euclides, tão grande é o legado que o método axiomático pautado nos princípios da lógica dedutiva para as ciências ainda na contemporaneidade.

Na contramão deste trabalho, Descartes percebe na Matemática uma ciência sólida e, embora composta de preceitos falhos, percebe vantagens no modelo epistemológico intrínseco no trabalho dos geômetras gregos e então busca investigar e desenvolver um método para o desenvolvimento universal das ciências no século XVII. Conforme descreve o próprio autor, ele se dedicara de tempos em tempos, algumas horas, a aplicar seu método “(...) nas dificuldades de matemática, ou também em algumas outras que eu podia tornar

quase parecidas às das matemáticas, separando-as de todos os princípios das outras ciências, que eu não considerava suficientemente sólidos” (DESCARTES, 2006, p. 17). Destacamos que o objetivo último de Descartes era de fato a universalização da produção científica, via método racionalista, mas, nesse processo, acabou por produzir conhecimento científico em diversas áreas, tais como a Física, a Matemática, a Medicina, dentre outras.

Em nossa concepção, embora com objetivos diferentes, ambos trouxeram contribuições para a Matemática e para o âmbito da produção epistemológica. Embora viveram em momentos históricos distintos, ambos os períodos careciam de desenvolvimento epistêmico. A matemática grega no período de Euclides vivia seu apogeu, porém necessitava da organização e do direcionamento que fora dado por Euclides. Por outro lado, o período obscuro e os rumos que trilhavam a Filosofia desde a escolástica e o enlace à religiosidade que, de certa forma freavam seu progresso, necessitavam de um projeto radical de René Descartes, que, mesmo não tendo atingido o ambicioso propósito de universalizar a produção científica, consegue, ao menos, mudar os rumos da investigação científica e também fazer emergir correntes (favoráveis e contra o racionalismo) que dariam novas perspectivas ao desenvolvimento científico.

O uso da analogia da matemática com a construção de um edifício permitiu-nos apontar o quanto a produção do conhecimento matemático contemporâneo está embasado ou tem suas raízes nos conhecimentos epistêmicos construídos historicamente, e o quanto esses conceitos ainda são a base e sustentam a construção do conhecimento matemático, para que este se apresente de uma forma muito mais significativa, para que educando perceba que a Matemática não é algo pronto e acabado, mas que foi e ainda é construída historicamente. A analogia aqui proposta também aponta que outros aspectos e análises ainda podem ser explorados, a partir dos conceitos aqui apresentados. Como exemplo, podemos analisar matematicamente uma demonstração de Euclides e uma de Descartes apontando os aspectos fundacionistas que ambas possuem. Entretanto, esse é um tema para um próximo trabalho!

Agradecimentos

Danilo Augusto Ferreira de Jesus agradece ao Instituto Federal do Paraná pelo afastamento integral para dedicação a realização do Doutorado.

Bibliografia

- ADAM, Charles; TANNERY, Paul. (orgs.). *Euvres de Descartes*. Ed. rev. Paris: Vrin! CNRS, 1976. 12 v.
- ÁVILA, Geraldo. *Análise Matemática para licenciatura*. 3. ed. São Paulo: Edgard Blücher, 2006.
- BOYER, Carl. *História da Matemática*. Tradução Helena Castro. 3. ed. São Paulo: Blucher, 2012.
- COTTINGHAN, John. *Dicionário Descartes*. Tradução Helena Martins. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995.
- DESCARTES, René. *Discurso do método*. Tradução Enrico Corvisieri. São Paulo: Escala, 2006.
- DOMINGUES, Hygino Hugueros; IEZZI, Gelson. *Álgebra moderna*. 4. ed. São Paulo: Atual, 2003.
- ETCHEVERRY, Kátia Martins. O problema da justificação fundacional internalista na epistemologia contemporânea. In: BAVARESCO, Agemir *et al.* (org.). *Filosofia na PUCRS: 40 anos do Programa de Pós-Graduação em Filosofia (1974-2014)*. Porto Alegre: EDIPUCRS; Editora Fi, 2014. p. 111-131.
- FERNANDES, Dirceu. A verdadeira Filosofia para Descartes em carta prefácio dos Princípios da Filosofia. *Revista Jurídico Luso-Brasileira – RJLB*, Lisboa, n. 3, p. 409-427, 2015.
- GRAYLING, Anthony Clifford. Epistemology. In: BUNNIN, Nicholas; TSUI-JAMES, Eric. (Eds.). *The Blackwell companion to Philosophy*. Cambridge, Massachusetts: Blackwell Publishers Ltd., 1996. p. 37-60.
- KETSER, Patrícia. Fundacionalismo: da tradição às teorias moderadas. *Argumentos - Revista de Filosofia*, Fortaleza, ano 3, n. 5, p. 111-120, 2011.
- MELO, Adélio. O princípio ontológico do Cogito. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL - DESCARTES, REFLEXÃO SOBRE A MODERNIDADE., 1998, Porto. *Anais [...]*. Porto: Fundação Eng. António de Almeida, 1998. p. 339-348.
- MLODINOW, Leonard. *A Janela de Euclides: a história da geometria das paralelas ao hiperespaço*. Tradução Enézio de Almeida. 6. ed. São Paulo: Geração Editorial, 2010.
- ROQUE, Tatiana; CARVALHO, João Bosco Pitombeira de. *Tópicos de história da Matemática*. Rio de Janeiro: SBM, 2012.
- SÁ, Carlos. A Matemática na Grécia Antiga. In: ESTRADA, Maria Fernanda *et al.* (orgs.). *História da Matemática*. Lisboa: Universidade Aberta. 2000. p. 219-367.
- SARTORI, Carlos Augusto. *Sobre a viabilidade do Fundacionismo Epistêmico Moderado*. 2006. 118 f. Tese (Doutorado em Filosofia) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

SILVA, Ana Cristina Marques. *Prova Matemática, verdade e axiomática: um olhar sobre Frege e Hilbert*. 2006. 110 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Matemática) - Faculdade de Ciências da Universidade do Porto, Porto, 2006.

SOSA, Ernest. Skepticism. In: AUDI, Robert. *Cambridge Dictionary of Philosophy*. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

4. QUEM EDUCA O EDUCADOR? UMA REFLEXÃO A PARTIR DO MATERIALISMO HISTÓRICO

Antonio Carlos de Souza
Flávio M. M. Ruckstadter

O problema da educação, da formação dos educadores, está cotidianamente presente nos debates, nos diversos espaços sociais. Há alguns anos, um jornal de circulação nacional veiculou uma série de reportagens sobre a formação de educadores. Durante uma semana, em agosto de 2013, a *Folha de São Paulo*, por meio de seu caderno *Cotidiano*, publicou um especial intitulado “Quem educa os educadores?”.

Uma das matérias da série apresentava o seguinte título: “Formação de professor brasileiro tem muita carga teórica e pouca preparação prática”. Em outra, a informação que ganhou destaque foi: “A universidade de Harvard, uma das melhores do mundo, forma professor para ensino médio em dois semestres”.

A mensagem transmitida é de que há problemas na formação de professores brasileiros. Excesso de teoria, pouco preparo para ações práticas. O tempo destinado à formação de docentes é visto como mal aproveitado; em uma lógica mais apropriada ao mercado, ele poderia ser “otimizado” para que, em vez de oito ou dez semestres, os docentes pudessem ser capacitados para a educação básica em apenas dois semestres. De forma intencional a ação docente é, nestes termos, compreendida como atividade dual, dividida em campos opostos (a teoria e a prática) que parecem lutar por maior ou menor espaço na formação e ação docentes.

A distinção entre teoria e prática na formação docente, no entanto, não é necessariamente uma novidade. Já no século XIX, antes mesmo da consolidação de um sistema nacional de educação no Brasil, é possível encontrar vozes que clamavam por uma formação de professores com ênfase exclusivamente na prática.

Embora não seja novidade, é possível afirmar que estejamos vivenciando um período desfavorável à formação docente, de crise nas licenciaturas. Parece existir cada vez menos procura de jovens recém-saídos da educação básica por cursos superiores de formação de professores. Ao mesmo tempo, no senso comum e mesmo no interior das universidades e demais instituições de ensino superior, reforçam-se ideias que afirmam que a formação docente se dá na prática. A combinação destes fatores produz uma necessidade, uma responsabilidade social: aqueles que formam professores precisam se manifestar sobre a questão.

Assim, a pergunta “quem educa o educador?” se reveste de importância. Ela pressupõe que todo educador deva ser educado, o que significa que a ação de educar o educador é compreendida como ação intencional, não como ação aleatória ou casual. Suas possíveis respostas passam, necessariamente, pelo entendimento que se tem de mundo, pela visão que se tem de sociedade e pelo papel que se atribui aos indivíduos na formação das novas gerações.

Diante disso, o presente texto pretende contribuir para uma reflexão sobre teoria e prática na formação docente. A partir do referencial elaborado por Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895), propõe-se pensar uma alternativa à visão que dissocia teoria e prática não apenas na formação de professores, mas na própria formação humana. Assim, apresenta uma breve discussão sobre as raízes históricas do problema da dissociação teoria e prática na formação docente no Brasil para, em seguida, apresentar, ainda que de maneira descritiva, a relação entre teoria e prática no pensamento de Marx e Engels, a partir de sua crítica ao idealismo hegeliano e ao materialismo mecanicista de Feuerbach, ou seja, a crítica a pensamentos que se propõem dissociar teoria e prática.

Raízes históricas do problema da dissociação *teoria e prática* na formação de professores no Brasil

A ideia de formar professores leigos começou a ganhar força após a Revolução Francesa de 1789. No mais importante documento político sobre instrução pública da revolução, o *Relatório e projeto de decreto sobre a organização geral da instrução pública, apresentados à Assembleia Nacional em nome do Comitê de Instrução Pública em 20 e 21 de abril de 1792*, previa-se um grau de instrução próprio para a formação de sábios e professores. Correspondia ao quarto grau de instrução, em que as ciências deveriam ser ensinadas em toda sua plenitude; este ensino seria ministrado em estabelecimentos chamados de liceus. (CONDORCET, 2010, p. 31).

As raízes desta problemática no Brasil se encontram no século XIX. A primeira lei de instrução pública no Império, Lei de 15/10/1827, composta de 17 artigos, não se refere à formação de professores. Apresenta, no entanto, regras para seleção e admissão de mestres e mestras (artigos 7º, 8º e 9º) bem como define, no artigo 15, o método Lancaster para aplicação dos castigos. Ou seja: omite-se sobre a formação docente, embora exija conhecimento de um método educativo. Fica subentendido que a formação aconteceria na prática.

As escolas normais, espaços dedicados à formação de professores, começaram a ser criadas após a reforma constitucional de 12/08/1834, por iniciativas das Províncias. A referida reforma, por sinal, descentralizou

outras responsabilidades em relação à instrução pública. E a primeira delas foi fundada em 1835, na Província do Rio de Janeiro e existiu até 1849, quando foi suprimida. De maneira geral, em todas as províncias em que foram criadas, as escolas de formação de professores tiveram, nesse período uma trajetória incerta e atribulada. Somente depois de 1870 é que passaram a lograr algum êxito. (TANURI, 2000, p. 64).

A reduzida procura pelas escolas normais brasileiras até os anos de 1870 pode ser apontada como a principal razão desta trajetória atribulada de insucesso. A falta de alunos pode, no entanto, fornecer alguns elementos para a compreensão do processo. Em primeiro lugar, o reduzido número de alunos nas escolas normais pode ser um indicativo de que faltava interesse da população pela profissão docente, o que, por sua vez, era acarretado pelos “minguados atrativos financeiros que o magistério primário oferecia e pelo pouco apreço de que gozava”. (TANURI, 2000, p. 65).

Em segundo lugar, a pouca procura pelas escolas pode estar relacionada à ausência de compreensão da importância da formação específica dos docentes de primeiras letras. Em outras palavras: para ser professor bastava estar à frente de uma sala de aula.

Em terceiro lugar, a própria organização da sociedade brasileira no século XIX, fundamentada ainda na produção agroexportadora e centrada no trabalho escravo, não favorecia a construção de um amplo sistema nacional de educação, que tivesse a preocupação com a formação docente.

No quadro descrito, encontramos em 1854 a principal expressão da ênfase em uma formação de professores estritamente prática e pouco teórica. O então ministro do Império, Luiz Pedreira do Couto Ferraz baixou o Decreto n. 1331-A, de 17/02/1854, que ficou mais conhecido como Reforma Couto Ferraz. Este regulamento é um minucioso documento, composto de cinco títulos e que trata de variados aspectos relacionados à organização da educação. (SAVIANI, 2006, p. 18).

Em relação à formação de professores, Couto Ferraz, no período em que fora presidente da Província do Rio de Janeiro, já havia se manifestado como contrário às escolas normais, vistas por ele como muito onerosas para o Estado, ineficientes quanto à qualidade do ensino e insignificantes quanto ao número de alunos atendidos. Assim, na Reforma, ele previu a substituição destas escolas pelos professores adjuntos. A ideia pedagógica era formar professores na prática.¹

¹ O sistema de professores adjuntos consistia em contratar por meio de concurso, docentes auxiliares de mais de 12 anos de idade. Estes adjuntos ficariam adidos às escolas para que, como ajudantes, aperfeiçoassem-se no ensino. Após um triênio e após a realização de exames anuais estes professores adjuntos poderiam ser substitutos ou mesmo nomeados nas cadeiras que vagassem. (SAVIANI, 2006, p. 21-22).

De maneira geral, somente nas primeiras décadas do século XX é que a ideia de formar professores em espaço próprio e em um sentido teórico-prático ganhou forças no Brasil. Embora não seja objeto desta discussão é preciso ressaltar que foi com o movimento escolanovista que a formação de professores passou a ser vista como atividade que deve ser desenvolvida em nível superior. Retornar a uma formação excessivamente prática, da maneira como se pensava no século XIX, representaria uma grande perda para a profissão docente.

Marx e Engels, ao criticarem o pensamento de Feuerbach e de Hegel, podem nos auxiliar na compreensão dos motivos pelos quais devemos defender uma formação docente em nível superior e que enfatize a relação teoria e prática como condição para uma formação humana *omnilateral*.

Karl Marx e as Teses Sobre Feuerbach: quem educa os educadores?

Partimos da própria expressão de Karl Marx, nas Teses Sobre Feuerbach:

A doutrina materialista que pretende que os homens sejam produtos das circunstâncias e da educação, e que, conseqüentemente, homens transformados sejam produtos de outras circunstâncias e de educação modificada, esquece que são precisamente os homens que transformam as circunstâncias e que o próprio educador precisa ser educado. É por isso que ela tende inevitavelmente a dividir a sociedade em duas partes, uma das quais está acima da sociedade (por exemplo, em Robert Owen). A coincidência da mudança das circunstâncias e da atividade humana ou automudança só pode ser considerada e compreendida racionalmente como *praxis* revolucionária (MARX; ENGELS, 2002, p. 100)

As *Teses sobre Feuerbach* foram escritas por Karl Marx na primavera de 1845, em Bruxelas, provavelmente no embalo dos estudos preparatórios para *A Ideologia Alemã*. As *Teses* foram publicadas por Friedrich Engels, em 1888, no anexo do seu livro: *Ludwig Feuerbach e o Fim da Filosofia Clássica Alemã*, que na “nota preliminar” do referido texto, assim expressa:

Trata-se de anotações destinadas a serem desenvolvidas mais tarde, notas redigidas às pressas, que de forma alguma se destinavam à publicação, mas cujo valor é inapreciável por constituírem o primeiro documento em que se fixou o germe genial da nova concepção de mundo” (ENGELS. In. MARX; ENGELS, 1975, p. 78).

No período de elaboração das *Teses sobre Feuerbach*, havia um grande debate teórico na Filosofia alemã, de um lado Hegel e de outro Feuerbach.

A relação de Marx com ambos os pensadores e suas escolas foi intenso. E, para compreendermos o posicionamento de Marx em relação a tais pensadores é preciso considerar o contexto social, intelectual, político no qual ele se encontrava, desde o início de suas atividades propriamente intelectuais e políticas.

Quando Marx chegou a Berlim, no outubro de 1836, cinco anos após a morte de Hegel, entrou em contato com o ambiente intelectual da cidade num período de fervorosas investigações teóricas e ríspidas polêmicas. A *escola hegeliana* estava dividida em duas correntes: de um lado, os conservadores ou os *velhos hegelianos* defendiam a necessidade da reconciliação entre Filosofia e Teologia, e reafirmavam a tese de Hegel da “identidade do real e racional”, que implicava a aceitação da ordem político-institucional estabelecida; do outro, militavam os *juvens hegelianos* ou *hegelianos de esquerda*, que rejeitavam a aproximação entre Filosofia e Teologia, advogando para a primeira liberdade e autonomia de análise crítica em qualquer área do pensamento e da realidade social e política.

Marx ligou-se às posições deste segundo grupo, passando a frequentar o *Doktorsklub* dos livres-pensadores de Berlim, liderados por Bruno Bauer², Arnold Ruge e outros intelectuais de juvenis hegelianos. Em 1841, na sua tese de doutoramento, intitulada *Sobre as diferenças entre a Filosofia Natural de Demócrito e a de Epicuro*, Marx debate temas como a inconciliabilidade entre filosofia e religião, a exaltação do ateísmo e da racionalidade, a afirmação da materialidade e mortalidade total do homem, a demência da alienação religiosa, da rejeição de qualquer hipótese sobre a existência real de Deus, o qual “existe” apenas como “projeção fantástica” do homem. Já no prefácio de sua tese, rejeitando qualquer hipótese de deixar-se arrastar diante do “tribunal da religião”, além de exaltar o heroísmo de Prometeu, Marx exaltou o ateísmo de Epicuro e assinalou que o mérito da ética formulada por este filósofo nega que o bem exista desvinculado do homem e, em lugar de situá-lo no mundo extraterreno, o situa na terra (Cf. MARX. In: MARX; ENGELS, 1976b, p. 11-14).

Foi neste ambiente, que Marx começou a ter contato como o pensamento de Feuerbach, com as suas obras, principalmente *A Essência do Cristianismo* (1841), *Teses Provisórias sobre a Reforma da Filosofia* (1842), *Princípios da Filosofia do Futuro* (1843). Engels, quase cinquenta anos depois das principais publicações de Feuerbach, testemunha:

O entusiasmo foi geral: e momentaneamente todos nós nos tornamos ‘feuerbachianos’. Com que entusiasmo Marx saudou a nova concepção e até

² Marx e Engels, no texto *A Sagrada Família ou Crítica da Crítica Crítica contra Bruno Bauer e Consortes*, de 1844, rompem com “as ilusões da filosofia especulativa” dos chamados *juvens hegelianos*.

que ponto se deixou influenciar por ela — apesar de todas as suas reservas críticas — pode ser visto em *A sagrada família*³ (ENGELS. In: MARX; ENGELS, 1975, p. 87).

É importante salientar que, a partir de 1842, mesmo com a tese de doutorado em Filosofia defendida, ao perceber que o mundo universitário, especificamente a Universidade de Berlim, é um espaço autoritário e reacionário, Marx decide ser jornalista na Renânia, região mais democrática e liberal. Foi com a desafiante experiência na *Gazeta Renana* que Marx descobriu e provou o gosto pela política, depois pela economia, mas, mesmo com estas novas perspectivas, continuou intensificando sua crítica filosófica, especialmente à filosofia de Hegel e Feuerbach. Especificamente a Feuerbach, disse Marx em *Carta a Ruge*, de 13 de março de 1843: “Os aforismos de Feuerbach apenas num ponto não me parecem corretos, ou seja, pelo fato de ele apontar demais para a natureza e muito pouco para a política. Esta, porém, é o único pacto que levaria a atual filosofia a tornar-se uma verdade” (MARX. In: MARX; ENGELS, 1987, p. 450).

A *praxis* como essência da natureza humana: a crítica de Marx e Engels ao idealismo hegeliano e ao materialismo mecanicista feuerbachiano

A questão da natureza humana, a relação teoria e prática, sujeito e objeto, é uma discussão presente na crítica que Marx faz a Hegel e Feuerbach, expressa nos *Manuscritos Econômico-Filosóficos* (1844), nas *Teses sobre Feuerbach* (1845), e em parceria com Friedrich Engels em *A Ideologia Alemã* (1845/46) e o texto de Engels intitulado *Ludvig Feuerbach e o Fim da Filosofia Clássica Alemã* (1888), assim como em outros escritos e cartas. Entender a questão da natureza humana é importante para se compreender a diversidade das *praxis*, nas suas dimensões econômicas, sociais e educacionais. Assim, a *praxis* é o caráter distintivo do ser humano, expresso por Marx na 8ª *Tese sobre Feuerbach*: “Toda vida social é essencialmente *prática*” (MARX; ENGELS, 2002, p. 102, grifo do autor).

Os textos, citados acima, abrem um confronto com as filosofias de Hegel e Feuerbach. Ambos os pensadores são criticados por Marx e Engels, conforme explicitado em *A Ideologia Alemã*: “A nenhum desses filósofos ocorreu perguntar pela relação entre a filosofia alemã e a realidade alemã, pela relação entre a sua crítica e o seu próprio contexto material”

³ Engels, no prefácio de *A Sagrada Família*, diz: “Na Alemanha, o humanismo real tem como seu inimigo o espiritualismo ou o idealismo especulativo que substitui o homem individual real pela ‘Consciência de si’ ou pelo ‘Espírito’ [...] Escusado será dizer que o Espírito desencarnado apenas é espírito imaginário” (MARX; ENGELS, 1976, p. 7).

(MARX; ENGELS, 2002, p. 10). Buscamos apresentar tais críticas, não de forma descritiva, mas de busca compreender o movimento teórico de Marx e Engels, na construção de uma perspectiva filosófica, científica, política, materialista, dialética, histórica, que possa nos ajudar na compreensão, atuação e transformação da atividade educacional.

Em relação à controvérsia com o pensamento de Hegel, duas questões fundamentais. Para Marx, a primeira, positiva, por considerar que Hegel proporcionou a chave para uma visão do ser humano como “autoprodução... como um processo... homem objetivo, verdadeiro, porque homem efetivo, como o resultado de seu *próprio* trabalho (MARX, 2004, p. 123, grifo do autor). É a superação da concepção materialista vulgar que considerava o ser humano um ser passivo, tanto em relação ao mundo como em relação a si mesmo, e que sua peculiaridade consiste em agir sobre a natureza transformando-a e ajustando-a às suas necessidades.

Uma segunda questão, considerada negativa, para Marx, do pensamento de Hegel, explicita na 1ª *Tese sobre Feuerbach*, dizendo que Hegel não conhece o ser humano, “mas só abstratamente, pois o idealismo naturalmente não conhece a atividade real, sensível, como tal” (MARX; ENGELS, 2002, p. 100). A crítica que Marx faz aqui atinge o fundamento do pensamento idealista em todos os seus aspectos, pois no pensamento de Hegel: “Apenas o *espírito* é a *verdadeira* essência do homem, e a verdadeira forma do espírito é o espírito pensante, o espírito lógico, especulativo” (MARX, 2004, p. 122, grifos do autor). Com isso, Hegel deforma e mutila o ser humano, reduzindo-o arbitrariamente a uma de suas faculdades, a “*consciência-de-si*” (MARX, 2004, p. 125, grifo do autor), transformando-o em um conjunto fantasmagórico de conceitos, falsificando a *praxis*, já que “o trabalho que unicamente Hegel conhece e reconhece é o *abstratamente espiritual*” (MARX, 2004, p. 124, grifo do autor).

Assim, Marx ao mesmo tempo em que faz uma crítica da filosofia hegeliana e se distancia dela, expõe sua própria visão de ser humano, como ser de *praxis*, nas dimensões econômicas, sociais, políticas, educacionais, como ser de necessidades, de atividade vital *omnilateral*.

O homem produz universalmente [...]; produz mesmo livre da carência física, e só produz, primeira e verdadeiramente, na sua liberdade com relação a ela [...]; reproduz a natureza imediata [...]; o homem se defronta livremente com o seu produto [...]; o homem sabe produzir segundo a medida de qualquer espécie, e sabe considerar, por toda parte, a medida inerente ao objeto; o homem também forma, por isso, segundo as leis da beleza. (MARX, 2004, p. 85).

É com o trabalho que o ser humano desenvolve a sua consciência e as capacidades materiais e espirituais, pois produz a sua própria existência e

cria a consciência do seu ser social, chegando à condição de ser universal e livre. Quando Marx descreve a atividade do *trabalhador* também tem presente as características acima citadas, porém não de modo positivo, mas para assinalar sua ausência, devido às condições do trabalho alienado, alheio, estranho ao trabalhador. Nestas condições de trabalho, não é possível se cumprir nenhuma das qualidades da atividade humana. O *trabalhador* não produz livre de sua necessidade natural, não é livre diante do seu produto, mas é alheio a ele. Sua produção não tem nada a ver com uma atividade criadora; não é uma atividade humana, é uma atividade alienada.

Enfim, a crítica de Marx a Hegel tem como uma questão fundante a *praxis* humana. Mas, antes de discutirmos mais profundamente a questão da *práxis* humana, fundamental na teoria marxista, apresentamos a relação de Marx com a filosofia de Feuerbach, pois, ao mesmo tempo em que exalta Feuerbach como o “verdadeiro vencedor da velha filosofia”, usando inclusive seu vocabulário para criticar o pensamento de Hegel, Marx rechaça radicalmente suas ideias: “Esclarecemos tanto a forma abstrata quanto a diferença que este movimento tem em Hegel, em oposição à moderna crítica, ao mesmo processo em *A essência do cristianismo*, de Feuerbach” (MARX, 2004, p. 119, grifo do autor). Tal crítica é explicitada em *A Ideologia Alemã*: “Na medida em que é materialista, Feuerbach nunca faz intervir a história, e, na medida em que considera a história, ele deixa de ser materialista. Para ele, história e materialismo são duas coisas completamente separadas” (MARX; ENGELS, 2002, p. 46).

A crítica de Marx a Feuerbach está em que, para Marx o ser humano, juntamente com sua relação com a natureza, se relaciona com a sociedade, ou seja, é parte da totalidade das condições sociais. E, nesta relação social, ele é produto e produtor da sociedade. Se Marx reconhece a contribuição humanista de Feuerbach, porém, tal contribuição não passa de uma “revolução teórica”, pois, é preciso uma revolução efetiva da estrutura social. Mesmo assim, Marx elogia a inspiração de Feuerbach e sua crítica às teses fundamentais dos economistas clássicos:

A crítica da economia nacional deve, além do mais, assim como a crítica positiva em geral, sua verdadeira fundamentação às descobertas de Feuerbach. De Feuerbach data, em primeiro lugar, a crítica *positiva* humanista e naturalista. Quanto menos ruidosa, tanto mais segura, profunda, extensa e duradoura é a eficácia dos escritos *feuerbachianos*, os únicos nos quais – desde a *Fenomenologia* e a *Lógica*, de Hegel – se encerra uma efetiva revolução teórica (MARX, 2004, p. 20, grifos do autor).

Nos *Manuscritos-Econômico Filosóficos de 1844*, Marx descreve o *comunismo* com as mesmas palavras que utiliza tantas vezes para caracterizar o

pensamento de Feuerbach e o seu próprio: um humanismo e um naturalismo. “Este comunismo é, enquanto naturalismo consumado = humanismo, e enquanto humanismo consumado – naturalismo” (MARX, 2004, p. 105). Se, neste texto, Marx havia acercado consideravelmente da visão naturalista e humanista feuerbachiana, pouco depois, em *A Ideologia Alemã*, há a negação de toda conexão de Feuerbach com a filosofia da classe trabalhadora e exclui todo vínculo entre a visão feuerbachiana e a superação do estado atual de coisas e a construção de uma nova sociedade.

Vê-se também, por essas discussões, o quanto Feuerbach engana quando, qualificando-se de ‘homem comunitário’, ele se proclama comunista; [...] Ele quer que a consciência se aposse desse fato, ele quer assim, a exemplo dos outros teóricos, suscitar uma justa consciência de um fato *existente*, ao passo que, para o verdadeiro comunista, o que importa é derrubar essa ordem existente (MARX; ENGELS, 2002, p. 41-42, grifo do autor).

Na verdade, nos *Manuscritos de 1844* não há um comentário ou ampliação da filosofia feuerbachiana, mas uma refutação da mesma. Porém, o que era uma atitude de reserva tornou-se uma crítica radical nas *Teses sobre Feuerbach* e em *A Ideologia Alemã*. Marx jamais aceitou incondicionalmente a concepção feuerbachiana de ser humano, pois esta não considera a *praxis* como condição para “derrubar essa ordem existente”. O que Marx via de positivo em Feuerbach era apenas “intuições isoladas”, “germes capazes de se desenvolverem” (MARX; ENGELS, 2002, p. 43) e que somente teria sentido falar do ser humano como um ser efetivo, concreto, histórico, ser de *práxis*, como explicitado na 1ª *Tese sobre Feuerbach*:

Feuerbach quer objetos sensíveis, realmente distintos dos objetos do pensamento; mas ele não considera a própria atividade humana como atividade *objetiva*. É por isso que n’*A Essência do Cristianismo* ele considera como autenticamente humano apenas a atividade teórica, ao passo que a *práxis* só é por ele apreendida e firmada em sua manifestação judaica sórdida. É por isso que ele não compreende a importância da atividade ‘revolucionária’, da atividade ‘prático-crítica’ (MARX; ENGELS, 2002, p. 99, grifos do autor).

Na verdade, a filosofia de Feuerbach, ao baixar o ser humano das nuvens idealistas à sua base materialista, o põe sobre uma base materialista mecanicista; ao rechaçar o idealismo, repudia igualmente a dialética; e ao negar a antropologia espiritualista e toda atividade criadora espiritual, ignora o elemento essencial para compreender a essência humana, a *praxis*. Daí a crítica de Marx, na 8ª *Tese sobre Feuerbach*: “Toda vida social é essencialmente *prática*. Todos os mistérios que conduzem ao misticismo encontram sua

solução racional na práxis humana e na compreensão dessa práxis” (MARX; ENGELS, 2002, p. 102, grifo do autor).

Para Marx e Engels, a *práxis* é a ação livre, autocriativa, do ser humano, por meio da qual ele cria e transforma seu mundo humano e histórico e a si mesmo. Se os *Manuscritos de 1844* não esclarecem suficientemente essa atividade, *A Ideologia Alemã* une inequivocamente a *práxis* humana ao processo histórico da produção material: “Feuerbach [...] desenvolve a ideia de que o ser de um objeto ou de um homem é igualmente sua essência, que as condições de existência, o modo de vida e a atividade determinada de uma criatura animal ou humana são aqueles em que a sua ‘essência’ se sente satisfeita” (MARX; ENGELS, 2002, p. 42).

Feuerbach não nega a atividade humana, mas a reduz a um modo acidental de manifestar a sua essência, ou seja, o que o ser humano é, está dado de uma vez para sempre. As circunstâncias econômicas, sociais, políticas, não afetam a sua essência. Daí ele não vê que a essência humana é sua condição social, efetiva, não ser humano geral. Da mesma forma, seu ser humano alienando não é nem trabalhador nem capitalista, não tem história efetiva, nem está ligado a nenhuma sociedade determinada. Sua relação com a natureza é atemporal e abstrata.

Ele (Feuerbach) não critica as atuais condições de vida. Nunca chega, portanto, a considerar o mundo sensível com a soma da *atividade* viva e física dos indivíduos que o compõem; e quando vê, por exemplo, em vez de homens saudáveis, um bando de famintos escrofulosos, esgotados e tuberculosos é obrigado a apelar para a ‘concepção superior das coisas’, e para a ‘igualização ideal do gênero’; recai, por conseguinte no idealismo, precisamente onde o materialismo comunista vê a necessidade ao mesmo tempo de uma transformação radical tanto da indústria como da estrutura social. (MARX; ENGELS, 2002, p. 46, grifo do autor).

Fazer a “crítica às atuais condições de vida” e “a transformação radical tanto da indústria (modo de produção) com da estrutura social”, assim como “produzir seus meios de existência” se constituem o verdadeiro sentido da *práxis* humana e sua conexão ativa, transformadora, antagônica a toda atitude passiva, contemplativa, do homem feuerbachiano:

Feuerbach [...] não vê que o mundo sensível que o cerca não é um objeto dado diretamente, eterno e sempre igual a si mesmo, mas sim o produto da indústria e do estado da sociedade, no sentido de que é um produto histórico, o resultado da atividade de toda uma série de gerações, sendo que cada uma delas se alçava sobre os ombros da precedente, aperfeiçoava sua indústria e seu comércio e modificava seu regime social em função da modificação das necessidades. (MARX; ENGELS, 2002, p. 43).

Assim, a *praxis* humana tem sua estreita vinculação com a atividade produtiva. As formas dessa *praxis* dependem dos modos históricos pelos quais passa a produção material. O modo de produção de uma época expressa a maneira como os indivíduos manifestam sua vida, como vivem e agem, quer dizer, a maneira como eles mesmos vão se construindo enquanto seres humanos. Essa manifestação que, em Hegel permanece dentro do mundo intelectual e que em Feuerbach não ultrapassa uma relação passiva, contemplativa, Marx a identificou e traduziu como *praxis* humana. Os indivíduos manifestam sua vida, somente nas circunstâncias sociais, econômicas, políticas, de uma época determinada, quer dizer, de acordo com o modo e relação de produção vigente. Daí a crítica a toda filosofia que “nunca chega aos homens que existem e agem realmente; fica numa abstração, ‘o homem’, e só chega a reconhecer o homem ‘real, individual, em carne e osso’, no sentimento” (MARX; ENGELS, 2002, p. 46).

Para Marx, a construção do ser humano, no seu processo de transformação da natureza, da sociedade e de si mesmo, se dá no processo, na dinâmica da história. Em todo sentido, o ser humano é produto de sua própria *praxis* histórica, ou seja, não pode “abstrair-se do processo da história”, pois, com sua atividade transforma não somente os instrumentos de trabalho e com eles todas as forças produtivas, mas, porque, ao transformar estas, transforma suas relações de produção e assim se faz a si mesmo. Daí, a 3ª *Tese sobre Feuerbach*: “A doutrina materialista sobre a mudança das contingências e da educação se esquece de que tais contingências são mudadas pelos homens e que o próprio educador deve ser educado.” (MARX; ENGELS, 2002, p. 100).

Referências

BRASIL. Lei de 15 de outubro de 1827. *Manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, villas e logares mais populosos do Imperio*. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html. Acesso em 30 mar. 2020

CONDORCET, Marie Jean Antoine Nicolas de Caritat. *Escritos sobre a instrução pública*. Campinas: Autores Associados, 2010.

MARX, Karl. *Manuscritos econômico-filosóficos*. São Paulo: Boitempo, 2004.

FOLHA DE SÃO PAULO. *Quem educa os educadores?* Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/especial/2013/quemeduca/> Acesso em 12 de março de 2020.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A Sagrada Família*. Portugal/Brasil: Presença/Martins Fontes, 1976.

- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Sobre a Religião*. Lisboa: Edições 70, 1976b.
- MARX, Carlos; ENGELS, Frederico. *Marx: escritos de juventud*. Vol. 1. México: Fondo de Cultura Econômica, 1987.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do “breve século” XIX brasileiro. In: SAVIANI, D. *et alii*. *O legado educacional do século XIX*. 2ª ed. Campinas: Autores Associados, 2006, p. 7-32.
- TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*, n. 14, maio-agosto 2000, p. 61-88.

5. O CURRÍCULO DE UM CURSO DE LETRAS EM QUESTÃO

Lucimar Araújo Braga
Rílori Araújo Braga

Introdução

Desde o ano de 2002 atuo como professora efetiva em um curso de Letras, em uma universidade pública do interior do Paraná. Durante este tempo, o currículo do curso passou por alterações em duas datas, uma no ano de 2004 quando se modificou o documento em função da necessidade de adequação e atendimento à Resolução CNE/CP 9, de 18/01/2002. Durante os anos de 2004 a 2014, o Projeto Pedagógico do curso (PPC) de Letras permaneceu o mesmo, ou seja, não houve proposta de um novo currículo e, sim, algumas alterações necessárias para atender à Lei Nº 11.645, de 10/03/2008.

Entretanto, neste período, o coletivo do corpo docente do curso realizou estudos, reuniões, discussões e reflexões sobre a necessidade de outra proposta de PPC em Letras e, após o trâmite legal, em 2015, outro currículo com alterações em seus princípios norteadores, suas finalidades, seu ementário e formato de funcionamento passou a vigor.

No que se refere aos acadêmicos, desde que estou atuando nesta instituição, no curso de Letras, percebi que o currículo ou PPC se tratava de um tema que causava dúvidas. Com a implantação do novo PPC, estes apontamentos que, em geral, eram opiniões fragmentadas sobre o que haveria de mudança ou mesmo sobre o que era currículo ou PPC-Letras foram se intensificando.

Neste sentido, pareceu relevante ouvir o que os acadêmicos tinham a dizer sobre o currículo. Afinal, participar e entender os processos que envolvem o desenvolvimento e o entendimento sobre o funcionamento de um currículo em um curso me possibilitou observar os acontecimentos sobre os sujeitos humanos, e isto me dá uma responsabilidade ética enquanto condutora da minha *práxis* (FREIRE, 2000) e certamente seria importante trazer à baila algumas concepções dos acadêmicos sobre o currículo e, sobretudo, o currículo de seu curso.

Este artigo está organizado com a introdução, uma breve discussão sobre currículo e em seguida traz-se a metodologia usada para o desenvolvimento do artigo. O desenvolvimento abarca a os dados e sua análise a partir de contrastes com autores utilizados como âncora deste

artigo. Por fim, trazem-se as considerações finais e as referências utilizadas no trabalho.

O que é um currículo

O currículo educacional de escolas, centro de educação, faculdades e universidades, et., de acordo com Silva (2013, p.07), está relacionado à história por ser o “resultado de um processo evolutivo, de contínuo aperfeiçoamento em direção a formas melhores e mais adequadas.” O estudo da história do currículo desvela que a organização curricular é consequência da necessidade de oferta de escolas para muitas pessoas – a chamada educação em massa. Isso porque com a chegada de um maior número de pessoas na escola foi preciso organizar o conhecimento a ser ensinado, de forma que o conteúdo fosse o mais próximo possível.

Provavelmente o currículo aparece pela primeira vez com nos o objeto específico de estudo e pesquisa Estados Unidos dos anos vinte. Em conexão com o processo de industrialização e os movimentos imigratórios, que intensificavam a massificação da escolarização, houve um impulso, por parte de pessoas ligadas, sobretudo à administração da educação, para racionalizar o processo de construção, desenvolvimento e testagem de currículos. (SILVA, 2004, P. 12).

Conforme Silva (2004), além de definir os conteúdos, a descrição trazia um discurso sobre como o currículo deveria ser, o que exporia e como estes conteúdos precisariam ser trabalhados em consonância com a realidade da indústria, ou seja, com o foco dos conteúdos buscando o aperfeiçoamento da prática profissional das pessoas. Para fazer uma rápida comparação com a realidade atual da educação brasileira, por exemplo, basta comparar com a atual RESOLUÇÃO CNE/CP N ° 2, DE 20 DE DEZEMBRO DE 2019 que altera o formato das licenciaturas, a quantidade de vezes que aparece a palavra prática. Tivemos o cuidado de contar e contabilizamos tal palavra, mais de 60 vezes mencionada na resolução utilizada como exemplo.

Em Goodson (2013) encontram-se argumentos sobre o currículo ser utilizado como forma de controle da sociedade. Explica-se: a educação em geral é regida por um currículo prescritivo que dita o que se tem que fazer na escola e a escola é utilizada como forma de adquirir a prática para a atuação profissional, assim:

O currículo como prescrição sustenta místicas importantes em torno da escolarização estatal e da sociedade. E o CAP – isto é o mais notável – apoia a mística segundo a qual especialização e controle residem nos governos

centrais, nas burocracias educacionais ou na comunidade universitária. (GOODSON, 2013, p. 68).

Esta realidade, segundo o autor, tem evidenciado que os/as atores/trizes da educação, sejam professores/as ou alunado ficam excluídos das reflexões sobre o currículo, pois, o controle exercido pelo estado é reforçado por governantes no formato de leis, resoluções, portarias, enfim, de quem detém o poder e regula a educação. Dessa forma, o estudo relacionado ao currículo educacional está “desincorporado e descontextualizado” (GOODSON, 2013, p. 71).

Outro autor que entende que os estudos sobre o currículo precisariam ser revistos é Sacristán (2000). Esse autor critica certa obsolescência por parte das instituições educacionais, porque segundo o autor todo o currículo tem um propósito, todo currículo é parcial e apresentam seus ideais, enfim, o currículo não é neutro.

A relação de determinação sociedade-cultura-curriculum-prática explica que a atualidade do currículo se veja estimulada nos momentos de mudanças nos sistemas educativos, como reflexo da pressão que a instituição escolar sofre de diversas frentes, para que adapte seus conteúdos à própria evolução cultural e econômica da sociedade. Por isso, é explicável que nos momentos de configurar de forma diferente o sistema educativo se pensem também novas formas para estruturar os currículos. O próprio progresso na formação de esquemas teóricos sobre o currículo, seu modelo e desenvolvimento, tem lugar nas reformas curriculares a que se veem submetidos os sistemas escolares nas últimas décadas. Os momentos de crise, os períodos de reforma, os projetos de inovação, estimulam a discussão sobre os esquemas de racionalização possível que podem guiar as propostas alternativas. A própria teorização sobre currículo e sua concretização é, em muitos casos, o subproduto indireto das mudanças curriculares que ocorrem por pressões históricas, sociais e econômicas de diversos tipos nos sistemas escolares. (SACRISTÁN, 2000, p. 20).

Grosso modo, pode-se dizer que o currículo é direcionado para algumas pessoas e normalmente excluem outras tantas. A realidade sobre as mudanças nos currículos, as ideologias que permeiam qualquer currículo não são atribuições simples de lidar dentro das instituições de educação formal. Há mais implicação inserida nas realidades diferentes de cada instituição. A pressão exercida pelas tantas instâncias que detêm o poder acaba optando pela racionalização e colocam a prática como a essência necessária para a formação educacional para o trabalho.

O que se vê neste recorte de Sacristán (2000) é um texto com mais de 20 anos - o exemplar aqui trazido é de 2000, mas já é 3ª. Edição - seguindo

atual quando o assunto é currículo educacional. Por isso, quando indagamos o que é um currículo se faz necessário um entendimento que o currículo é povoado por medidas pedagógicas, políticas, de jogos de poder, por tradições e crenças sociais, por ações que não dizem respeito apenas às escolas e universidades, mas é um artifício complexo que cada vez mais precisa ser levado para as salas de aulas e posto de debate entre as pessoas que se utilizam do currículo.

Metodologia utilizada

Para este artigo aproveitou-se material teórico coletado para tese de doutoramento realizada com a temática currículo, currículo em Letras e formação de professores. A pesquisa teórica é oriunda principalmente de livros, teses, dissertações e periódicos científicos. A delimitação de datas para a realização da pesquisa teórica ficou entre 2004 a 2016, assim contabilizaram-se um total de doze anos de pesquisa relacionada à temática escolhida da tese, no caso currículo do curso de letras.

Ressalta-se que o único artigo relacionado à área de Letras foi “Derrubando paredes e construindo pontes: formação de professores de língua inglesa na atualidade” de Gimenez e Cristóvão de 2004. A palavra que sobressaiu pela busca foi formação de professores e, no desenvolvimento do artigo, encontrou-se a relação de formação de professores com currículo, pois este apresenta questões pautadas pela reformulação curricular, relacionadas ao curso de Letras da instituição em que as autoras atuavam.

De acordo com o levantamento feito com teses e dissertações, percebeu-se que estas serviram como aporte teórico complementar para o desenvolvimento, o objeto e a estrutura teórico-metodológica da tese. São pesquisas interessantes por tratarem da *práxis* do professor, por abordarem alguns documentos oficiais e principalmente por se tratarem de trabalhos que foram desenvolvidos em cursos de licenciaturas.

Já os dados foram coletados junto a 17 (dezessete) professores e 174 (cento e setenta e quatro) acadêmicos de um curso de Letras que responderam ao questionário e da entrevista participaram 7 (sete) professores e 12 (doze) acadêmicos. O questionário foi composto por 9 (nove) questões e a entrevista para os acadêmicos com 13 (treze) questões, das quais aqui serão utilizadas 3 (três).

Trata-se de uma pesquisa de base qualitativa e os dados foram analisados a partir da Análise Textual Discursiva (ATD) de Moraes & Galiazzi (2011). Sobre a pesquisa qualitativa, Flick (2009) aponta que as pesquisas precisam de diferentes formas para serem pensadas e articuladas. E isso porque, cada vez mais, as pesquisas necessitam partir de teorias

indutivas ao invés de conceitos dedutivos previamente. Assim, a pesquisa qualitativa é apropriada para tratar os fatos sociais, políticos, educacionais e psicológicos, por exemplo. Em outros termos: “As interpretações cotidianas e científicas são sempre baseadas em uma prévia e dos eventos sociais e naturais, mimese”, (FLICK, 2009, p. 49), é preciso interpretar os fatos. A pesquisa qualitativa possibilita, quiçá, uma leitura mais próxima dos acontecimentos relativos a determinadas situações.

A ATD proporciona que os textos apresentem significantes que admitem outros significados simbólicos surgidos como *flashes* em que os textos discursivos trazidos nas respostas alcançam outros sentidos semânticos que possibilitam a abrangência de outras compreensões ao longo do desenvolvimento da análise. De acordo com Moraes e Galiazzi (2011, p. 112), se trata de um “processo de desconstrução, seguido de reconstrução, de um conjunto de materiais linguísticos e discursivos, produzindo-se, a partir disso, novos entendimentos sobre os fenômenos e discursos investigados”. Assim, a ATD permite ao pesquisador atribuir sentidos para a leitura, a partir dos textos discursivos coletados na pesquisa, e a este conjunto de sentidos os autores chamam de *corpus*.

Assim, a partir destas análises e interpretações dos dados, previamente coletados, a ATD gerará um metatexto (texto que explica outro texto) como um produto obtido com os diagnósticos produzidos a partir de rigorosas leituras do *corpus* com o intuito de abranger compreensões mais complexas sobre o tema pesquisado.

As concepções designadas a partir do *corpus* são as novas categorias emergentes que permitem perceber sentidos reconstituídos dos textos que não perdem a carga semântica construída nas análises anteriores. O resultado produzirá um processo auto-organizado que se distingue da análise inicial, mas não é previsível (MORAES; GALIAZZI, 2011). Por isso, na ATD o pesquisador atua como autor dos textos gerados, pois é ele quem coleta, reúne e os categoriza, mas não os determina, pois os resultados são emergentes e imprevisíveis.

Desta forma, os dados trazidos neste artigo são categorias organizadas a partir das respostas do coletivo de participantes acadêmicos em que são apresentadas algumas concepções dos acadêmicos sobre o currículo de seu curso, a partir da ATD. Estas são as questões utilizadas para este artigo: 1- Qual é a relação do acadêmico com a efetivação de um currículo, na educação? 2- Como se efetiva os estudos sobre o currículo enquanto espaço de reescrita do conhecimento escolar, em seu curso? Como você descreveria esse processo? 3- O currículo do curso te representa? Como?

Na sequência são apresentados e analisados os dados levantados para este estudo.

Analisando os dados

A situação de um currículo em um curso acompanha as ações do corpo docente que comanda as ações didáticas e pedagógicas, em geral, essas instâncias são o Colegiado do Curso e o Núcleo Docente e Estruturante – NDE. Por isso, qualquer alteração, renovação ou reescrita do currículo precisa estar em concomitância com as pessoas que administram o curso, claro, em consonância com os conselhos superiores e a pró-reitoria de Graduação. Então, de acordo com Goodson (2013), mudar um currículo significa também mudar formas de fazer a política em um curso, uma vez que as forças sociais que circulam um currículo são cíclicas.

Neste sentido, no ensino, o currículo responde a interesses que podem querer propor mudanças que apresentem maior justiça social ou ainda que busquem apenas reproduzir o sistema capitalista em que as pessoas que tem poder aquisitivo e podem pagar a escola estudam, enquanto os outros que não conseguem aceder à escola vão ficando pelo caminho para serem transformados em mão de obra barata. Para Goodson (2013), normalmente os projetos curriculares mais ambiciosos vêm do governo e acompanham as tendências de mercado. Para Sacristán (2000, p. 149-150), “Os efeitos educativos que se pretende com um determinado currículo são mediatizados através das tarefas que os alunos realizam e dos planos que os professores fazem de sua prática, das estratégias que eles elaboram”.

Para que um currículo funcione em um curso é preciso que haja a aceitação pela maioria das pessoas que o fazem acontecer. A implantação de um currículo carrega consigo uma carga história dos currículos anteriores e quase sempre são utilizadas por professores e acadêmicos para compararem epistemologia, proposta didática e pedagógica, a atualização da proposta, enfim, a concretização e eficiência de uma proposta de currículo exigirá a aprovação coletiva de docentes e discentes.

Os participantes aqui trazidos são discentes, denominados de acadêmicos que participaram da pesquisa e apresentam suas concepções sobre o currículo de um curso de Letras, para uma tese de doutorado. Para a tese foram utilizadas algumas das questões do questionário e para este artigo optou-se por outras questões da entrevista que não foram aproveitadas na tese, conforme descrito na parte metodológica deste trabalho.

As categorias elencadas com as três questões escolhidas para este artigo foram as seguintes:

Quadro I

1- Qual é a relação do acadêmico com a efetivação do currículo em educação?	
Categoria 1 Acadêmico, educação e currículo se necessitam para existirem.	7 respostas (A1) (A2) (A7) (A8) (A9) (A13)
Categoria 2 Acadêmico auxiliando o professor.	2 respostas (A3) (A4)
Categoria 3 O acadêmico precisaria estar mais presente nas discussões sobre currículo.	4 respostas (A5) (A6) (A11) (A12)

Organização: A autora (2020)

Quadro II

2- Como se efetiva os estudos sobre o currículo enquanto espaço de reescrita do conhecimento escolar, em seu curso?	
Categoria 1 Não há reescrita do conhecimento escolar e nem sobre currículo.	2 respostas. (A1) (A11)
Categoria 2 Há uma preocupação por parte dos professores em fazer do currículo um espaço de discussão e reescrita do conhecimento escolar.	11 respostas. (A2) (A3) (A4) (A5) (A6) (A7) (A8) (A9) (A10) (A12) (A13)

Organização: A autora (2020)

Quadro III

3- Você acha que o currículo de letras te representa? Como?	
Categoria 1 Sim .	6 respostas (A1) (A4) (A5) (A7) (A10) (A11)
Categoria 2 Às vezes.	5 respostas (A2) (A3) (A8) (A12) (A13)
Categoria 3 Não me representa.	1 resposta (A9)
Categoria 4 Não soube responder.	1 resposta (A6)

Organização: A autora (2020)

O início desta análise ocorre com a primeira questão, 1- Qual é a relação do acadêmico com a efetivação do currículo em educação? Nestas respostas a categoria: 1- Acadêmico, educação e currículo se necessitam para existirem, vem com sete respostas, ou seja, a maioria dos participantes

entendem que um currículo não se faz sozinho e que quanto maior forem as pessoas envolvidas em seu desenvolvimento, melhor será seu desempenho em um curso. Um currículo precisa do acadêmico e o acadêmico almeja um currículo que lhe proporcione uma formação valiosa “[...] a estabilidade e a conversação, portanto, continuam a ser o resultado mais provável da estruturação do ensino [...]” (GOODSON, 2013, p. 28). A seguir algumas respostas apresentadas pelos acadêmicos sobre a categoria 1:

A 1 - Primeiro que se não tem acadêmico não tem Universidade né! Daí não tem currículo não tem nada. Sim na forma prática acaba que como eu disse se não tem acadêmico não tem universidade e não tem currículo e aí aplicação dele se torna nula porque o que você vai fazer com o currículo sem aluno né? Tanto quem o faça funcionar como quem receba o funcionamento.

A 2 - É que sem o aluno o currículo não existe, na verdade né! Ele existe no papel como norte mas, sem que o aluno esteja lá para efetivar ele, para realmente fazer ele se cumprir não existe. Mas, na nossa universidade agora o papel do aluno eu acho que ele ainda é mais importante por que a gente dá direção, a gente dá o rumo que a gente quer seguir e quando a gente monta essa possibilidade. Eu sei de currículos que são mais flexíveis que os nossos ainda que os alunos escolhem tudo que eles vão usar, que eles vão aprender, que eles vão se inscrever, mas o nosso já é bastante, já tem bastante responsabilidade para o aluno para que ele escolha como vai ser o currículo dele no final do curso. Algumas pessoas vão ter o currículo mais voltado para a literatura outras mais para a linguística, outras mais para a docência. O nosso papel é muito, é fundamental agora mais do que já foi antes.

Já na Categoria 2 aparece a questão do acadêmico auxiliando o professor. Nesta categoria têm-se duas respostas em que foi dito que para a efetivação do currículo é preciso que os acadêmicos estejam auxiliando o professor. Também em Goodson (2013), há uma passagem em que o autor reflete sobre o currículo como mantenedor do poder. Isso é o que parece sobressair nestas duas respostas, ou seja, em primeiro lugar o professor e depois o acadêmico o auxiliando para que haja a efetiva concretização do currículo.

Entretanto, diz Sacristán (2000, p. 201), “O currículo, ao se expressar através da *práxis*, adquire significado definitivo para os alunos e para os professores nas atividades que uns e outros realizam [...]”, dessa forma a questão também pode ser entendida como um potencial na prática pedagógica em que ambos, professores e acadêmicos se esmeram para por em prática um currículo. Para o autor a estrutura organizacional de um currículo é formada por alguns pilares que possibilitam a professores e acadêmicos projetarem suas expectativas na educação. Assim, se os acadêmicos acreditam que sua participação no currículo e na educação seja

auxiliando o professor não se pode excluir a importância destas respostas, já que a educação é uma complexa interação que engloba muitos outros fatores (SACRISTÁN, 2000).

A análise da categoria 3 desvelou que o acadêmico precisaria estar mais presente nas discussões sobre currículo. Esta categoria chama a atenção por apontar uma questão que na última alteração de currículo não se tinha percebido, a ausência de acadêmicos nas discussões das alterações de currículo.

A política sobre o currículo é um condicionante da realidade prática da educação que deve ser incorporado ao discurso sobre o currículo; é um campo ordenador decisivo, com repercussões muito diretas sobre essa prática e sobre o papel e margem de atuação que os professores e os alunos têm da mesma. Não é só um dado da realidade curricular, como marca os aspectos e margens de atuação dos agentes que intervêm nessa realidade. O tipo de realidade dominante na prática escolar está condicionada pela política e mecanismos administrativos que intervêm na modelação do currículo dentro do sistema escolar. (SACRISTÁN, 2000, p. 107).

Para o autor, a questão da prescrição nestes modelos de currículos é perceptível e é mantida por uma política que acomoda os interesses, pois, reproduz certa hegemonia cultural que domina os interesses de uma classe dominante. E para Goodson (2013, p. 75), estes formatos de manutenção de currículos prescritivos tem demonstrado o que alguns historiadores já perceberam, há uma “[...] profunda inércia contextual nos modelos de mudança e continuidade [...]” nos currículos.

A questão 2- Como se efetiva os estudos sobre o currículo enquanto espaço de reescrita do conhecimento escolar, em seu curso? Nesta pergunta ocorreram duas categorias, em uma delas dois acadêmicos disseram que não há a preocupação do currículo com a reescrita do conhecimento escolar e a maioria, os outros onze acadêmicos disseram que a reescrita do conhecimento é percebida entre os alguns professores do curso. Como forma de elucidar a categoria 2 trazem-se duas repostas:

A 2 - Eu percebo que existe um esforço de todos os lados para sempre trazer coisas novas. Eu percebo que existe um movimento agora dos professores sempre falando: ah mas a gente tem que incluir isso no currículo, a gente tem que abordar isso e aquilo, então eu percebo que os professores estão sempre vendo que podem melhorar, estão sempre levando esse tipo de colocação, tanto para os alunos, quanto provavelmente para o departamento também pelo, pelo que eles falam parece que é uma preocupação que eles têm.

A 6 - Ele influencia bastante, eu entrei como uma visão e estou saindo com outra, nossa. Eu entrei aqui com uma visão de que iria estudar a gramática! E

não, vai além disso. A gramática é muito pouca com relação a tudo que o curso oferece em relação à escrita, teve muitas disciplinas que trabalhou com a escrita. Texto e Discurso, no primeiro ano língua e Texto. Foi à mesma professora que deu essas duas disciplinas, ela trabalha muito com essa questão de reescrita, então foi bastante positivo.

A partir destas respostas e da categoria apresentada para a questão número dois é pertinente acreditar que “O currículo é o cruzamento de práticas diferentes e se converte em configurador, por sua vez, de tudo que podemos denominar como prática pedagógica nas aulas e nas escolas” (SACRISTÁN, 2000, p. 26). E essa afirmação se dá porque na resposta do participante A2 há uma afirmação que aponta para a preocupação dos professores em relação ao currículo em curso e às possíveis modificações que venham a ser feitas no futuro. Essa preocupação aponta certa maturidade nas questões sobre o currículo tanto por parte dos professores como para os acadêmicos, em trabalho anterior verificou-se que o tema currículo era um tanto quanto estranho para os acadêmicos no início desta pesquisa (BRAGA, 2018).

Analisando a questão 3 que pergunta: Você acha que o currículo de letras te representa? Como? A questão três é direta e apresentou 4 categorias, conforme seguem: 1- Sim (6); 2- Às vezes (5); 3- Não me representa (1) e 4- Não soube responder (1). Trazem-se algumas das respostas mais incidentes para sim e às vezes.

A 4 - Representa, no caso assim, eu vou sair não uma ótima, mas preparada, qualificada né pra trabalhar e daí é um bom currículo e me representa.

A 5 - Ah, eu acho que representa e muito. E como que me representa, eu acho que a universidade hoje, ela teve uma evolução muito grande assim, eu não sei como era antes né, mas eu escuto assim, porque ela faz com que eu faça uma reflexão sobre mim mesmo, sobre o contexto social, então a universidade me representa muito neste sentido assim.

A 7 - Eu acredito que sim. Se eu estou gostando, se eu estou me sentindo bem e por mais que eu tenha algumas né, contradições, eu acho que sim que me representa.

Estas respostas apontam para uma representatividade do currículo e do curso para os participantes e isso é positivo porque “o estudo do currículo serve de centro de condensação e inter-relação de muitos outros conceitos e teorias pedagógicas [...]” (SACRISTÁN, 2000, P. 28) no curso.

Ao mesmo tempo existem aqueles participantes que disseram que são representados pelo currículo e o curso às vezes:

A 2 - Me representa às vezes, porque na verdade, tudo que é Português não me representa muito né! Porque não é que eu quero trabalhar, me representa como falante, mas não me representa como professora, como professora eu realmente precisaria de, eu precisaria mais da parte de Inglês. [...]

A 13 - Eu não sei se o currículo de Letras ou a universidade em geral assim, sabe. Eu acho que a universidade ta... eu acho que a gente na universidade ta... a gente se coloca num lugar muito alto assim, sabe! Então eu acho que a gente precisa mais de uma representação da comunidade porque a gente entra na universidade, a gente não se sente parte dela no começo. A gente demora pra se sentir parte desse espaço assim sabe. Então eu acho que não só o curso de Letras como a universidade, ele precisa fazer essa ideia de representação. Porque eu fico muito feliz agora, nestes últimos anos, esses discursos *queer*, feministas ai que a gente não tinha espaço nenhum estão ganhando voz na universidade sabe. E eu acho que isso se dá, principalmente porque as minorias estão tomando esses espaços pra elas também, né. E daí elas trazem esses discursos pra dentro. Então, a universidade este passando por um momento de revolução dos discursos que passam por dentro dela assim e tudo mais sabe. Então acho que talvez essa parte de representação seja maior daqui um tempo.

A resposta do A13 indica que um caminho importante para a universidade é de uma maior aproximação junto à comunidade. O acadêmico sente que a universidade ainda é percebida pelo cidadão como um lugar único e exclusivo para as pessoas que estão lá, ou seja, a comunidade acadêmica. Por sua resposta é perceptível que no início do curso o acadêmico sentiu-se não incluído nesse universo e que aos poucos isso foi sendo mudado. A representação da comunidade, para este participante é importante, assim, além da sua voz estar dizendo que sim, é importante a participação do acadêmico, esta pessoa vai mais longe e diz que também é preciso trazer a comunidade para participar mais das ações da Universidade.

Dessa forma, o currículo para este participante, parece clamar por uma organização curricular mais plural em que a sociedade possa adentrar a universidade não com modelos prescritivos de currículo com formas estabelecidas de uma cultura homogeneizada, mas, sim com a possibilidade de incluir socialmente outras pessoas que, de acordo com o participante A13, outras narrativas se fazem presentes por discursos outros que aqueles que apenas mantêm a prescrição do currículo.

Para Goodson (2013), as reconfigurações do currículo estão ligadas às transformações políticas e ideológicas vivenciadas no mundo todo. Essas mudanças abrangem as áreas educacionais porque estes locais aglomeram muitas pessoas que atuam na socialização da população e o currículo é o responsável pelas reestruturações da educação, que em geral são iniciadas

no governo, sempre movidas por grupos de pessoas (empresários) com interesses econômicos. Para Goodson (2013), nem sempre as reformas educativas promovem mudanças para atender demandas educacionais, pois, o poder das grandes corporações como no caso do Brasil atual a Fundação Ayrton Senna, a Fundação Lemann e o Todos pela Educação, entre outros são instituições que servem de exemplo de corporações com interesse na educação brasileira. O problema segundo Goodson (2013) é que educação e economia não podem ser lidas como sinônimos.

Considerações finais

As palavras trazidas nestas considerações finais provavelmente servirão para instigar outras pesquisas com o currículo do curso de Letras, pois, neste trabalho pode-se observar que quando a palavra-chave é currículo de Letras ainda são poucas as pesquisas na área.

A partir do objetivo geral que foi apresentar os resultados de um estudo com algumas concepções de acadêmicos sobre o currículo de um curso de Letras este artigo obteve suas respostas, pois, aqui estão organizadas três questões de entrevista semiestruturada com as concepções dos acadêmicos.

Quanto à primeira questão que foi sobre a relação do acadêmico com a efetivação do currículo no curso as respostas variaram em três categorias em há a predominância da resposta sobre a necessidade da existência do currículo e do acadêmico para o currículo ter sentido no curso.

A segunda questão versou sobre Currículo de Letras ser um espaço para a reescrita do conhecimento e a maioria dos acadêmicos apontaram o professor como agente responsável pela reescrita do conhecimento e houve mais uma categoria que dizia que não há reescrita da educação.

Na terceira e última questão analisada perguntou-se ao acadêmico do curso de Letras de o Currículo de seu curso o representava e a maioria das respostas apontou para um sim, o curso e o currículo o representa. Nesta questão foram quatro categorias com respostas sim, não me representa, às vezes me representa e um participante respondeu que não saberia responder.

Os resultados apontam assim para algumas características de um currículo em processo de mudança quando os acadêmicos dizem que a educação e o currículo só têm sentido com suas participações. Para Goodson (2013) a reestruturação da educação é permanente e precisa ocorrer em todas as instâncias e claro, o currículo seria o dorso destas mudanças. Entretanto, diz o autor que o capitalismo no mundo tem encontrado formas de questionar os movimentos mais progressistas e

reafirmar o conservadorismo como forma de valorizar a questão do nacionalismo e isso afeta diretamente a educação.

Outra questão que chama a atenção diz respeito à responsabilidade que o acadêmico coloca para os professores na questão número dois. De acordo com Sacristán (2000, p. 166), “Faz parte do pensamento pedagógico desde muito tempo a consciência ou o ponto de vista de que os professores constituem um fator condicionante da educação [...]” e é o que parece permanecer no inconsciente coletivo dos acadêmicos quando estes apontam os professores como os responsáveis por fazer do currículo, um lugar de reescrita do conhecimento escolar.

Para finalizar, pode-se dizer conforme Goodson (2013) que não é possível dizer que qualquer mudança curricular seja a melhor, mas também não propor reescrita de currículo pode ser pior. Por isso, ao que parece o curso de Letras analisado não difere de outros que estão em busca de acertos e não de problemas.

Para estes acadêmicos seu curso pode ser melhor desde que eles participem mais e tragam também a comunidade para as discussões sobre currículo, pois, existe uma percepção de que o currículo do curso de Letras é prescritivo, mas apresenta sinais de mudanças com as inserções de outras temáticas.

Referências

- BRAGA, Lucimar Araujo. *Relações de currículo na formação inicial de professores: uma análise a partir das concepções de licenciandos do Curso de Letras*. Tese de Doutorado. Ponta Grossa, 2018.
- BRASIL. *Resolução CNE/CP 9, de 18/01/2002*. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf, Acesso em 16 de novembro de 2016.
- _____. *LEI 11.645, de 10/03/2008*. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm, acesso, 13-01-2020.
- FLICK, Uwe. *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. 3ª. Edição. Porto Alegre: Bookman, Artmed, 2009.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 15ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- GOODSON, F. Ivor. *As políticas de currículo e de escolarização*. Tradução: Vera Joscelyne. 2ª. Edição. Petrópolis: Vozes, 2013.
- MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. *Análise textual discursiva*. 2ª ed. Ijuí: Unijuí, 2011.

SACRISTÁN, J. Gimeno. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Trad. Ernani F. da Rosa. 3ª ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SILVA, Tomaz, Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2ª. Edição. 7ª. Reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. *Apresentação*. In. GOODSON, F. Ivor. *Currículo: teoria e história*. Tradução: Atílio Brunetta; revisão da tradução: Hamilton Francischetti. Petrópolis: Editora Vozes, 2013.

6. PAULO FREIRE E ANÍSIO TEIXEIRA: FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO HUMANIZADORA E COMO DIREITO

José Renato Polli

Introdução

Paulo Freire e Anísio Teixeira são pensadores de grande expressão na produção intelectual educacional brasileira. Apesar de formações e experiências temporais diferentes, convergem em muitos princípios e posições teóricas em favor de uma educação como direito, sobretudo a partir das ideias de liberdade e democracia. Em meados da década de 60, envolvidos com a elaboração de políticas públicas de educação para o Brasil, participaram diretamente da definição do primeiro *Plano Nacional de Educação*, em 1961, que Teixeira considerou uma “meia vitória” em relação aos postulados que já defendia desde o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, em 1932. Este texto procura aproximar as ideias dos dois pensadores, como fundamentos de uma educação humanizadora e como direito e, demonstrar que, tendo se constituído como os dois dos maiores educadores brasileiros, sofreram pela defesa de suas ideias, que em diversos momentos da história recente do Brasil, foram contestadas por grupos reacionários e irracionistas.

Anísio Teixeira, declaradamente um intelectual defensor do campo liberal democrático, pagou com a vida pela defesa de uma visão pública de educação, perseguido em distintos momentos de obscurantismo político no país. Paulo Freire, de feição cristã fenomenológica, com um pé na realidade dos sofrimentos engendrados na injustiça social brasileira, frequentemente é atacado como um pensador inoperante, cujas ideias são julgadas ineficazes e pouco práticas.

No entanto, mesmo que em campos teóricos relativamente diferentes, ambos se aproximaram na defesa de um ideário de educação como direito, inscrevendo suas defesas pedagógicas no campo mais amplo do pensamento clássico, ao qual, acreditavam, todos os cidadãos têm direito ao acesso.

Educação como direito e a pedagogia humanizadora.

Desde a divulgação do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, em 1932, como uma reação de um grupo de educadores e intelectuais brasileiros à inércia do Estado Brasileiro - que desde a implantação do republicanismo não conseguia viabilizar um projeto de nação que contemplasse a ampliação dos horizontes educacionais -, o propósito de

Reconstrução educacional no Brasil (título do manifesto) indicado por aquele grupo, guardadas as devidas proporções de tempo e realidade histórica, continua como premente desafio, ao menos parcialmente.

O documento falava em “valores mutáveis” e “valores permanentes”, considerando como o pilar máximo do processo educativo o respeito à condição humana. Para tanto, entre os valores essenciais e permanentes, o manifesto, de forma contundente, mesmo contra todas as possibilidades históricas daquele contexto, indica que a educação é uma função essencialmente pública. A educação integral, decorre de seu reconhecimento pelo Estado, que deve garanti-la, como uma escola única e para todos, laica, gratuita, obrigatória, centrada na ideia dos direitos dos cidadãos que se sustentam em um Estado democrático de direito.

Sabe-se que no transcurso histórico posterior, o manifesto, bem como alguns de seus signatários, foram colocados no ostracismo devido a forças políticas conservadoras e outras compreensões sobre o papel do Estado na sociedade, que não coadunavam com os princípios gerais do documento.

Foram longas décadas de impedimento ao avanço de uma educação democrática, até à aprovação da primeira *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* em 1961 (LDBEN, Lei no. 4024, de 20.12.1961), a qual o próprio Anísio Teixeira, após décadas de lutas em favor de uma educação democrática, considerou como “meia vitória”, uma vez que não contemplava todos os pressupostos presentes naquelas lutas originais dos pioneiros.

Mas já se vislumbrava, em contextos pré-golpe militar, que a educação é uma prática social de humanização. Os contributos de Paulo Freire a este processo foram enormes, na medida em que seu método de alfabetização, que alçava sujeitos antes desconsiderados à situação de cidadania - sobretudo nas experiências de Angicos e de Natal (De pés no chão também se aprende a ler) - era aplicado como inspiração e como prática transformadora.

Após o golpe militar de 1964, entra em cena um outro discurso educacional, sustentado em políticas internacionais, com viés tecnicista, propugnando uma escola voltada para os limites da formação trabalho, descontextualizada da formação integral e para a cidadania. Anísio Teixeira, ao contrário, propunha que o trabalho se vincula à formação integral. Durante as décadas seguintes, até os anos 80, quando a constituição brasileira recupera, ao menos em parte, os ideários do Manifesto dos Pioneiros, esta dinâmica permaneceu.

Já nos anos 90, com a nova reconfiguração do capital internacional, os efeitos da agilização provocada pela tecnologia de ponta nos processos de trabalho provocam novas direções para as políticas mundiais de educação, com a influência de organismos internacionais afinados com esta nova

dinâmica. Entra em cena, como nova roupagem, um “novo” discurso, uma tendência político-educacional que deixou marcas profundas no fazer educacional. Trata-se do chamado discurso das “competências e habilidades”, que alguns autores situam como um efeito restrito das políticas mundiais, dentro da visão neoliberal de mundo. Importando o modelo espanhol, o Brasil faz adaptações a este modelo e o adota, a partir da ideia de flexibilização das responsabilidades do Estado sobre a vida social, como a aprovação de uma nova LDBEN (Lei 9394, de 20.12.1996).

Só a partir dos anos 2000, uma retomada dos princípios constitucionais e das ideias gerais presentes no *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* pode ser verificada, em direção a uma educação humanizadora e como direito. A humanização, que tem sido

O *ethos* inspirador desse duplo movimento: por um lado configurar a educação como processo de desenvolvimento humano e como processo de humanização ou hominização, enquanto prática social de produção da condição humana, e, por outro lado, constituir a compreensão da educação como processo de formação social e subjetiva para a cidadania cultural e política. Essa dialética entre a formação da subjetividade no contato significativo com a sociedade é que nos parece inovadora, embora esteja formulada há muito tempo (NUNES, 2018, p. 36).

A educação como direito, em contraposição ao discurso das competências e habilidades, sustenta-se na expressão “Direito à Educação”, proposta por amplos movimentos de participação social, que confluíram para a elaboração do *Plano Nacional de Educação* (PNE, Lei 13005/2014). (NUNES, 2018, p. 37).

Humanização e direito, como um binômio presente nesta tendência político-educacional, deriva em grande medida das expressões teóricas de Anísio Teixeira e Paulo Freire, tendo sido o mote inspirador para políticas educacionais que se seguiram até a década de 2010. Estas políticas proporcionaram processos de democratização do acesso à educação, processos de inclusão de grupos antes alijados do direito à educação, com a aprovação de medidas legais que alteraram, ao menos em parte, o quadro de exclusão que ora se verificava. Indicaremos a seguir, quais os conceitos e categorias centrais do pensamento de Anísio Teixeira e de Paulo Freire que ajudaram a propiciar esta dinâmica inclusiva.

Anísio Teixeira e a democratização do ensino no Brasil.

A resignificação do papel dos alunos e alunas nos processos formais de educação no Brasil se deve, em grande medida às insistentes investidas

teóricas de Anísio Teixeira (1900-1971). De uma atuação passiva no contexto de uma pedagogia tradicional e transmissivista, os educandos foram, aos poucos, nos processos lentos da evolução sobre a compreensão da função social da escola, assumindo algum grau de autonomia, mesmo que incipiente, a partir da defesa de uma escola democrática e para todos.

Considerado por muitos autores como o inventor da escola pública brasileira, Teixeira participou de diversos processos históricos de consolidação de escolas públicas, em todos os níveis no Brasil. Sua fonte inspiradora era a criativa produção intelectual do filósofo e educador americano John Dewey (1852-1952), de espectro liberal democrático, de quem Teixeira fora aluno na Universidade de Columbia durante a realização de uma pós-graduação.

A trajetória de Teixeira foi impressionante. Filho de fazendeiros e de formação inicial Jesuíta, aos 24 anos já era Inspetor Geral do Ensino da Bahia, cargo correspondente ao de Secretário Estadual de Educação. Nesta época já era formado em Direito e ao assumir o cargo, viajou pela Europa para conhecer os sistemas de ensino de vários países. Alguns anos depois, em 1927, vai para os Estados Unidos, cursar pós-graduação na Universidade de Columbia e se aproxima de Dewey. Em 1931, assumiu a Secretaria de Educação e Cultura no Rio de Janeiro, até 1935, criando a rede municipal de ensino, que garantiria acesso a todos. Neste mesmo ano criou a **Universidade do Distrito Federal**, no Rio de Janeiro. Em 1936, perseguido pela ditadura Vargas, demitiu-se do cargo de diretor e regressou ao seu estado natal, a Bahia.

Em 1946, Anísio Teixeira foi nomeado Conselheiro de ensino superior da UNESCO. Em 1947 voltou para a pasta da Educação do Estado da Bahia, criando a **Escola Parque**, em Salvador, um novo modelo de educação integral. De 1952 a 1964, Anísio Teixeira foi diretor do *Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos* (INEP) e criador da CAPES (Coordenação e aperfeiçoamento de pessoal de nível superior), realizando trabalhos para a valorização da pesquisa educacional no país. Neste período sua aproximação com Paulo Freire foi enorme, sobretudo porque Freire se destacou com seu método de alfabetização de adultos e foi alçado à condição de coordenador do Programa Nacional de Alfabetização.

Também participou da criação da Universidade de São Paulo e da Universidade de Brasília, da qual também foi reitor e deixou seu posto para seu amigo Darcy Ribeiro. Após o golpe militar de 1964, trabalhou como professor nas Universidades de Columbia e da Califórnia, nos Estados Unidos.

Poucos pensadores da educação brasileira conseguiram aliar uma rica produção teórica com a atuação permanente como elaborador de políticas educacionais e a colocação em prática das ideias que vinham do

pragmatismo de Dewey em políticas públicas. Assim como Freire, Teixeira partiu de um fundamento teórico basilar, mas esteve aberto a outras percepções sobre os processos históricos, que ensejaram novas abordagens educacionais. Sua aproximação prática com Freire durante a elaboração do primeiro *Plano Nacional de Educação* não nos deixa mentir. Tal aproximação, em grande medida era costurada pelo amigo de ambos, Darcy Ribeiro, outro espírito aberto à compreensão do mundo por muitas leituras.

A ideia de uma educação como mudança permanente, vinculada aos avanços do modelo capitalista, mas sobretudo sustentada no conceito de *experiência*, foram dando forma ao pensamento de Teixeira, que ensejou a possibilidade da superação dos processos mnemônicos da educação tradicional, pela observação e apreensão da realidade. O papel ativo dos educandos se vincula à própria definição do que fazer educacional, que implica uma formação ampla, dos valores, da ciência e dos modos práticos de resolver questões da vida, como as questões do trabalho.

Na escola democrática sonhada por Teixeira, a liberdade de professores e alunos motiva uma dinâmica de confiança mútua e de busca por superar as aprendizagens restritivas, relativas ao simples domínio de técnicas. Faz-se necessário garantir a todos, na perspectiva de uma educação como direito, o acesso à cultura e à ciência.

É no espaço da escola pública que esta proposta poderá se desenvolver. E Teixeira a conseguiu efetivar na prática, bem como inspirou modelos posteriores, adotados em várias localidades. A *Escola Parque* de Salvador (Centro Educacional Carneiro Ribeiro), cujo vínculo com a ideia de *Escola Integral* proporcionou a realização das premissas que Teixeira defendia, se sustentava na dinâmica da educação para o trabalho associada ao saber científico e cultural. A universidade pública, nestas condições, cumpriria papel fundamental numa rede de relações que se constituiriam num sistema público de educação, garantindo o direito de todos, contra qualquer forma de privilégio. Não deveria existir, portanto, uma dissociação entre a dimensão da formação para o trabalho, da perspectiva cultural mais ampla e para o exercício da cidadania.

Em dois distintos momentos da história nacional, sofreu perseguições de ordem ideológica providas de segmentos ultraconservadores da sociedade brasileira. Durante o *Estado Novo*, viveu o autoexílio no interior da Bahia, dedicando-se à leitura e tradução de textos, mas nunca perdendo de vista os ideais inspiradores do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* e da filosofia de Dewey. (FONSECA, 2008, p. 2)

Associação entre a defesa de uma sociedade democrática e o desenvolvimento econômico, cultural e tecnológico, tornou-se base de suas investidas posteriores nas dinâmicas de gestão educacional das quais participou. De certa forma, a democracia esteve presente em sua obra como

um fim e a experiência democrática como um problema. (FONSECA, 2008, p. 3)

Paulo Freire e a promoção dos oprimidos às formas de conscientização.

Paulo Freire (1921-1997) nasceu pobre na cidade do Recife, em 19 de setembro de 1921 e faleceu em São Paulo no dia 02 de maio de 1997. Aos 10 anos perde o pai e as condições da família obrigam a mudança para Jaboatão. Após dificuldades nos estudos, conseguiu se formar em Direito, profissão que nunca chegou a exercer. Suas incursões pela educação se deram com ênfase principalmente a partir da década de 40, tendo exercido o cargo de Diretor do Setor de Educação e Cultura do SESI (Serviço Social da Indústria), quando despertou para a questão da alfabetização de adultos. Em 1959 obtém o título de doutor com a tese intitulada *Educação e atualidade brasileira*. A aproximação com os movimentos populares, devido à sua indisfarçável condição de católico, chega a assumir o comando do *Plano Nacional de Alfabetização* do governo Goulart, após o êxito das experiências de Angicos e de Natal, cidades onde seu método foi utilizado como inspiração e com êxito prático.

Após o golpe militar de 1964, exilou-se na Bolívia e posteriormente passou pelo Chile, pelos Estados Unidos, onde lecionou na Universidade de Harvard e dali partiu definitivamente para a Europa, trabalhando no Conselho Mundial das Igrejas. Na fase inicial do exílio, escreveu sua obra prima, a *Pedagogia do Oprimido*.

Com a redemocratização do Brasil, voltou para seu país, tendo sido professor da Universidade de Campinas (UNICAMP) e posteriormente, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

Sua obra é reconhecida em inúmeros países, inspirando projetos e políticas educacionais diversas. Em Portugal, foi a principal referência nas políticas de educação de adultos no processo pós-revolucionário, em 1974.

Inspirador e inspirado pelo conceito de libertação, Freire é considerado um dos pais do pensamento libertador latino-americano. A libertação dos setores oprimidos deu forma a uma educação voltada para a história como um processo aberto, em que os setores populares também teriam contribuições significativas a dar para a mudança social (ZITKOSKI, 2000, p. 19-21). A emancipação social surgia com grande força, como elemento do desejo das camadas populares, traduzindo uma concepção de história como interação subjetiva, dialeticamente constituída em bases utópicas, esperançosas, imprescindíveis para a humanidade.

As bases teóricas iniciais de Paulo Freire foram o *Personalismo Cristão* de Emmanuel Mounier e a *fenomenologia*. No período do exílio, no Chile,

adotou elementos de análise da concepção histórico-dialética da história para elaborar sua obra prima. No final da vida se aproximou da *Teoria Crítica da Sociedade* e de pensadores como Jürgen Habermas.

A *Educação Popular* no Brasil, da qual Freire foi expoente no final dos anos 50 e início dos anos 60, estava relacionada ao projeto econômico desenvolvimentista e populista, proporcionando a mobilização de grupos, especialmente no interior de instituições como a Igreja Católica e as CEBs (Comunidades Eclesiais de Base). A Pedagogia da Libertação, a Filosofia da Libertação e a Teologia da Libertação, se entrelaçaram para sustentar teoricamente o modelo popular de base. A partir das experiências libertadoras, Freire construiu uma pedagogia em bases antropológicas, um humanismo pedagógico, colocando, na autonomia do sujeito e na sua relação de diálogo com os outros, o meio para a sua realização pessoal e para a tomada de consciência frente ao mundo. Eis o aspecto central de sua obra que contribui para elaboração de uma *Pedagogia Humanizadora*. A promoção dos então sujeitos invisíveis no seio do meio popular constitui-se numa antropologia política libertadora, por meio do método de alfabetização de adultos.

A análise de Freire sobre os processos educativos, opondo uma *educação bancária* a uma *educação problematizadora*, as *situações-limite* ao desejo do *inédito-viável*, fundamenta-se numa concepção política emancipatória que visa a transformação do conhecimento e da sociedade. Sua *Pedagogia Libertadora*, ressalta o *humanismo pedagógico*. É no diálogo, que leva em conta toda a produção cultural da humanidade e a cultura localizada, dita popular, que se percebe que ninguém se conscientiza separadamente dos demais.

O ideal de transformação social não se concretiza apenas em nível da consciência, mas, sobretudo, pela valorização da palavra e da intenção transformadora, emancipadora, chamada de *conscientização*¹. O termo foi criado por Álvaro Vieira Pinto e outros intelectuais pertencentes ao ISEB (Instituto Superior de Estudos Brasileiros), em 1964. Freire definiu *conscientização* como:

O termo francês “prise de conscience”, tomar consciência de, é um modo normal de ser um ser humano. Conscientização é algo que vai além de “prise

¹ Paulo Freire dizia que o termo *conscientização* foi criado por uma equipe do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB) em 1964, encabeçada por Álvaro Vieira Pinto, com a ideia da necessidade de aproximar o conhecimento, de forma crítica, da realidade. Posteriormente, tornou-se o conceito central de sua pedagogia, traduzindo a ideia de um agir consciente sobre a realidade, no âmbito de uma esfera crítica, com vistas à construção de uma utopia emancipadora. A conscientização se faz presente na práxis, como um compromisso histórico que não se funda na separação entre consciência-mundo, mas que se baseia na relação consciência-mundo.

de conscience”. Trata-se de algo que começa com a capacidade de tomar consciência, isto é, com a “prise de conscience”. Algo que implica analisar. Trata-se de uma espécie de leitura do mundo, rigorosa ou quase. Trata-se de uma maneira de ler como a sociedade funciona. Trata-se de uma maneira de compreender melhor o problema dos interesses, a questão de poder. Como obter poder, o que significa não ter poder. Finalmente, a conscientização implica uma leitura mais profunda da realidade, (e) o senso comum ir além do senso comum. (TORRES, 2003, p. 183).

A *conscientização* supõe a crença na incompletude e inacabamento humano, colocando a experiência existencial de cada ser como um processo aberto e em construção. A *conscientização* resultou da preocupação com os obstáculos e barreiras que eram colocadas no contexto dos anos 60 para a concretização de um modelo mais democrático de sociedade. Não como uma panacéia, mas como “um esforço de conhecimento crítico” sobre as razões de ser desses obstáculos. Freire solicita a atualização do termo hoje, frente aos discursos fatalistas, neoliberais, como colocar em prática a curiosidade epistemológica.

Para Freire, a cultura, enquanto uma constante aquisição de experiências, possui um relevante papel no ato de conhecer e transformar a realidade. Por esta razão, defende um profundo respeito à diversidade cultural, uma consideração ao lugar cultural do outro, como ponto de partida para o ato da conscientização.

A transformação social possível advém da intenção humanizadora de Freire, enquanto a percebe, sobretudo, a partir do ato coletivo de promoção da *conscientização*. Essa *conscientização*, tomada como ação cultural para a liberdade, pode promover a emancipação gradual, na medida em que comporta tanto a capacidade de compreensão teórica sobre a realidade, quanto a ação mobilizadora para a transformação.

Paulo Freire e Anísio Teixeira: aproximações em torno de uma educação humanizadora e como direito.

Alguns autores como Sérgio Fonseca (2006), desenvolveram estudos importantes sobre a influência de Anísio Teixeira na obra de Paulo Freire. Em sua tese de doutorado, intitulada *Da organicidade à rachadura: a interlocução de Paulo Freire com Anísio Teixeira (1959-1969)*, defendida junto ao programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da UNESP-FCL/Araraquara, o autor indica elementos da visão de Teixeira sobre a necessidade de avanços democráticos na sociedade brasileira dos anos 50, no conjunto do pensamento de Freire.

O autor demonstra que na obra *Educação e atualidade brasileira*, tese de doutorado de Freire, de 1959, a principal fonte utilizada é justamente Anísio Teixeira, para responder ao problema da falta de espírito democrático no homem brasileiro. Teixeira e Freire confluíam em sua análise, indicando os motivos desta realidade, como a própria constituição histórica do país, o viés cultural e as estruturas autoritárias da sociedade brasileira. Em artigo específico, Fonseca (2008) indica, a partir da obra de Freire, que

Paulo Freire incorporou duas teses importantes de Anísio: a possibilidade de formação de hábitos e disposições democráticas no homem brasileiro por meio de processos educativos escolares e a crítica ao centralismo do sistema escolar no Brasil. Além desses, outros pontos de contato entre Freire e Anísio Teixeira podem ser destacados, entre eles, o entusiasmo demonstrado pelo educador pernambucano ao mencionar o trabalho do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais e de seções regionais deste órgão, como a do Recife, no conhecimento das realidades locais e regionais do Brasil. (FONSECA, 2008, p. 4)

Destaca ainda, que devido ao clima inusitado proporcionado pela ideia do nacional desenvolvimentismo, a aproximação de autores de diferentes matizes teóricas foi possível. A crença no potencial industrial, por parte de ambos, apesar de nuances interpretativas, estava relacionada a este contexto específico. No entanto, Freire, a partir das experiências de alfabetização, deu outro rumo para a sua interpretação sobre os fenômenos sociais a partir do conceito de *conscientização* e da ideia da transformação social. A sua percepção sobre os processos de democratização da sociedade, como novidade, agora partia da realidade da educação não formal, espaço potencial da formação da consciência crítica. (Cf. FONSECA, 2008, p. 6)

Apesar do afastamento gradual de ambos, a partir do golpe de 1964, permanece a crença no potencial humano, na capacidade de aprendizagem de todos, como elemento comum entre os dois pensadores, mesmo caminhando caminhos diferentes quanto aos métodos e formas de consolidar os mecanismos da democracia – Freire pela via da educação popular e Teixeira pela crença no papel da escola formal.

No entanto, Moacyr de Góes (1999), participando de uma Mesa Redonda no Seminário *Um olhar sobre Anísio Teixeira*, realizado no Rio de Janeiro, apresenta um trabalho com o título *Do pensamento de Anísio Teixeira à prática de De Pé no Chão também se Aprende a Ler*, no contexto da criação do Movimento *De Pé No Chão Também se Aprende a Ler*, em Natal, quando o autor era secretário municipal de educação daquela cidade - uma das experiências de educação popular mais exitosas do início dos anos 60 e que em grande medida se baseava nas propostas de Paulo Freire, - defendeu que algumas das ideias centrais de Anísio Teixeira ajudavam a sustentar a prática do movimento: a gestão da

escola pública com caráter democrático, um novo papel para a atuação dos professores, a preocupação com a educação para o trabalho, uma nova concepção de escola, a capacidade de criação dos pensadores da educação brasileiros - a despeito dos modelos educacionais importados durante o regime militar -, a recriação da escola a partir dos movimentos da sociedade, a municipalização do ensino e o papel transformador dos intelectuais. Sobre esta última ideia, autor destaca um trecho de uma fala de Teixeira:

No seu texto conhecido como *A Longa Revolução do Nosso Tempo*, separata da Revista de Informação Legislativa (Brasília, 1968), diz Anísio Teixeira: A história do desenvolvimento da sociedade contemporânea é uma ilustração do modo por que as ideias atuam no desenvolvimento social. Em períodos de mudanças social, a função do intelectual é descobrir e formular as ideias capazes de dar direção e articulação às mudanças em curso. Se essas ideias não refletirem movimentos nascentes no meio ambiente não se transformarão em forças atuantes. (DE GÓES, 1999, p. 5)

As aproximações entre uma proposta prática de educação popular, em grande medida baseada no método de alfabetização de Paulo Freire e as ideias de um autor do campo liberal democrático, Anísio Teixeira, sugerem que há, ainda, um longo caminho a percorrer em direção de uma educação humanizadora, como direito fundamental, já que a experiência citada por Moacyr de Góes está localizada em um momento histórico que a possibilitou em parte. Isso indica duas questões prementes. A primeira é a necessidade de confrontar, continuamente, os dois projetos políticos de educação que disputam espaços na elaboração de políticas públicas educacionais no Brasil. Entre idas e vindas, após a promulgação da constituição de 1988, o projeto das *competências e habilidades* se tornou hegemônico até início da década de 2000. Após este período até 2016, houve um significativo avanço no campo da *Educação como Direito*, arrefecido a partir de 2017, quando um retrocesso educacional se instalou no país. A segunda questão é o evidente atraso na apropriação das ideias dos dois maiores educadores brasileiros, como fundamentos da consolidação de uma educação humanizadora e como direito. Combatidos por setores reacionários da sociedade brasileira, Paulo Freire e Anísio Teixeira, a despeito de sua importância, estão ainda disponíveis para a recuperação de um projeto de educação democrática, humanizadora, crítica e emancipatória.

Considerações finais

Paulo Freire e Anísio Teixeira permanecem como os dois maiores educadores brasileiros de todos os tempos. Aproximados, sustentam

teoricamente as políticas educacionais e práticas pedagógicas que se inscrevem no campo da tendência da *Educação como Direito*, numa perspectiva crítica e emancipatória. A defesa incondicional da escola pública e dos princípios democráticos, presentes em suas produções, em alguns momentos em que se aproximaram e posteriormente, quando das lutas pelo estabelecimento de dispositivos jurídicos e constitucionais em favor de uma educação como direito de todos, são elementos fulcrais desta tendência educacional.

A *Educação como Direito*, em contraposição ao discurso das *competências e habilidades*, se constitui como legado destes dois grandes educadores. Mesmo que representem posições intelectuais referenciadas em percepções diferenciadas de mundo, aproximam-se sinceramente e com respeito mútuo, para ensinarem, juntos, no início da década de 60, um projeto de educação nacional permeado pela defesa da escola pública e pelo direito à educação.

Em tempos de ataques à educação pública, revisitar e ressignificar o pensamento dos dois autores, de forma aproximada, significa empreender esforços sólidos de fundamentação, na luta pela resistência e pelo restabelecimento de uma política de educação com perspectiva emancipatória, humanizadora, crítica. Este texto procurou didaticamente, indicar os pilares desta fundamentação, a partir de estudos mais aprofundados desenvolvidos por outros autores, com a intenção de despertar o desejo dos leitores para um mergulho na rica produção destes dois dos nossos maiores representantes da inteligência brasileira.

Haverá um novo tempo e uma nova política de educação, nos quais a presença destes grandes educadores se fará notar, assumidamente ajudando a reinventar a história da educação brasileira pelas sendas da *Educação como Direito*.

Referências

FONSECA, Sérgio C. *Repercussões das ideias de Anísio Teixeira na obra de Paulo Freire*. Revista Travessias, Unioeste-Paraná, v.2, n. 3, 2008. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/3120>.

Acesso em 02.02.2010.

_____. *Da organicidade à rachadura: a interlocução de Paulo Freire com Anísio Teixeira (1959-1969)*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da UNESP-FCL/Araraquara, 2006.

GÓES, Moacyr de. *De pé no chão também se aprender a ler (1961-1964). Uma escola democrática*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

_____. *Do pensamento de Anísio Teixeira à prática de De Pé no Cbão também se Aprende a Ler*. Seminário "Um olhar sobre Anísio". Mesa Redonda "Gestão da Educação", Rio de Janeiro, 3 set. 1999. Rio de Janeiro, UFRJ/CFCH/PACC, Fundação Anísio Teixeira, 1999. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/moacyr/a_pdf/moacyr_djalma_anisio.pdf.

Acesso em 02.02.2020.

MANIFESTO dos Pioneiros da Educação Nova (1932). *A Reconstrução Educacional No Brasil – Ao povo e ao governo*. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n. especial, p.188–204, ago. 2006 - ISSN: 1676-2584

NUNES, César; Polli, José Renato. (Orgs.) *Educação, humanização e cidadania. Fundamentos éticos e práticas políticas para uma pedagogia humanizadora*. 1ª. Ed. Jundiaí/ Campinas: In House/Brasília, 2018.

NUNES, Clarice. Anísio Teixeira entre nós: A defesa da educação como direito de todos. Revista Educação & Sociedade, ano XXI, n 9 o 73, dezembro/00. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302000000400002. Acesso em 02.02.2020.

POLLI, José Renato. *Paulo Freire: o educador da esperança*. 2ª. Ed. Jundiaí: In House, 2013.

TORRES, Carlos Alberto. *Teoria crítica e sociologia política da educação*. São Paulo: Cortez/IPF, 2003.

ZITKOSKI, Jaime José. *Horizontes da (re)fundamentação em educação popular: um diálogo entre Freire e Habermas*. Frederico Westphalen: Ed. URI, 2000.

7. APRENDIZAJES EN LAS ZONAS DE FRONTERA DE LAS COMUNIDADES DE PRÁCTICA

Jenny Patricia Acevedo Rincón
Campo Elías Flórez Pabón

Introducción

Al hablar de aprendizaje, es común verlo como consecuencia de la enseñanza o dentro de una práctica educativa al interior de una Institución. Sin embargo, existen múltiples situaciones en las que se aprende, incluso fuera del salón de clases. En las prácticas educativas, históricamente se ha atribuido el rol del aprendizaje a los estudiantes, y el de enseñanza al docente. No obstante, las necesidades del sistema educativo actual provocan a que muchas prácticas y formas de reconocer la enseñanza y el aprendizaje sean replanteadas.

Para comenzar, podemos reconocer que, no necesariamente, quien enseña es *profesor*, y quien aprende es *estudiante*. En este sentido, las prácticas educativas son reconocidas dentro de contexto de instituciones educativas que contemplan las relaciones entre alguien ‘facultado’ que medie entre unos contenidos regidos por currículos estandarizados y un grupo de estudiantes que se matriculan en un sistema formal (o informal) de enseñanza. A pesar de esto, la realidad muestra que entre pares también se aprende. Esto es, entre pares de estudiantes que, con lenguajes propios de su edad, aprenden desde cómo enfrentar problemas cotidianos en algunas etapas de sus vidas, hasta contenidos particulares de las ciencias abstractas, como las matemáticas. Así mismo, pares de profesores, que se encuentran en diferentes espacios, como por ejemplo, en una reunión no programada, para tomar una pausa en la jornada, aprenden sobre las experiencias de los otros profesores.

Así mismo, es necesario reconocer que existen diferentes teorías con las cuales se podría justificar tal acto. Sin embargo, no todas las teorías contemplan las posibilidades de un aprendizaje situado en las prácticas cotidianas de enseñar y aprender matemáticas. En este sentido, el presente artículo pretende abordar conceptos básicos de la Teoría Social de aprendizaje, los cuales permitieron, a un grupo de estudiantes de Licenciatura en matemáticas, la (re)significación de las prácticas de enseñar y aprender, al participar de cuatro escenarios de formación de tipo interdisciplinar. Posteriormente, serán presentados algunos como datos de investigación, como resultado de los aprendizajes que valorizan la necesidad

de fomentar espacios de equidad entre las diferentes disciplinas de formación de las licenciaturas, a través de la participación interdisciplinar de los futuros profesores en las prácticas docentes, así como sus implicaciones con la identidad profesional docente. Por último, algunas serán problematizadas algunas necesidades dentro de la formación docente en las prácticas profesionales de los estudiantes de las licenciaturas.

Referencial teórico

En las prácticas educativas, son identificadas variadas experiencias de enseñanza o de aprendizaje. Experiencias que, de acuerdo con Dewey (1938), son entendidas desde una visión personal y social cuando estas son movilizadas dentro de los marcos de la continuidad; siendo estas no desarrolladas de manera aislada, sino que, por el contrario, se encuentran envueltas en un conjunto de múltiples experiencias. Reconocemos la naturaleza social de las prácticas educativas. En el caso particular, un estudiante de licenciatura transita por diferentes experiencias educativas, determinando así las condiciones del estudiante dentro de una práctica, por ejemplo, el acompañar un salón de clases, asistir las prácticas de los profesores, o compartir experiencias con otros licenciandos, implica reconocer un mundo de acciones, relaciones e interacciones entre los que actúan en la práctica. Por su parte, la práctica profesional docente, se constituye en una de las formas de práctica social, así como el ser alumno en un curso de licenciatura, o en los espacios virtuales de formación. De esta manera, las prácticas no se desarrollan de manera aislada, sino que hacen parte de un sistema de relaciones en los cuales hay significación (LAVE & WENGER, 1991, p. 169).

La Teoría Social de Aprendizaje (TSA), presentada por Jean Lave y Etienne Wenger, reconoce que los aprendizajes son desarrollados en medio la participación en sistemas “cambiantes procesos de actividad humana” (LAVE & WENGER, 1996, p. 25). Por lo tanto, donde haya acciones, relaciones e interacciones entre las personas en las prácticas, existen posibilidades de aprendizaje, pese a que los intereses y las experiencias circulen en la heterogeneidad de sus individualidades. Los procesos de actividad humana garantizan siempre la heterogeneidad de las experiencias porque, pese a que los lugares donde se desarrollan las experiencias sean los mismos, la negociación de significados son particulares de cada individuo. En este sentido, la Teoría Social de Aprendizaje se refiere al significado, producido por interacción social, como principal fuente de producción de aprendizajes (WENGER, 2001, p. 21). Sin embargo, a todo esto, podemos también reconocer que los significados se dan no sólo con conceptos propios de las matemáticas, por ejemplo, sino también de cuestiones

propias de la escuela, o de lo que significa ser profesor en una realidad enmarcada por el sistema educativo.

Los significados movilizados en las distintas prácticas, en particular las educativas, responden a diferentes niveles de identificación, o desidentificación, con la práctica de enseñar o de aprender, que llevan a participar activamente, o no, a los integrantes de aquella experiencia. Desde este punto de vista, la práctica de aprendizaje se constituye como “*participación en cambiantes procesos de actividad humana*” (LAVE & WENGER, 1991). Así, los procesos de actividad humana garantizan siempre la heterogeneidad de las experiencias porque los lugares sociales de los participantes, sus interpretaciones y negociaciones de los significados de las experiencias son personales, y corresponden a la significación dada por cada uno de ellos.

Para la TSA, la participación es parte importante en el desarrollo del conocimiento. La participación es considerada como el “conjunto de relaciones en evolución continuamente renovado” (LAVE y WENGER, 1991, p. 50). Así el conocimiento envuelve un conjunto de personas que interactúan dentro de una práctica y que con el tiempo, constituyen aprendizajes no fijas, pues el conocimiento como práctica social está siempre evolucionando.

La participación está basada en negociaciones y re negociaciones de significados situados en el mundo lo que implica que la comprensión y la experiencia están en constante interacción- de hecho, son mutuamente constitutivas-. Acciones, personas y mundo están implicados en todo pensar, hablar, conocer y aprender (LAVE & WENGER, 1991, p. 52).

La participación es la forma más visible de aprendizaje al constituirse parte del producto de la práctica. En particular, el grupo de estudiantes que participan de la investigación, constituyen una Comunidad de Práctica (CdP) en el sentido Wenger (2013, p. 248), pues “hay una participación social como un proceso de aprender y conocer, la cual ayuda a constituir una identidad de un aprendizaje no estática”. La participación del futuro profesor, en la escuela campo de prácticas, como experiencia formativa, constituye una oportunidad para él de confrontar, de un lado, los saberes privilegiados por el curso de Licenciatura, con los de la práctica de enseñanza y aprendizaje y, por otro lado, con su ideal de escuela construido desde sus diferentes trayectorias de participación en las complejas prácticas escolares. Los futuros profesores, entretanto, no demoran en percibir -lo que las teorías de Lave e Wenger ya destacaban sobre el aprendizaje no formal- que los profesores “aprenden a enseñar más *en la práctica* y *con* otros profesores, siendo que, a pesar de la rutina, agregan valores, objetivos

y saberes que dan sentido a las prácticas educativas” (FIORENTINI, 2013, p. 158).

De acuerdo con Cochran-Smith y Lyttle (1999; 2009), la práctica docente profesional es una experiencia que se desarrolla *en y para* la práctica, así como lo respalda el Parecer del Ministerio de Educación y Cultura de Brasil (MEC- CNE/CP 1/2001), al llamar el conocimiento de la práctica profesional docente como “conocimiento producto de la experiencia”, un conocimiento que sólo se puede obtener a través del contacto con experiencias reales, y que posteriormente serán compartidas con otros compañeros, quienes realimentarán el proceso de mudanza de conocimiento, y consecuentemente, serán nuevos aprendizajes.

[...] Lo que está aquí designado como conocimiento producto de la experiencia es, como su nombre lo indica, el conocimiento construido en y para la experiencia. En verdad, lo que se pretende con este asunto es resaltar la naturaleza y la forma en que ese conocimiento es constituido por el sujeto. Es un tipo de conocimiento que no puede ser construido de otra forma sino en la práctica profesional y de ningún modo puede ser sustituido por el conocimiento “sobre” la práctica. Saber –y aprender- un concepto, o una teoría es muy diferente saber – y aprender- a ejercer un trabajo. Se trata por tanto, de saber – y aprender- a ser profesor (BRASIL, CNE/CP 1/2001, p.49)

Por otra parte, dentro de la misma TSA, se habla de la trayectoria de participación enmarcada por la participación en las diferentes comunidades de práctica (Comunidad de Práctica del salón de clases, Comunidad de Práctica del grupo interdisciplinar, Comunidad de práctica de profesores de la institución educativa, entre otras comunidades), las cuales se influyen mutuamente y desarrollan características importantes en la formación de los futuros profesores, así como en su desarrollo profesional su “aprendizaje significa tornarse una persona que habita el paisaje con una identidad cuya construcción dinámica se refleja en la trayectoria a través de aquel paisaje” (WENGER-TRAYNER y WENGER TRAYNER, 2015, p. 19).

Podemos entonces identificar que el conocimiento se produce en la medida en que las personas, como seres sociales (LAVE, 1996), transitan por diferentes experiencias inmersas en las prácticas que proveen de significado cada situación; siendo que, en consecuencia, el conocimiento se da por participación sobre las prácticas. Por su parte, la práctica, al desarrollarse dentro de un sistema de relaciones, refiere que la significación depende de uno o varios contextos como el caso de las prácticas docentes. Lo anterior implica que la práctica en el sentido que Wenger (1998, p. 47) expone es comprendida como “*hacer algo en un contexto histórico y social que da una estructura y un significado a lo que hacemos*”. Siendo que, los participantes de

una práctica le dan sentido particular en lo referente a la estructura, y es por medio de este sentido y negociación de los significados que a la experiencia se le da un significado particular cuando se interactúa con otros participantes. Por lo tanto, las comprensiones sobre el aprendizaje en cada práctica se manifiestan como (re) significación de las experiencias de quienes la componen, así como de las trayectorias de participación al interior de las comunidades de sus integrantes.

No obstante, debe estar presente que se puede estar dentro de una práctica, pero no necesariamente ser parte de ella. Esto es, la dinámica al interior de las comunidades de práctica, permite que los procesos de participación avancen frente a la identificación o no identificación de sus participantes en dicha práctica. Ser parte de una Comunidad de práctica implica comprometerse con la comunidad y alinearse a las ideas que la práctica le pide o le ofrece.

Los niveles de identificación propuestos por Wenger (1998) y Wenger-Trayner e Wenger-Trayner (2015), están delimitados por el compromiso, la imaginación y la alineación los cuales son mutuamente necesarios para garantizar la identificación de los participantes de una comunidad de práctica. De esta manera, la afiliación con una comunidad implica la voluntad de participar en un grupo con múltiples experiencias que se han consolidado con el pasar del tiempo. La afiliación también refiere a la unión de los procesos de aprendizaje dados por la imaginación, alineamiento y compromiso, constituyendo las competencias negociadas dentro de una comunidad. Alineamiento es el elemento central en la organización de una comunidad, pues permite coordinar los participantes a partir de reglas internas que visan por atender el objetivo común de la comunidad de práctica, así como de proyectar sus prácticas en el tiempo. Por su parte, la imaginación, comienza desde los intereses individuales, que son proyectados sobre lo global de la comunidad de práctica. Los participantes por su parte construyen una imagen sobre la participación que tendrán en la misma, lo que implica posteriormente su participación activa en la práctica. Por último, el compromiso está definido dentro de la práctica como la responsabilidad de participación y cumplimiento de sus responsabilidades dentro de la comunidad de práctica. También, este último está relacionado con la participación de los integrantes a partir de las experiencias con otras comunidades, en consecuencia, con las trayectorias trazadas por la participación en otras comunidades.

Una posible interpretación de los procesos de identificación vivenciados al interior de las prácticas de los futuros profesores que participen del curso Práctica Profesional docente, está planteada en la tabla 1.

Tabla 1: Procesos de identificación en la disciplina Práctica profesional docente

Procesos de identificación de la TSA	Reinterpretación de la TSA sobre la disciplina Práctica profesional docente
Imaginación	<ul style="list-style-type: none"> • Situaciones de participación, confusión y conflicto entre los objetivos de la disciplina práctica Profesional docente, así como de la proyección de los planos de intervención a partir de la problematización de las prácticas. • Organización de las Comunidades de Práctica interdisciplinares, donde identifican problemáticas y prácticas comunes y, posteriormente, negocian los diferentes significados (escuela, alumno, conocimiento disciplinar, comunidad educativa e interdisciplinariedad). • Imagen del estudiante de práctica profesional docente en la escuela (o en la universidad). • Interpretación de la participación como docente en un futuro próximo (como futuro profesor de matemáticas). • Imagen del mundo del futuro profesor para adaptarse al escenario del cual participa.
Alineamiento	<ul style="list-style-type: none"> • Compartir de recursos propios de una Comunidad de práctica, como palabras, representaciones, lenguajes y rutinas que son propias de la disciplina, de la comunidad interdisciplinar o de la escuela. • Uso de la plataforma TelEduc para registrar las reflexiones sobre prácticas de enseñar y aprender en la escuela. • Formas de hacer, modos de actuar (decir) al interpretar y resignificar las situaciones de la profesión docente. • Desarrollo de prácticas en la escuela coherentes con el sistema educativo propuesto. • Formas de adaptarse a las reglas y leyes implícitas y explícitas de los escenarios de los cuales participa.
Compromiso	<ul style="list-style-type: none"> • Formas de trabajar, debatir, reflexionar, usar y producir artefactos propios del área de conocimiento (matemática). • Competencia para trabajar en cada una de las tres comunidades de práctica (CdP Interdisciplinar, CdP Disciplina y CdP Escolar). • Formas de ultrapasar las fronteras del dominio disciplinar. • Dedicación y compromiso en la construcción y desarrollo de proyectos conjuntos. • Negociación de significados (escuela, alumno, conocimiento disciplinar, comunidad educativa e interdisciplinariedad) a partir de las experiencias propias y de los intereses comunes.

Fuente: Acevedo-Rincón (2018, p. 10-11).

De lo anterior podemos reconocer algunas formas de participación de los futuros profesores y sus posibilidades de identificación con las Comunidades de Práctica constituidas a propósito de la Disciplina práctica profesional docente, por medio de los tres procesos de identificación. En el siguiente apartado, será descrito el encuadre metodológico para articular la Teoría Social de Aprendizaje con los datos producidos durante el desarrollo de la investigación.

Contexto de la investigación

Con el objetivo de comprender las prácticas de aprendizaje docente y de desarrollo profesional de los estudiantes de Licenciatura en Matemáticas, que participen de experiencias *interdisciplinares*¹, se desarrolló una investigación con un grupo de 18 estudiantes de diferentes Licenciaturas, que participaron de la disciplina Práctica profesional docente² en la Facultad de Educación de la Universidad Estatal de Campinas (Unicamp).

En la universidad Estatal de Campinas (Unicamp- Brasil), los programas de licenciaturas contemplan cuatro prácticas profesionales docentes, que son distribuidas entre los institutos propios de las licenciaturas, por ejemplo el Instituto de matemática para el de la Licenciatura en Matemáticas, y las siguientes prácticas son desarrolladas en la Facultad de educación. De esta manera, los futuros profesores identifican diferentes concepciones de práctica docente. Por ejemplo, en el instituto de matemática es privilegiada la formación disciplinar en matemáticas, por lo que las prácticas observadas y desarrolladas en él corresponden a la acción propia do profesor de matemáticas, y las metodologías usadas para enseñar los contenidos al curso asignado.

Por otra parte, la facultad de educación propone una práctica profesional docente interdisciplinar. Desde el año 2008, la práctica profesional docente promueve el diálogo entre las disciplinas de las diferentes licenciaturas, como Zan et. al. proponen:

¹ La interdisciplinariedad es considerada, inicialmente, como la solución a la segmentación por disciplinas, porque, diferente de la multidisciplinariedad, esta trae una composición posterior a la transferencia de métodos de una disciplina para otra, tal como lo propone Nicolescu (1999, p. 22). De esta manera, “la interdisciplinariedad rompe con la especialización del conocimiento, para construir puentes entre objetos, áreas y aspectos de la “realidad” que se esfuerza para reducir y aislar el pretexto de explicar exactamente cosas” (HAMEL, 2002, p. 8).

² En portugués el nombre de la disciplina es *Estágio Supervisionado I*, que puede ser traducida por equivalencia a la disciplina Práctica profesional docente en Colombia.

La intención en esta organización es la de viabilizar el encuentro y el diálogo entre los estudiantes de las diferentes licenciaturas y la construcción de una práctica colectiva e integrada en el campo de prácticas. Los grupos son, por lo tanto, constituidos por estudiantes de diferentes áreas y tienen como desafío la formulación y la ejecución de un proyecto interdisciplinar para el campo en el cual están actuando. Se entiende también que este proyecto deberá estar articulado a los intereses de campo de prácticas profesionales docentes (ZAN, D., et al. 2015, p.120).

En consecuencia, la práctica profesional docente de la Facultad de Educación de la Unicamp, propone un diálogo entre las diferentes licenciaturas, a través de la interdisciplinariedad, sin dejar de lado la identidad propia de la práctica profesional docente de cada disciplina. De esto se deriva la tarea de (re)pensar las prácticas profesionales docentes, de manera que se respete lo particular de las prácticas disciplinares, la cual queda a cargo de los formadores de las disciplinas, pues se tiene la autonomía para desarrollar el programa del curso semestralmente.

La práctica profesional docente de la Facultad de Educación, cuenta con cuatro créditos, con una carga horaria de 60 horas al semestre, siendo 30 horas teóricas desarrollada en el salón de clases de la Unicamp, junto con otros practicantes, y las otras 30 son desarrolladas en la escuela de campo. De forma general, la disciplina pretendía motivar la problematización de las prácticas de enseñar y aprender, teniendo siempre presente las interacciones con otros practicantes, profesores, formadores y supervisores de prácticas. También, fueron orientados los futuros profesores a registrar las observaciones y reflexiones hechas durante su participación en la escuela de campo de prácticas. Las situaciones observadas en el salón de clases, o en la escuela posibilitaron análisis individuales y/o grupales que, junto con lecturas propias de la disciplina, contribuyeron para profundizar en las interpretaciones de las situaciones. A pesar de hacer acompañamiento en otras escuelas, los estudiantes, problematizaron situaciones que fueron comunes a los otros compañeros del salón de clases.

A partir de las observaciones y reflexiones sobre las prácticas de enseñar y aprender en la escuela campo de prácticas, el formador de la disciplina propuso a los futuros profesores, proyectar un plano de intervención para la escuela, siendo desarrollado de manera interdisciplinar, por lo que por medio de esta propuesta, ellos identificaron problemáticas comunes, ultrapasando la perspectiva disciplinar en la mayoría de los grupos. Lo observado por los futuros profesores en las escuelas, fue problematizado posteriormente en el salón de clases de la disciplina de la Unicamp, de manera que pequeños recortes de textos fueron usados para el

desarrollo de la clase para evidenciar que eran situaciones reales las sucedidas al interior de la práctica docente. La interlocución con las referencias bibliográficas, y la interpretación de situaciones reales, permitió encontrar sentido a las prácticas en la escuela y en el salón de clases dentro de la Unicamp. Además de compartir las experiencias vividas en las escuelas, los estudiantes se fueron identificando con situaciones similares a las expuestas por los otros estudiantes, por lo que motivó la participación de los otros futuros profesores, considerándose esta como la oportunidad para que aprendizajes emergieran por medio de aportes de otros compañeros. Posteriormente los estudiantes fueron invitados a reunirse en grupos de hasta cuatro estudiantes, siendo que por lo menos estuvieran en el grupo estudiantes de dos licenciaturas diferentes. Otras voces en el sentido de Bakhtin (2003, p. 86) fueron identificadas en sus palabras. Otras voces que se unían a lo largo del desarrollo de la disciplina, no necesariamente eran de la misma licenciatura.

Las voces de los otros³ permitieron la problematización de las prácticas de enseñar y aprender en la escuela, además de movilizar diálogos en la constitución de los grupos e identificar necesidades comunes. De acuerdo con lo desarrollado por los futuros profesores fueron identificados diferentes escenarios de participación en las prácticas. Inicialmente, un escenario global en el que participaron los 18 estudiantes de licenciatura dentro la Unicamp corresponde al escenario de la Disciplina. En correspondencia, este escenario deriva la comunidad de práctica de la disciplina, que es llamada de Cdp D.

Un segundo escenario de participación es el delimitado por los subgrupos conformados por estudiantes de diferentes licenciaturas y que tenían por propósito realizar una intervención interdisciplinar en la escuela de prácticas. Al interior de este escenario fueron constituidas las Comunidades de práctica Interdisciplinarias (CdP I). En general fueron constituidas seis CdP I, cuyos intereses de estudio eran variados.

En particular, tenemos que la tercera parte del grupo corresponde a estudiantes de la Licenciatura en Matemáticas. Un tercer escenario correspondió a la escuela, donde se constituyó la Comunidad de Práctica de la Escuela (CdP E). Y, por último, el escenario virtual de la plataforma donde registraban sus observaciones, este escenario es la plataforma *TelEduc*, y tiene por objetivo respaldar el trabajo de los estudiantes, constituyéndose en un soporte para el desarrollo de actividades de la disciplina, además de compartir experiencias con otros estudiantes dentro

³ Estudiantes del mismo curso de Licenciatura, de otras Licenciaturas, del formador de la disciplina, del profesor de la escuela e inclusive de los autores de trabajos durante la lectura acompañadas en la disciplina.

de la misma plataforma. Sin embargo, de este último escenario no se deriva una comunidad de práctica, pues durante el desarrollo de la disciplina se usó como espacio para registro de observaciones, o diarios de campo.

Teniendo presente que el grupo era heterogéneo en su constitución, y que atendían a diversos intereses, se propuso investigar sobre un grupo de seis estudiantes de licenciaturas, privilegiando la mayor cantidad en el área de matemáticas. De esta manera, se seleccionaron dos comunidades de práctica, en las cuales se encontraban concentradas cuatro de las seis estudiantes de licenciatura en matemáticas matriculadas en el curso. La Comunidad de Práctica Interdisciplinar 1 (CdP I1) estaba interesada en conocer las diferentes representaciones culturales/simbólicas que la Escuela posee en la visión de los alumnos. Esta comunidad estaba constituido por tres estudiantes de Licenciatura en Matemáticas, y uno de Licenciatura en Historia.

La segunda Comunidad de Práctica interdisciplinar que fue analizada en la investigación corresponde a la número 4 (CdP I4), cuyo interés central fue el Proyecto Educativo de Integración Social (PEIS) como ambiente de introducción a la docencia. Esta Comunidad estaba constituida por una estudiante de Licenciatura en Matemáticas y una de Biología.

Metodología de la investigación

Los instrumentos de producción de datos usados en esta investigación objetivan reconocer, de manera transversal dentro de los escenarios, qué experiencias de aprendizaje tuvieron los futuros profesores de matemáticas al participar de las tres comunidades de práctica (CdP D, CdP I, CdP E) de las cuales participaron. Posteriormente, y junto con un análisis longitudinal de tales experiencias, se buscó por comprender cuáles momentos puntuales fueron los que permitieron identificarse o des-identificarse profesional como futuros profesores de matemáticas.

El análisis de los datos producidos en campo, tienen como propósito construir comprensiones sobre los aprendizajes docentes y la identidad profesional, para lo cual, la narrativa representa un modo de organizar, interpretar y comprender la experiencia, así como de “(re)construir las múltiples identidades como seres humanos” (COCHRAN-SMITH, 2015, p.113). También, al narrar las historias desarrolladas en las diferentes experiencias ocurridas en los cuatro escenarios, existe un “proceso reflexivo entre el vivir, contar, revivir y recontar de una historia” (CLANDININ e CONNELLY, 2011, p. 109).

Resultados

Algunos de los resultados obtenidos, revelan que las voces de los *otros* aparecieron con destaque en la reificación de los futuros profesores. Esto implica que la polifonía del diálogo, conforme Bakhtin (2003, p. 299), representa apropiación de discursos ajenos, así como diferentes posiciones de identificación o desidentificación con la profesión docente. Lo anterior representa grados de alteridad en el discurso propio de los futuros profesores. Alteridad en discursos y modos de comprender las experiencias, así como de identificación con la profesión, que a su vez vislumbran mudanzas en los horizontes de quienes participan en las prácticas pedagógicas.

El análisis narrativo realizado sobre los aprendizajes docentes y el desarrollo profesional del futuro profesor de matemáticas, a partir de las experiencias de la estudiante de Licenciatura en Matemática Malu (nombre ficticio), que participó de la misma comunidad de Práctica Interdisciplinar, muestran la problematización y (re)significación de la Escuela, a partir de lo que piensan los alumnos de enseñanza básica y secundaria⁴ de la escuela campo de prácticas, sobre la Escuela.

El caso de Malu. En las prácticas docentes, Malu frecuenta la educación secundaria. En uno de los diarios de la practicante expone lo sucedido en una clase de Trigonometría que acompañaba. Su relato narra diferentes situaciones, de tipo comportamental de los estudiantes, así como de aprendizajes. Después de la aplicación de una prueba, la profesora sale del salón y demora para volver y retomar el tema de las relaciones en el círculo trigonométrico. Al terminar la explicación de los ejercicios, ella da otros que envuelven simetrías, para que los alumnos resuelvan, por ejemplo, dado el valor del seno de 30, ellos debían encontrar el seno de 150, 210, y 330 grados. Durante la explicación de la profesora en el tablero, los estudiantes se encuentran “desatentos”, y “hablan tan alto” que la profesora interrumpe la explicación para subir el tono de voz. Les pide silencio, pero esto no es suficiente, posteriormente justifica sus bajas notas como consecuencia de la distracción de ellos en el salón. El silencio vuelve al salón de clases y algunos estudiantes intentan participar. Algunos de ellos resuelven solos el ejercicio. Al pasar el siguiente ejercicio, los estudiantes reclaman sobre la dificultad para solucionar otro ejercicio del mismo tipo. La profesora se sienta en la mesa, y allí comenta que es igual que ir al gimnasio. Esto es, para tener resultados, tienen que ejercitarse en el gimnasio todos los días. Entre tanto, un alumno grita desde su puesto, en el

⁴ En Brasil, estos dos términos son equivalentes con *Ensino Fundamental* y *Ensino Médio* respectivamente.

gimnasio el resultado es evidente, y posteriormente agrega “¿para qué voy a usar esto, si yo voy a ser reciclador?”, adicional pregunta ¿voy a hacer estas cuentas para sacar basura? Para lo que la profesora tiene otra respuesta frente a su futuro como profesional, a la hora de querer participar de concursos para un puesto de trabajo, en el cual tendrá que presentar exámenes de competencias básicas. Sin embargo, el estudiante insiste en no trabajar en el ejercicio. Esta situación fue descrita ampliamente en el diario de Malu, siendo que llamó bastante la atención de la practicante. Esto es, al escribir este diario, Malu relata diferentes tensiones en la enseñanza del tema en particular, por ejemplo, cuestionó posteriormente la forma de enseñar aquel contenido, la necesidad de mantener la atención de los estudiantes, así como la necesidad de justificar la aplicabilidad de aquel contenido sobre el cuestionamiento levantado por el estudiante. La primera tensión se refiere a la forma de enseñanza del contenido, la cual describe una práctica “instrumental” propia del paradigma del ejercicio⁵. Malu resalta lo tradicional de la metodología de enseñanza de las matemáticas, limitándose a la explicación, y acto seguido ejercicios del mismo tipo, o similares, para ellos resolver sin ayuda del profesor. En este sentido, Malu identifica las prácticas en las cuales el estudiante debe “encajar en la escuela, y no la escuela en el alumno”, lo cual confirmó en la entrevista grupal del año 2014. Del mismo modo, Malu argumenta que en aquel salón son favorecidas las prácticas de abordaje “algorítmica o sintáctica más que las semánticas (de producción y negociación de significados) de los procedimientos e ideas de la matemática escolar” (FIORENTINI & MIORIM, 2010, p. 32). Por el contrario, Malu se identifica con las prácticas que conllevan el uso de materiales concretos para explicar, en la búsqueda de la comprensión. En la misma experiencia, Malu resalta una segunda tensión sobre la necesidad que tiene la profesora, para mantener la atención de los estudiantes de aquel curso, desde el momento del examen, hasta terminar la clase. Esto es, para cada situación experimentada por la profesora, una justificativa para convencer al grupo sobre aquel tipo de actividad. Por ejemplo, al hacer silencio, será mejor comprendida la explicación, y en consecuencia sus notas mejorarán para el próximo trimestre. O, tal vez, si comprende lo relacionado con el círculo trigonométrico, entonces, podrá obtener un buen resultado si se presenta a un concurso para un puesto de trabajo. De esta manera, Malu resalta la forma como los alumnos piden la justificación de la profesora para encontrar sentido a las simetrías al interior del círculo trigonométrico, sea dentro de un mismo contexto matemático, o, en un futuro próximo, en una ocupación profesional. A pesar del sentido extrínseco dado por la

⁵ Skovsmose (2000, p.66).

profesora, esta justificación para el estudiante atribuir valor o significación al tema de estudio.

En contraste con la primera historia narrada, Malu presenta lo sucedido en otro salón de clases. La cantidad de estudiantes, era superior al de la sala anterior, y, a pesar de esto se mantenía una rutina en las acciones del cotidiano: llamado de asistencia, posteriormente el tema a explicar, una serie de ejercicios resueltos en el tablero, y transcripción de estos al cuaderno para que los estudiantes replicaran las mismas acciones, ahora en sus cuadernos. En particular, esta clase comenzó el profesor por corregir un ejercicio dejado de tarea en una clase anterior. No todos resolvieron la tarea, pero al momento de la corrección, se mantiene cierto orden en el salón. Sin embargo, el profesor percibe que algunos no habían venido a la clase anterior, por lo que no tenían el registro en el cuaderno al día. Así que, el profesor llama la atención diciendo que “por lo menos deben mantener el cuaderno abierto y acompañar la lección”. Este hecho, y el del orden, llaman mucho la atención de Malu, pues es evidente un “contraste” en las acciones de los estudiantes, incluso siendo superior el número de estudiantes, se nota mayor atención y “disponibilidad” por el trabajo al interior del salón, sin levantar cuestionamiento sobre la propuesta de ejercicios hechos. De esta manera, Malu afirma que mientras en un salón de clases el grupo “cuestiona la aplicabilidad de aquella matemática”, el otro grupo sabe que solo necesita “registrar en el cuaderno lo escrito en el tablero”. Poco después, en la entrevista de la CdI 1, Malu destaca las diferencias entre los alumnos, los grupos, y las necesidades (obligaciones) del profesor para reconocer los tipos de estudiantes que tiene en cada curso.

Al posicionarse sobre la diferencia entre los dos grupos, Malu reflexiona indirectamente sobre el contraste entre los grupos, y se posiciona sobre aquellas situaciones, sobretodo, porque una escuela de ese tipo, será lo más próximo que vivirá cuando se torne profesora. De esta manera, Malu se posiciona acudiendo a la memoria de futuro (BAKHTIN, 2003, p.41), la cual toma “características funcionales de modelos observados” (PIMENTA, 2006, p. 8). Así, la resignificación de la escuela cobra sentido en la medida en que analiza diferentes situaciones que contrasta con realidades e imaginarios propios sobre la profesión docente. También, es posible pensarse que Malu tiene aprendizajes (LAVE & WENGER, 1991, p.32) sobre la escuela, su sistema, y su funcionamiento al situarse en experiencias que envuelven significados y conocimientos propios de las prácticas de enseñar y aprender. Entre tanto, puede enfatizarse en la riqueza de las experiencias que Malu vive, ya que permiten construir una identidad profesional, sobre las bases de la “significación social de la profesión; en la revisión constante de los significados sociales de la profesión; en la revisión

de tradiciones. Así como en la reafirmación de prácticas consagradas culturalmente y que permanecen significativas” (PIMENTA, 1999, p. 42). Esto es, la significación de las experiencias en las prácticas, permite encontrar elementos esenciales para lograr el compromiso, el alineamiento y la imaginación (WENGER-TRAYNER & WENGER-TRAYNER, 2015, p.21) dentro de la profesión. No obstante, esos elementos no garantizan una total identificación con la profesión, por el contrario, permiten reconocer elementos en los cuales existen acuerdos y pueden ser (re)significados, bajo algunas condiciones que se acomodan a sus necesidades, u otros que definitivamente no logran significarse en Malu. Este último, es el caso, por ejemplo, de aquellas prácticas en las cuales no se reconoce la diversidad, como las de las aulas narradas.

Por último, es de resaltar la importancia de la escuela para Malu, durante sus respuestas en las entrevistas individuales y grupales. Al respecto, se refiere a que el papel de la escuela es “hacer con que el alumno piense por sí mismo [...] que el alumno se torne ciudadano que piensa, y que puede pensar diferente”. Así mismo, Malu complementa esta respuesta aludiendo a su memoria de futuro, en el sentido Bakhtiniano, cuando de aula al referirse a un tipo de “profesor que reflexiona sobre estas cosas [...] no es sólo estudiar aquí (en la Unicamp) y acabar entrando en el sistema como él funciona, sino también llevar lo que nosotros pensamos también (entre las fronteras)”. La importancia de las respuestas de Malu, implica la necesidad de (re) pensar la profesión docente, en esos espacios fronterizos de aprendizaje entre lo académico, lo profesional y lo personal. Es decir, que en cada una de las respuestas dadas por Malu, muestra su visión crítica sobre el actual sistema de educación y su desidentificación con el sistema, en la expresión “entrar en el sistema tal como él funciona”, y en los diálogos sobre el actual sistema de educación, donde refiere a la no respuesta del sistema para las necesidades de los estudiantes. Tampoco se imagina, o proyecta, dentro de aquel sistema con las condiciones que ofrece.

Conclusiones

La práctica formativa del curso Práctica profesional docente será capaz de romper con el tradicional aislamiento, o distancia, entre las disciplinas escolares y los cursos de Licenciatura. Una aproximación inicial nos permite reconocer que, a partir de las relaciones establecidas por la interdisciplinaridad existen acciones, relaciones y significaciones que movilizan el análisis y la problematización de los aprendizajes que serán producidos al interior de la práctica, durante las actividades de la práctica profesional docente. En este contexto, se considera la práctica profesional docente de la Facultad de Educación de la Unicamp como el lugar donde

pueden ocurrir experiencias formativas diferentes de aquellas que el lugar fronterizo⁶ entre las disciplinas de las licenciaturas y, también, entre la Universidad y las instituciones educativas, en los cuales puede convertirse en un lugar de encanto o desencanto, y que podrá recaer en la identificación o desidentificación del futuro profesor de matemáticas como profesional de la educación. Esto porque el futuro profesor se incorpora en una práctica que fue inicialmente idealizada o teorizada, que puede confirmar o desistir de su idea inicial de ser profesor, antes de formarse como licenciado, o incluso después de concluir su licenciatura, como en el caso de Malu. Caso contrario sucedió con Rinama, quien se sintió identificada desde temprana edad, y quien permanece en la búsqueda constante de nuevas y mejores prácticas de enseñanza de las matemáticas. Es justamente ese momento en la ‘frontera’ que le permite decidir delante los resultados de la práctica, lo que pretende hacer en su futuro próximo. El curso de práctica profesional docente, por lo tanto, permite reflexionar sobre los aprendizajes profesionales que constituyen un futuro profesor de matemáticas dentro de propuestas de (re)pensar la educación como la respuesta a las necesidades actuales de lo general del sistema, y de lo particular de quienes lo integran.

Referencias bibliográficas

- ACEVEDO-RINCÓN, J. *Professional teacher Learning of the Mathematics prospective teacher situated in an interdisciplinary prospective teacher course*. Universidad Estatal de Campinas, 2018. 278p.
- BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003, 476p.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. *Parecer CNE/CP nº 01/2001*, de 08 de maio de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2001. p. 18-67. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em: 05 set. 2015.
- CLANDININ, D. J. *Engaging in narrative inquiry*. United States of America, Left Coast Press, Inc., 2013. 232p.
- COCHRAN-SMITH, M.; LYTTLE, S. *Relationships of Knowledge and Practice: Teacher Learning in Communities*. American Educational Research Association, V. 24, 2013p. 249-305.

⁶ Lo fronterizo es considerado desde lo individual y lo social, entre lo personal y lo profesional, entre ser alumno de la universidad y el ser profesor en la práctica profesional docente.

- _____. *Inquiry as Stance: Practitioner Research for the Next Generation*. New York: Teachers College Press, 2009, 392p.
- DEWEY, J. *Experience & Education*. New York, NY: Kappa Delta Pi, 1938, 38p.
- FIorentini, D. *Formação de professores a partir da vivência e da análise de práticas exploratório-investigativas e problematizadoras de ensinar e aprender matemática*. Cuadernos de Investigación y Formación en Educación Matemática. Costa Rica, 7, 2012, p. 63-68
- _____. *Learning and professional development of mathematics teacher in research communities*. Sisyphus – Journal of Education, Volume 1, Issue 3, 2013, p. 152-181.
- FIorentini, D.; Miorim, M. A. *Pesquisar & escrever também é preciso: a trajetória de um grupo de professores de matemática*. In: FIORENTINI, D. & MIORIM, M. A. (Org.) *Por trás da porta, que Matemática acontece?* 2. ed. Campinas: Ílion, 2010, pp. 15-47.
- HAMEL, J., *La pédagogie comme pivot de l'interdisciplinarité*, *Revue internationale d'éducation de Sèvres*. 2002, Disponível em: <http://ries.revues.org/1969>. Acesso em: 19 out. 2015
- LAVE, J. *The practice of learning*. In: Chaiklin, S. & Lave, J. *Understanding practice*. Cambridge University Press, 1196, p. 3-35.
- LAVE, J.; WENGER, E. *Practice, person and social world*. In *Situated Learning: legitimate peripheral participation*, Cambridge, Cambridge University Press, 1991, p. 45-58.
- NICOLESCU, B. *O Manifesto da transdisciplinaridade*. São Paulo, TRION, 1999, 24p.
- WENGER, E. *Communities of Practice: Learning, Meaning and identity*. New York, Cambridge University Press, 1998, 306p.
- _____. *Uma teoria social da aprendizagem*. In Illeris, K. (org). *Teorias contemporâneas da aprendizagem*. Traduzido do original por Ronaldo Cataldo Costa, Porto Alegre, Ed. Penso, 2013, 246-257.
- WENGER-TRAYNER, E.; WENGER-TRAYNER, B. *Learning in landscapes of practice: a framework*. In WENGER, E.; ET AL. *Learning in landscapes of practice: boundaries, identity, and knowledgeability in practice based learning*. New York, Ed. Routlage (Taylor & Francis Group), 2015, p. 13-31.
- ZAN, D.; DE MELO, B.; GRANDIN, L.; FERREIRA, N. *Avaliação da política de Estágios da FE/Unicamp: um estudo com estudantes dos cursos de Licenciatura*. In: PETRUCCI R., M.; ZAN, D. (Org). *O campo da educação nos currículos das Licenciaturas: princípios e práticas*. Campinas, 2015, p. 119-130.

8. EDUCAÇÃO DO CAMPO E EDUCAÇÃO POPULAR: DIFERENTES AÇÕES FORMATIVAS DE ENFRENTAMENTO

Ana Maria Pereira Puton,
Charlene Pereira
Cláudia Battestin

De que educação falamos?

Quando se fala em educação o que vem em sua mente? Talvez uma sala de aula, um professor, a lembrança da escola, os ensinamentos de seus pais ou seus responsáveis, a maneira como uma pessoa se comporta (é considerado pelo imaginário, um comportamento educado, ou mal educado). Provavelmente o que você irá mentalizar estará ligado aos seus modos de vida, cultura, condição social, entre outros fatores e cosmovisões, enfim a palavra educação pode levar a muitos sentidos e interpretações.

A educação formal, ou seja, aquela que leva a um estado de transformação sistemática do sujeito, ou se subentende um processo estrutural com meios, mecanismos, técnicas e diferentes modalidades para se chegar ao “aprendizado”, é um exemplo. A educação de espaços escolares ou a educação formal refere-se segundo Bruno (2014, p.13) a ambientes, contextos normalizados, com regras e padrões comportamentais definidos previamente, deste modo, as finalidades prendem-se com objetivos relativos ao ensino-aprendizagem de conteúdos historicamente sistematizados e normalizados por lei.

A educação formal está associada a métodos que segundo Rocha (1996) levam ao objetivo final, a formação, e a palavra formação se refere ao objetivo que se tem com a educação, representando um conjunto de conhecimentos e/ou instruções sobre um assunto específico; curso de especialização: formação em Pedagogia por exemplo. Freire (1996) compreende que “formar” é muito mais que simplesmente treinar um sujeito para que tenha destreza e meios para resolver determinados problemas, muito menos moldar ou dar um estilo a algum corpo indeciso e acomodado.

Para Marques (2012) a pedagogia e os sistemas educacionais percorreram diversos caminhos, iniciando pela pedagogia tecnicista a partir de 1960, com intuito de atender a demanda e os interesses econômicos, especialmente estrangeiros na busca pelo progresso do capital. Ou seja, a educação passa como meio para o processo produtivo. Entende-se que o Brasil segue um sistema educacional não diferente das tendências mundiais

e se organiza historicamente a partir das demandas sócio-econômicas-culturais. Conforme observa Saviani, “na segunda metade do século XX os métodos educacionais estavam marginalizados e tinham inúmeros problemas, muitos alunos desistiram de ir na escola e o analfabetismo era cada vez maior” (2012, p. 4). Para o autor (2012) duas das categorias de teorias educacionais precisam ser observadas, uma categoria é o instrumento de superação da marginalidade. Neste caso, a sociedade é harmoniosa e a marginalização é um fenômeno acidental, e neste sentido a educação surge como correção para essas deformidades sociais integrando todos os indivíduos. Para resolver isso, cabe a escola a formação de uma sociedade igualitária. Outra categoria é a discriminação social sendo fator da marginalização. Para Saviani (2012, p. 4) aqui a marginalização, é entendida como um processo próprio da sociedade, o autor descreve que “neste contexto a escola tem a função de reforçar a dominação e legitimar a marginalização”, sendo a escola, coadjuvante no processo de reprodução da marginalização.

Nesse ínterim, Marques (2012) descreve que dentro das principais tendências teóricas no Brasil, além da tecnicista mais utilizada junto com tendência tradicional, a renovada progressivista, a renovada não-diretiva também marcou tendência. Neste meio, surgem as tendências liberais e se destaca a pedagogia libertadora, a libertária e a tendência crítico-social dos conteúdos. Cada uma delas contribuiu diferenciadamente para a formação dos sujeitos sociais dando enfoque para um determinado sentido para o processo educacional, contrapondo as ideias da pedagogia tecnicista¹ e tradicional.

Para Saviani (2012, p. 5) a pedagogia tradicional se inspirou no princípio de que a escola é direito de todos e dever do Estado, mas o interesse desse modelo educacional era oriundo da classe burguesa que queria consolidar a democracia transformando os súditos em cidadãos esclarecidos. Na escola tradicional o professor é o protagonista, e como tal, cabe a ele a transmissão do conhecimento e ao aluno a assimilação. Mas logo esse modelo educacional começou a ser criticado, quando se observou que nem todos se encaixavam.

Em crítica a pedagogia tradicional, surge então a pedagogia nova que acreditava que a marginalização só pode ser diminuída na escola, para Saviani (2012, p. 7) a marginalidade não é fruto da ignorância, mas ela provém da rejeição do sujeito diante da sociedade, para o autor “marginalizados são os “anormais”, isto é, os desajustados e inadaptados de

¹ Onde se assentam a Teoria Geral do Administração e a Teoria Geral dos Sistemas, ambas com objetivo do controle produtivo, organizativo e eficácia para o sistema capitalista vigente. Marques (2012)

todos os matizes”. A escolanovista tinha o papel de inserir o cidadão na sociedade, e desse modo:

A educação será um instrumento de correção da marginalidade na medida em que contribuir para a constituição de uma sociedade cuja os membros, não importam as diferenças de quaisquer tipos, se aceitem mutuamente e se respeitem na sua individualidade específica. (SAVIANI, 2012, p. 8)

A pedagogia nova tinha como objetivo principal ensinar o indivíduo a aprender, nesta teoria pedagógica o aluno seria o centro e o professor seria um mediador do conhecimento, o aprendizado se daria através da realidade dos alunos, porém tais concepções não conseguiram alterar os sistemas educacionais. Para Saviani (2012, p. 10) esse modelo de ensino também não teve sucesso, uma vez que afrouxaram a disciplina e a preocupação com a transmissão do conhecimento, rebaixando o nível de ensino às camadas mais populares e aprimorando a qualidade de ensino as elites.

Após esperanças depositadas em um modelo educacional e frustração com a sua ineficiência, a pedagogia nova deu lugar a pedagogia tecnicista. Segundo Marques (2012) o modelo tecnicista veio atender as demandas educacionais nas décadas de 60 até 80. Essa demanda era oriunda do interesse do capital estrangeiro, modelo americano de desenvolvimento para atender a necessidade de mão de obra qualificada para industrialização e progresso.

As tendências pedagógicas liberais, ou seja, a tradicional, a renovada e a tecnicista, por se declararem neutras, jamais assumiram compromisso com as transformações da sociedade e na prática, procuram legitimar a ordem econômica e social do sistema capitalista. Já as tendências pedagógicas progressistas, em oposição às liberais, têm em comum a análise crítica do sistema capitalista. (MARQUES, 2012. p.05)

Um processo organizativo social e econômico baseado em controles e formação para o mercado capital e não para o ser social, gerou progresso financeiro para o país, desenvolvimento econômico em determinados períodos, porém, paralelamente gerou um contingente de exclusão social, pois quem não entrasse no “molde” dos padrões educacionais formais não conseguiria se estabelecer, por exemplo, num emprego formal, com carteira assinada e seus direitos garantidos.

Num contexto de educação para a formação social, consciente e diferenciada para grupos e suas especificidades, se encontram diversas experiências e métodos como descritos brevemente nas teorias críticas que

dentro das diferentes tendências² buscaram pautas humanitárias e de desenvolvimento crítico, autônomo e transformação social. (MARQUES, 2012). Segundo pensa o autor às contribuições da educação popular se assentam na tendência da pedagogia progressista libertadora por comungarem com a visão de uma pedagogia anti autoritária e de autogestão do processo de formação para a autonomia.

Com a abordagem da educação popular e educação no campo, pretende-se apresentar modos diferentes de ações formativas-educativas de enfrentamento ao modelo de ensino que compreendemos estar aquém das propostas de geração de consciências esclarecidas.

A Educação Popular

A educação popular é uma prática educativa que surgiu da necessidade de atender demandas das classes conhecidas como populares, ou seja, um conjunto de pessoas que diante de um processo de exclusão econômica-social, gerado pelo sistema neoliberal e capitalista, passam a necessitar de uma formação, capacitação e desenvolvimento pleno de direitos. (FREIRE; NOGUEIRA, 2011)

A educação popular quer promover o desenvolvimento de um sujeito crítico e político, ou seja, onde a escola e a vida política possam ter uma relação estreita que precisa ser compreendida. No olhar de Freire e Nogueira é preciso uma educação popular “como um esforço de mobilização, organização e capacitação das classes populares, capacitação científica e técnica[...]é preciso transformar o poder burguês que está aí, para que se possa fazer escola de outro jeito” (2011, p. 31).

A trajetória de Paulo Freire, será o aporte de educação popular, é uma prática de capacitação, ensino aprendizagem, organização popular e política que emerge no Brasil em meados de 1960. Durante esse período, Brasil vive tempos difíceis com o Golpe de Estado, e Paulo Freire traz a experiência do modelo de educação popular pelo movimento brasileiro de alfabetização de jovens e adultos. O período foi de desestruturação social e econômica com a consequência de milhares de pessoas em situação de pobreza extrema e a força de trabalho, que eram essas pessoas, sem condições de assumir funções da indústria e do processo de progresso (NÉSPOLI, 2013).

Em sua obra da *Pedagogia da autonomia*, Freire (1996) abrange os saberes necessários para uma prática educativa, caminho para sujeitos de autonomia, afirma que a condição de pobreza, ou opressão, como por

² Liberal Renovada Progressivista, Progressista Libertadora e até a Progressista Crítico-social dos Conteúdos.

exemplo o desemprego, não advém de uma condição de fatalidade e sim de uma “ética perversa” da globalização econômica que serve ao lucro e ao consumismo.

Freire (1996) diz que “ninguém é sujeito da autonomia de ninguém”. Para o autor a educação que livre os sujeitos desta condição de oprimidos é um processo educativo que pressupõe uma consciência de fazer, indagar, criticar e agir para a liberdade. Sendo assim, uma pedagogia que ensina a pensar “certo”.

Para Freire (1996) essa postura de um educador que ensina a pensar certo, precisa primeiro partir da consciência do educador como ser inacabado, ou seja, da consciência de seu “inacabamento”. E se ensinar não é transferir conhecimento, mas uma especificidade humana que e para tanto exige diversas atitudes do educador - que também é educando no processo - exige pesquisa, criticidade, respeito aos alunos (origens, vivências, saberes prévios, culturas etc.). Exige rigor metódico e sistemático, de conhecimento, autoconhecimento, amorosidade ao que faz, pesquisa, ética e estética, bom senso, humildade, perseverança, diálogo são balizadores para uma educação dialógica.

Conforme nos lembra Brandão (1981) Paulo Freire não chegou a escrever uma teoria sobre educação, mas sim, criou através de sua prática um método e um modo de mobilização em prol de uma educação “como prática de liberdade” que foi eficaz num contexto social e político. Dessa experiência prática e sistematizada surgiu o método que inicialmente foi voltado para a alfabetização de jovens e adultos, e doravante utilizado e compreendido como uma teoria crítica e uma prática educação e de formação.

As experiências que deram origem ao método vieram das práticas educativas de professores extensionistas da Universidade Federal de Pernambuco e do Movimento de Cultura Popular do Recife. Conforme remete Brandão (1981) essas ações com a população aconteceram primeiro na periferia de Recife, depois nos municípios de Angicos e Mossoró - Rio Grande do Norte, e em João Pessoa - Paraíba. Os educandos eram pessoas humildes como lavradores, grupos de mulheres, trabalhadores etc. O formato dos encontros era realizado nos “círculos de cultura”. Ação que envolvia alfabetizar os sujeitos através da exemplificação do seu próprio trabalho. Posteriormente a experiência seguia para Rio de Janeiro, São Paulo e Brasília. A base para essa ação eram os movimentos populares e os centros populares de cultura, do movimento estudantil popular da época e o Movimento de Educação de Base da Igreja Católica – MEB, entre tantos outros grupos, lugares e equipes onde se misturavam educadores.

Eis que essas experiências de muitas mãos “resultou em 45 dias, com 300 trabalhadores alfabetizados” (BRANDÃO, 1981, p.8). O sucesso agradou a opinião pública (Governo Federal) e motivou a replicar o

método em território nacional. E foi assim que no período de, 1963 a 1964, esse modo de formação de jovens e adultos aconteceu no Brasil.

Um dos pressupostos do método é a ideia de que ninguém educa ninguém e ninguém se educa sozinho. A educação, que deve ser um ato coletivo, solidário — um ato de amor, dá pra pensar sem susto —, não pode ser imposta. Porque educar é uma tarefa de trocas entre pessoas e, se não pode ser nunca feita por um sujeito isolado (até a auto-educação é um diálogo à distância), não pode ser também o resultado do despejo de quem supõe que possui todo o saber, sobre aquele que, do outro lado, foi obrigado a pensar que não possui nenhum (BRANDÃO, 1981, p.10).

Sintetizando brevemente os escritos de Brandão, percebe-se que o método parte primeiro do “conhecimento prévio do educando”, numa busca de valorização dos saberes e partindo de seus “saberes prévios” amplia seus conhecimentos e horizontes com os momentos de diálogo. No método, esse momento acontece na “roda de conversa, onde se trabalha o “universo vocabular”, etapa inicial da alfabetização.

O “tema gerador”, etapa seguinte da alfabetização, e de grande importância para a construção da compreensão de mundo, é primordial, pois é nos “círculos de cultura” onde se utilizam as “palavras” “ideias” geradoras para os debates. O método de educação popular Freireano é considerado, além de um método, um projeto de emancipação, especialmente por ser um modo de educação para uma nova consciência. Sendo assim, logo foi visto como ameaça aos interesses políticos e dominantes na década de 60, de modo a conquistar antipatias, possivelmente por ameaçar processos desenvolvimentistas populares e sociais, ou por apontar diferentes caminhos. (NÉSPOLI, 2013).

Entre o que foi positivo e o que existe a avançar na educação, Beisiegel (2018), aponta que a educação popular permitiu avanços para a população mais carente e desfavorecida e excluída. Porém, a necessidade de escolarização de jovens e adultos também se tornou uma necessidade mercadológica. E em relação a educação escolar básica para “elite” e para os “pobres” ainda tem muitas diferenças, pois a primeira se apresenta com possibilidades e acessibilidades a segmentos privilegiados, tanto na educação básica até na superior, o que cabe melhor compreensão e estudo. Já na segunda o próprio texto já trouxe evidências do distanciamento e diferenças de acessos, possibilidades de diversas ordens.

A Educação no Campo

Dentro da linha das pedagogias críticas, a educação no campo também evidencia um enlace importante para pensar acima de tudo, a educação.

Para Kolling e Caldart (2017) os ideais da educação popular foram sendo idealizados pelo Movimento dos Trabalhadores sem Terra como bandeira de luta de formação específica para a realidade dos espaços rurais (do campo).

A educação, dentro de cada necessidade, parte da realidade do aluno, e deve ter papel fundamental para ajudar na preservação das raízes culturais de cada sociedade específica. O camponês, em especial o assentado, muitas vezes acabam negando inconscientemente sua própria condição de homem do campo, vendo-se como inferior, ao invés de diferente do homem urbano, negando assim sua identidade camponesa com todos os valores e particularidades que o identificam, assumindo outra em seu lugar.

Essa crise de identidade provém das suas limitações sociais, econômicas e educacionais que lhe negam o acesso ao padrão de vida que lhe permita usufruir os confortos propostos pela sociedade capitalista consumista. Principalmente no caso da juventude camponesa, a cidade fascina, apresenta mais alternativas e opções de conforto do que a vida de trabalho duro nas pequenas propriedades de seus familiares.

Com forte viés ideológico, principalmente em um período em que o capitalismo globalizado torna-se o sistema amplamente hegemônico, o agronegócio, mesmo concentrando terras e poupando trabalho humano, representa, para diversos setores sociais, a face capitalista, moderna, competitiva e neoliberal do campo brasileiro (ROCHA; MARTINS, 2011, p. 26)

A educação do campo com sua pedagogia diferenciada, busca a implantação de um aprendizado que identifique o camponês como filho da terra e que tenha com ela uma estreita ligação de lutas, conquistas, vida saudável, valores diferenciados e amor. Acredita-se que dentro dessa educação está o germe para a transformação de toda a sociedade. A educação do campo questiona as estruturas sociais e a cultura que as legitima, interrogando a sociedade.

A escola começou a fazer parte do cotidiano e das preocupações das famílias sem terras, com maior ou menor intensidade, com significados diversos dependendo da própria trajetória de cada grupo mas, inegavelmente, já consolidada como sua marca cultural: acampamento e assentamento dos sem-terra s do MST têm que ter escola e, de preferência, que não seja uma escola qualquer (CALDART, 2004, p. 225).

No Brasil, existem garantias legais para que áreas indígenas, áreas quilombolas, assentamentos e outros grupos sociais com histórias próprias e diferenciadas, tenham suas pedagogias específicas que lhes garantam a

preservação de seus valores, tradições, línguas, lutas e ideais ligados às suas realidades. Porém, dentro de uma realidade onde prevalece a globalização dos valores capitalistas e cada um é valorizado somente por sua capacidade de gerar riquezas, torna-se difícil formar valores que combatam a soberania do capital.

De acordo com Leite:

A educação rural no Brasil, por motivos socioculturais, sempre foi relegada a planos inferiores e teve por retaguarda ideológica o elitismo acentuado do processo educacional aqui instalado pelos jesuítas e a interpretação política ideológica da oligarquia agrária, conhecida popularmente pela expressão: “gente da roça não carece de estudos. Isso é coisa de gente da cidade (1999, p 14),

Mesmo assim vivemos numa sociedade em que os valores são de individualismo, máximo acúmulo de capital, consumismo, livre concorrência, desinteresse com o bem-estar social e com a preservação ambiental por não ser lucrativo, enfim, valoriza-se o ter e não o ser. Por causa desses conflitos de valores, podem surgir consciências distorcidas, deslocadas da realidade de convívio, gerando frustrações por se sonhar com uma coisa e se viver outra.

Para Rocha e Martins (2011) a educação do campo não poder ser fragmentada em seu conteúdo, ela é parte da formação humana desvinculada do interesse do capital. Busca-se uma educação que tenha a realidade como ponto de partida para se gerar novos conhecimentos, e como ponto de chegada para ligar as novas teorias a prática vivenciada. Essa realidade pode ser a de um camponês que passa sua vida no campo, como pode ser a de um camponês que no futuro tenha uma vida urbana.

Essa educação deve ser algo abrangente que auxilie o aluno numa análise profunda das mais diversas realidades sociais, das contradições e das forças que regem cada meio. Uma educação que não só repasse informações, mas que questione e desenvolva o senso crítico deixando o aluno preparado para compreender sem ingenuidade o que cada projeto diferenciado tem a oferecer e quais as consequências por ele exercidas sobre a sociedade. Se existem contradições práticas e teóricas no campo, que se entenda o porquê delas.

Enquanto a escola tradicional tem por objetivo manter no poder as classes dominantes, conservando a ordem atual da sociedade, a Educação Popular visa transformar essa realidade social, não através do convencimento ou da imposição de idéias, mas despertando a consciência, partindo do concreto, da experiência, da prática, dos conhecimentos existentes, aprofundando esses conhecimentos, vendo as causas, analisando, para voltar sempre a prática, as

tarefas e aos compromissos. A Educação Popular quer promover a consciência de classe, a organização dos trabalhadores para transformar a realidade em função dos seus interesses (KOLLING; CALDART, 2017, p. 10).

A educação é o processo da formação humana em todas as suas dimensões (social, afetiva, sexual, política, familiar, cultural etc.). Essa formação vai muito além da escola. Ela ocorre através de todo processo histórico de cada indivíduo e de cada sociedade através da vivência e das experiências diárias. Por isso ela está sempre ligada a um determinado projeto político e a uma concepção de mundo.

Dentro da educação do campo trabalha-se com o objetivo de construção humana, orientando a vida das pessoas incluindo ferramentas culturais com uma leitura precisa da realidade em que vivem. Primeiramente, para que se construa uma visão de mundo por parte dos camponeses é necessário que as pessoas se percebam como parte do processo histórico, se questionando, organizando e revisando ideias e convicções sobre o mundo, sobre a história, sobre a realidade mais próxima, sobre si mesmos. A visão de mundo deve ser crítica aprendendo e ensinando a tomar posição diante das questões do seu tempo, reconstruindo seu modo de vida, seus valores, sua educação e suas utopias sociais.

Em vez de valorizar a acomodação, a competição, o individualismo, a Educação Popular valoriza a participação, a cooperação, a solidariedade, a criatividade, o pensamento crítico, a auto capacitação. Baseia-se não numa relação de autoridade, mas de igualdade, em que ambos aprendem e ambos têm o que ensinar. (KOLLING; CALDART, 2017, p.10)

Arroyo (2011, p. 8) relata que o silenciamento sobre pesquisas sociais e educacionais do homem do campo é preocupante, aumentando assim o esquecimento sobre esse assunto. O autor descreve que as pesquisas sobre educação do campo não chegam a 1% as que se referem a educação escolar no meio rural, neste sentido o movimento *Por uma Educação do Campo* surgiu denunciar esse esquecimento.

De acordo com Kühn (2017, p 28) as lutas por uma educação do campo tomaram proporção nos últimos anos, tendo maior inserção a partir da década de 90, onde começaram a ser difundidos em encontros educacionais de pesquisa, com efetivação de políticas públicas que abrangesse as especificidades das escolas do campo. A autora ainda relata que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) considera o meio rural como um espaço de diversidade cultural, que possui sua singularidade e deste modo necessita de políticas públicas que atendam a

realidade do campo, tais como currículo e calendários adaptados para as escolas que pertencem a essa realidade.

Considerações finais

O fato é que a educação popular e seus objetivos, não permitiram só um método de alfabetização básica, mas sim um método de enfrentamento, resistência e luta através do meio educacional (NÉSPOLI, 2013). Nas obras, de Paulo Freire, descritas em diversas pedagogias, demonstram a prática de uma postura educacional e de um educador que desejava para os seus semelhantes uma formação crítica e libertadora.

Desse modo, também a educação no campo se propôs a desenvolver uma prática educativa para atender as particularidades culturais e estruturais específicas, para permitir uma postura mais crítica e avaliativa da própria realidade. Esclarecendo a Pedagogia do Oprimido, Freire (1987, p. 17), busca uma “Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará”. Paulo Freire defende a importância de uma formação de consciência que possa permitir que os sujeitos sejam dominantes de seus próprios pensamentos, percebendo as amarras de um processo ou as possibilidades de libertação através da educação.

Embora apresenta-se apenas algumas dificuldades ao processo de conscientização, como na educação no campo, a necessidade de mais produções sobre o tema e seus resultados, e na educação popular como não prioridade de educação básica, hoje nem mesmo para a jovens e adultos, que se tornou mercadológico. É sabido que tais teorias encontram diversas outras dificuldades para se fixarem ou se tornarem práticas permanentes. O referencial teórico da educação no campo e educação popular de diferentes formas, com diferentes autores, em diferentes momentos, falam de como os sujeitos, através de um processo formativo, podem ou não, se dar conta de sua forma de consciência sobre as coisas, ou seja de sua razão, de uma razão crítica e a partir dela obter elementos para mudar suas realidades e seu entorno.

Referências

ARROYO, Miguel Gonzalez. CALDART, Roseli Salete. MOLINA, Mônica Castagna. *Por Uma Educação do Campo*. 5. Ed. Editora Vozes: Petrópolis, RJ. 2011

- BEISIEGEL; Celso de Rui. *Educação popular e ensino superior em Paulo Freire*. Educação e Pesquisa: São Paulo. v. 44. 2018.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é Método Paulo Freire*. 18ª ed. Brasiliense: São Paulo. 1981
- BRUNO, Ana Lisboa. *Educação formal, não formal e informal: da trilogia aos cruzamentos, dos hibridismos a outros contributos*. Mediações – Revista On-line da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal. Vol. 2 – n.º 2. 2014.
- CALDART, Roseli Salette. *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. 3 ed. São Paulo: Expressão Popular. 2004.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. Saberes necessários à prática educativa. Paz e Terra: São Paulo. 1996 (coleção Leitura)
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17 ed. Paz e Terra: Rio de Janeiro. 1987.
- FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. *Que fazer, teoria e prática em Educação Popular*. Editora vozes: Rio de Janeiro. 2011. Vol. 11.
- KOLLING, Edgar Jorge; CALDART, Roseli Salette. *Educação no MST - MEMÓRIA*. DOCUMENTOS 1987 - 2015. Editora Expressão Popular Ltda: São Paulo. 2017
- LEITE, S. C. *Escola Rural: urbanização e políticas educacionais*. São Paulo: Cortez. 1999
- MARQUES, Abimael Antunes. *Pedagogia Tecnícista: um breve panorama*. Itinerarius Reflectionis. Revista eletrônica do curso de Pedagogia do campus Jataí UFG. v1.n.12. 2012
- NÉSPOLI; José Henrique Singolano. *Paulo Freire e Educação Popular no Brasil contemporâneo: Programa MOVA-SP (1989-1992)*. Revista Educação Popular, Uberlândia, v. 12, n. 1, p. 31-40, jan./jun. 2013. Disponível em: [www.seer.ufu.br › index.php › reveducpop › article › download](http://www.seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/download). Acesso em: 12/02/2020
- ROCHA, Maria Isabel Antunes; MARTINS, Aracy Alves. *Educação do Campo: Desafios para a formação de professores*. 2 ed. Belo Horizonte. Autêntica Editora. 2011
- ROCHA, Ruth. *Minidicionário: Enciclopédico escolar*. Scipione: São Paulo. 1996

9. BROUSSEAU Y LOS RETOS DE LA DIDÁCTICA MATEMÁTICA EN EDUCACIÓN

Campo Elías Flórez Pabón
Jenny Patricia Acevedo Rincón

Introducción

El presente escrito tiene como objetivo responder a la pregunta de cuáles son los retos para la educación matemática desde la educación hoy. Esto a partir de una perspectiva de la filosofía de la educación matemática encarnada en la propuesta de Brousseau. Sin embargo, lo que se pretende es mirar esos hilos de *sororidad* entre las matemáticas, la pedagogía y otras ciencias auxiliares que colaboran en la actualidad a una ciencia que por antonomasia se cree pura, pero que en la realidad para ser enseñada en el siglo XXI precisa de otras ciencias que tienen eco en la educación. Esta perspectiva parte, de un trabajo anterior en *Challenges and Perspectives of the Philosophy of Mathematics Education* (FLÓREZ-PABÓN & ACEVEDO-RINCÓN, 2018), el cual se interroga por la importancia de la filosofía de la educación matemática en la matemática, y en qué momentos hemos creído que hablar de una y otra es algo indistinto.

Al suceder, este proceso de discriminación lo único que hace es plantearse la pregunta por los retos (*challenges*) y perspectivas de la labor del educador matemática desde la filosofía. No obste hoy seguimos pensando en esas *perspectives* pero en forma de retos a partir de la educación propiamente en la labor docente del educador matemático. Para abordar, estos retos, hemos retomado la teoría de Brousseau, la cual afirma que ... “la visión sobre la enseñanza y el aprendizaje de la matemática es una construcción colaborativa de una comunidad educativa que permite comprender las interacciones sociales entre alumnos, docentes y saberes matemáticos que se dan en una clase y condicionan lo que los alumnos aprenden y cómo lo aprenden” (2007, p. 11). En ese sentido es que volvemos sobre la teoría de las situaciones didácticas como instrumento científico, que tiende a unificar y realizar un aporte que integra los aportes de otras disciplinas y proporciona una mejor comprensión de las posibilidades de mejoramiento y regulación de la enseñanza de las matemáticas (BROUSSEAU, 2007, p. 12). Para esto vamos a abordar cuatro posibles retos de la educación matemática a partir de este autor. Estos desafíos serían, primero la tecnología y su papel en la educación matemática. El segundo reto estaría enmarcado en la importancia de la

labor docente, y de aprender a planear. El tercero sería, una reivindicación del papel de la didáctica de la matemática en la misma matemática, y finalmente como cuarto reto, la evaluación en matemáticas. Todo esto a sabiendas que, más que pretender agotar un tema es contribuir a esta perspectiva para otras investigaciones del mismo talante, realizando un comentario de texto sobre los principales autores que retoman algunos elementos importantes para esta investigación en un sentido cualitativo.

Primer reto: la tecnología

En un mundo en que la tecnología ha evolucionado en a una gran velocidad y ha producido grandes revoluciones¹ en diferentes campos, la educación no puede estar fuera de su área de influencia, sin embargo, en las escuelas, colegios y universidades se está enseñando con tecnologías de inicio de siglo XX o siglos anteriores, a sabiendas que nuestros alumnos o estudiantes cada vez están más expuestos a los avances tecnológicos en todas sus áreas de la vida, en especial en el saber (PRADO, 2015, p. 3), quizá como lo expresa Schwab (2017) estamos en medio de una revolución que que modificará fundamentalmente la forma en que vivimos, trabajamos y nos relacionamos. Esto nos lleva a pensar quizá, que el principal reto que se tiene en la educación matemática es la tecnología. Lo que nos lleva a cavilar con Prado que hay una urgente necesidad de cambiar nuestra forma cómo son transmitidos y producidos nuestros conocimientos en el salón de clase. Esto de alguna forma quiere indicar que no sólo es urgente una transformación tecnológica en la escuela, en el sentido de una revolución²,

¹ Es de aclarar que estas grandes revoluciones como las plantea Toffler en obra la tercera ola son el punto de referencia para mirar cómo la tecnología ha evolucionado y cómo enseñar requiere de un contexto nuevo que se adapte a los nuevos tiempos. (TOFFLER, 1981, p. 299-306). En este sentido, la revolución tecnológica es provocada por las innovaciones que ocurren en la sociedad. La sociedad está experimentando un rápido avance industrial a través del cambio en la tecnología. Estos cambios sin precedentes están abrumado a muchas personas en la sociedad (TOFFLER, *Future shock*, 1970). Esto implicaría como Schwab supone que estamos en una cuarta revolución: “estamos al borde de una revolución tecnológica que modificará fundamentalmente la forma en que vivimos, trabajamos y nos relacionamos. (2017, p. 9), y como hemos dicho, la educación o la educación matemática no se excluye de esta realidad.

² La matemática se puede pensar como una ciencia, y en la ciencia, como en la política, el término "revolución", implica que toda una estructura elaborada se derriba y se reconstruye de la noche a la mañana, puede ser extremadamente engañoso. En el desarrollo de la ciencia, como veremos, las revoluciones profundas están casi fuera de discusión. Con la revolución, nos enfrentamos de inmediato al problema del cambio profundo, posiblemente no acumulativo, conceptual y práctico, ahora en la ciencia moderna misma, un lugar que los pensadores de la Ilustración habrían encontrado sorprendente. Debido a que la revolución suele ser impulsada por nuevos resultados, o por una reorganización conceptual y social de

sino que también es necesaria una transformación (revolución tipo kuhniana) en la manera de pensar y concebir la enseñanza en el salón de clase, una enseñanza que esté en pro de esta cuarta revolución. Una que adopte y adapte la técnica en un mundo que para los profesores alcancemos un mínimo en esta carrera de revolución tecnológica, es decir, ser tratados como educadores e inmigrantes digitales educativos. En palabras de Prensky, que los docentes puedan: “eliminar o paliar la brecha digital que subyace hoy en la enseñanza y en el aprendizaje en todo el mundo” (2010, p. 5).

Esto quiere decir, que el gran reto consistiría en conocer quiénes son nuestros nativos digitales y, al mismo tiempo reconocer que nosotros somos inmigrantes. Los jóvenes a quienes estamos educando hoy son más complejos por este fenómeno que los de otras épocas, ya que la discontinuidad que provoca la tecnología digital que aparece en el siglo XX hace que se comporten de manera diferente y que obviamente aprendan de forma diferente pues ellos no se han separado, teóricamente de los aparatos. Revisemos qué nos dice Prensky, (2010) al respecto.

Los estudiantes del Siglo XXI han experimentado un cambio radical con respecto a sus inmediatos predecesores. Los universitarios de hoy constituyen la primera generación formada en los nuevos avances tecnológicos, a los que se han acostumbrado por inmersión al encontrarse, desde siempre, rodeados de ordenadores, vídeos y videojuegos, música digital, telefonía móvil y otros entretenimientos y herramientas afines. (p. 6).

Lo anterior lo que nos plantea es una pregunta de carácter pedagógico, y que alude a todo educador (matemático), y es ¿cómo estamos enseñando en nuestras aulas hoy día? Como inmigrantes que se adaptan los nativos digitales o como hijos de una era pre-tecnológica, quijos de una tercera revolución en el sentido que Schwab señala.

Según, Prado (2015) esto de ser inmigrantes digitales educativos se demuestra cuando podemos reflexionar acerca del hecho de la tecnología en la educación y en la educación matemática específicamente, en lo que trata este caso. No basta con pensar que los estamos entendiendo al ver *su* dependencia del celular o las redes sociales, pues esto no revela su

los antiguos, a menudo altamente inesperada, también enfrentamos el difícil problema de entender la innovación creativa. Esto indicaría que las revoluciones importantes supuestamente cambian el panorama normativo de la investigación al alterar los objetivos y los estándares metodológicos de la empresa, por lo que también enfrentamos el difícil problema de relacionar los reclamos descriptivos con las reclamaciones y prácticas normativas, y los cambios en los primeros con los cambios en los últimos (NICKLES, 2017), idea que se tendrá que evidenciar en la educación, si queremos iniciar hablar de revolución tecnológica en la educación matemática.

verdadera relación con la tecnología y con el internet, y al no ser revelada en plenitud esta relación, obviamente la labor pedagógica y didáctica se eclipsa, pues como docentes no sabemos o no podríamos saber de primer momento cómo estos recursos técnicos pueden ser utilizados para el beneficio de la educación, ya sea matemática o de cualquier área del saber (pág. 3), pues hoy día estamos educando no a inmigrantes sino a nativos digitales, estudiantes del siglo XXI. Por ejemplo, cuál es nuestra posición frente al uso de las calculadora³, el Smartphone, el computador en las aulas de clase. Será que la brecha digital la hago más profunda con mis clases. Cómo están mis conocimientos en uso de softwares para modelación, y qué estoy entendiendo por uso de las TICs en la educación. Estas preguntas, no son más que nuestros retos en la labor docente, como educadores matemáticos. Según Prensky, si las respuestas son negativas a los anteriores cuestionamientos, lo único que hace es mostrar “evidentemente que nuestros estudiantes piensan y procesan la información de modo significativamente distinto a sus predecesores. Además, (esto) no es un hábito coyuntural, sino que está llamado a prolongarse en el tiempo, que no se interrumpe, sino que se acrecienta, de modo que su destreza en el manejo y utilización de la tecnología es superior a la de sus profesores y educadores.” (2010, p. 6). Esto implicaría que la tecnología como comenta Prado (2015) está prácticamente desde su nacimiento, y que este elemento se convierte en un determinante para el desarrollo de su estilo de comunicación y aprendizaje (p. 4), el cual el educador matemático tiene que iniciar a desarrollar en su práctica pedagógica.

Ya finalizando esta primera parte, vale la pena preguntarse qué estamos entendiendo por tecnología. Pues, cada uno puede tener su propia visión. Si queremos iniciar una inclusión de este elemento, vale la pena dar algunas puntadas sobre este particular. Bostrom (2007) respecto a este particular afirma que:

Parecería que las revoluciones tecnológicas se encuentran entre las cosas más consecuentes que suceden a la humanidad, tal vez sobrepasado en su impacto solamente por la evolución. Así, el cambio tecnológico es en gran parte responsable de la evolución de estos parámetros básicos de la condición humana como el tamaño de la población mundial, la esperanza de vida, nivel de educación, nivel de vida material, la naturaleza del trabajo, la comunicación, la

³ Según una edición del profesor Pedro Gómez en la Universidad de los Andes, esta perspectiva tiene que abordarse, no se puede olvidar. Según Broman (La sociedad para la cual educamos a nuestros estudiantes es diferente a aquella para la cual fuimos educados nosotros. La investigación en educación avanza, y eso debe interesarnos a los que hacemos la educación. El estado de la tecnología de aprendizaje está cambiando drásticamente, y el currículo nos obliga a utilizarla). (2000, pág. 18).

atención sanitaria, la guerra y los efectos de las actividades humanas en el medio natural. (p. 130).

Pero lo anterior no soluciona nuestra pregunta de qué abarca o abarcaría la tecnología hoy en siglo XXI. Tal vez, debemos pensar que tecnología hoy en abarca, las teorías transhumanistas, las cuales apoyan el surgimiento y la convergencia de tecnologías como la nanotecnología, la biotecnología, la tecnología de la información y la ciencia cognitiva (NBIC), así como las tecnologías futuras hipotéticas como la realidad simulada, la inteligencia artificial, la superinteligencia, la bioimpresión 3D, la carga mental, la preservación química del cerebro y la criónica. Exponiendo a la labor educativa a esto. Como educadores matemáticos, pero también como seres humanos, que se enfrentan a un nuevo paradigma. En este sentido, estamos abocados a pensar la educación para trans-humanos como Bostrom y otros autores lo plantean. Ya que se cree que los humanos pueden y deben usar estas tecnologías para convertirse en algo más que humanos.

Ya finalmente, debemos enunciar frente a este tema que estos elementos que llamamos tecnología, se pueden aplicar e implicar en el aula de clase, y tienen su aspecto positivo, y así mismo, debemos marcarlos como un desafío grande y positivo que se desprende de este. Pero al mismo tiempo esto marca un desafío negativo que nace de esta relación: tecnología-educación (matemática), y es el cómo vamos a *recuperar la atención* que perdieron nuestros estudiantes por la ingesta o consumo de información de una larga variedad de fuentes mediáticas, frente al discurso empobrecido de un docente hablando en una sala llena (PRADO, 2015, p. 8). No obstante solo quiero marcar esta problemática en este texto, y retomarla en otra ocasión.

El anterior reto nos permite esquematizar, qué sería la labor docente y qué implica ser docente de matemáticas en el área pedagógica. Donde no sólo es poseer conocimientos sino saber transmitirlos. De allí que en el siguiente apartado se hará énfasis en la importancia de saber y aprender a planear nuestras clases.

Segundo reto: aprender a planear y la labor docente

Iniciemos este segundo reto pensando en la importancia de la labor docente, y más específicamente aún en la del educador matemático; idea que hoy día está un poco más clara que en épocas anteriores como lo aseguran Flórez-Pabón y Acevedo-Rincón (2018). Según estos autores se ha pensado y a veces hasta despreciado la labor del educador matemático por la misma matemática pura, y práctica. Pero obviamente esto ha cambiado desde la década del 90 hasta nuestros días. Se le ha dado a los educadores matemáticos un papel preponderante en el proceso de la enseñanza de la

matemática, tanto a nivel elemental como a nivel universitario y en el área de posgrado. Para esto es indiscutible señalar que la labor de autores como Brousseau son fundamentales a la hora de ubicar la labor docente matemática.

Lo que nos lleva a pensar cuál sería la función, e importancia del docente de matemática. Siguiendo las reflexiones de Brousseau, respecto del tema nos aclara:

La matemática constituye el campo en el que el niño puede iniciarse más tempranamente en la racionalidad, en la escuela, el campo en el que puede forjar su razón en el marco de relaciones autónomas y sociales. En otras palabras, la importancia de las propiedades formativas inherentes a la matemática, tanto a nivel individual, por las capacidades que parece desarrollar, como a nivel de la vida colectiva hace que se planteen los conocimientos matemáticos necesarios para la educación y la sociedad y cómo difundir los mismos. (BROUSSEAU, 2007, p. 11).

En este sentido, cómo contar con una cantidad suficiente de técnicos y científicos para enfrentar los desafíos del futuro que hemos planteado en el punto anterior. Es decir, cómo afrontar una sociedad y una escuela de trans-humanos como Bostrom (2007) lo plantea, y sin lugar a dudas entre las respuestas a este nuevo mundo, la matemática, y la educación matemática tienen un papel preponderante en esta labor y en este discurso. Pero avancemos un poco más en nuestras preocupaciones al respecto, y volvamos a Brousseau y lo que este matiza respecto de la importancia de la labor docente.

Según Brousseau, en los inicios de los años 70, las situaciones didácticas eran las situaciones que servían para enseñar sin que se considerara el rol del profesor. “Para enseñar un conocimiento determinado se utilizan medios (textos, materiales, etcétera), y la ingeniería didáctica estudia y produce dichos medios”. Lo que implica para Brousseau que la búsqueda de condiciones necesarias para producir un aprendizaje es subsidiada por la ingeniería didáctica como método de investigación, y como producción de situaciones de enseñanza. (2007, p. 16-17), la cual no excluye al docente, sino que le da una labor específica a su función en el aula de clase.

Esto implica que el profesor tiene la función de enseñar una serie de contenidos dado por el currículo, pero también de ayudar a decodificar ese mensaje que es impartido en el salón de clase. Veamos que dice al respecto el autor: “El profesor organiza el saber a enseñar en una serie de mensajes, de los cuales el alumno toma lo que debe adquirir. El propósito de dichos mensajes es, esencialmente, la enculturación del alumno por parte de la sociedad”. (BROSSEAU, 2007, p. 13).

Ahora lo que nos resta preguntar es cómo vamos a transmitir este mensaje. Porque podemos tener muchos mensajes para dar pero nuestro canal y código ser el equivocado, y aquellos receptores no comprenden el proceso comunicativo que se desarrolla en el aula. Al interrogarnos por el cómo, automáticamente viene a nuestra memoria los procesos de la pedagogía y la didáctica, y a sus ciencias auxiliares se les atribuye la buena o mala inculturación de contenidos. Además de criticar negativa o positivamente la labor pedagógica y didáctica de la escuela donde se formaron, y de quien los formó. Al punto de atreverse a decir que algunos tienen y otros no alguna formación pedagógica. Esto dibuja y configura una línea indeleble entre quienes son formados como licenciados en matemática; de quienes son matemáticos (puros y aplicados) en el área profesional. Pero no nos alejemos del cuestionamiento, pensemos en cómo se debería transmitir el mensaje docente, ya sea del licenciado como del matemático profesional. En tal sentido, frente al interrogante, queremos plantear la importancia de aprender a planear, para que se pueda transmitir de forma adecuada el mensaje de la matemática. Lo que nos lleva otra vez a interrogarnos qué es planear y cómo planear para que tengamos éxito en la trasmisión del mensaje, siguiendo el parangón de Brousseau en el siglo XXI, sin olvidar que somos inmigrantes educativos digitales, y que estamos educando a nativos digitales.

Éste retos de la educación matemática, y sus preguntas no quiere más que significar lo importante que es la planeación, como elemento didáctico de la labor educativa matemática en inmigrantes y nativos digitales como lo expresa el Boletín informativo de la Unidad de formación académica de profesores (2007), el cual nos ayuda a responder a grandes rasgos las dos preguntas anteriores: “En el quehacer docente, la planeación didáctica es la parte medular para llevar a cabo la propuesta de enseñanza del profesor y responder en el cómo implementar dicha propuesta” (pág. 1). Así visto esto, llama la atención del docente como agente educativo. No solamente como mediador de conocimiento, sino como centro del conocimiento. Para profundizar un poco más en este aspecto proponemos realizar la clase bajo el modelo de planeación propuesto en Acevedo-Rincón (2018). Allí se evidencian los tres momentos que consideramos debe tener toda preparación de clase. Una las actividades que vamos a realizar, teniendo como referente el syllabus y su temario que responden al currículo, el cual está en perspectivas de objetivos y competencias. Una segunda parte que mira el proceso de evaluación en el desempeño de la sesión. En pro de alcanzar o no los objetivos y competencias propuestos para esa clase, y finalmente, si se necesita alguna actividad de refuerzo para ser abordada en casa. Hemos de aclarar que cada parte está estructurada pensando la

actividad, las NTic's, las preguntas esperadas por parte del alumno y las respuestas que el docente tiene que dar, o que se esperaría que diera.

Por otra parte, al revisar estos aspectos se plantea la cuestión del tiempo de preparación que se necesita para realizar una clase de matemáticas o de cualquier asignatura, y esto dependiendo de las características del grupo, como edades, situación social, cultura, religión, gustos, etcétera, llevará a pensar que es poco el tiempo que se emplea en magna labor. Por lo menos, si lo que se quiere es pensar en ser responsables y, pensar esa perspectiva ética de la educación que permita trazar una educación natural en ese sentido brousseauiano que estamos relatando.

En ese mismo sentido, Brousseau, al ser citado por (ÁVILA, 2001) aclara en efecto, que el aprendizaje "natural" de la propuesta piagetiana corría el riesgo de liberar de toda responsabilidad didáctica al maestro (p. 8), pero con Brousseau volvemos a dar a cada uno el rol que le corresponde en ese contrato implícito entre profesor y alumno, volvemos a retomar una especie de homeostasis en la labor educativa. Esto quiere decir según la teoría de Brousseau, que el reto de aprender a planear implica la labor docente y su centralidad que transforma el alumno mediante una serie de selecciones de problemas ("situaciones didácticas"), tratados cuidadosamente para conseguir un objetivo planteado en el planear y en la labor educativa matemática misma. Esto hace que se replantee un contrato que se expresa en relaciones establecidas explícitas como implícitamente entre un alumno y grupo de alumnos. Devolviéndoles la responsabilidad de su aprendizaje, pero sin perder su papel central de maestro. En palabras del comentador esto se expresa así:

Un conjunto de relaciones establecidas explícita y/o implícitamente entre un alumno o un grupo de alumnos, un cierto medio (que comprende eventualmente instrumentos y objetos) y un sistema educativo (representado por el profesor) con la finalidad de lograr que estos alumnos se apropien de un saber constituido o en vías de constitución (BROUSSEAU; 1982; cit., por ÁVILA, 2001, pág. 8).

De otro lado, siguiendo a autores como Gadamer (1999) y Reboul (2000), como hemos mencionado en párrafos anteriores, estos defienden que la verdadera acción educativa es la autoeducación, es decir, conseguir formar un adulto autónomo o como Brousseau lo expresa se debe procurar alumnos que se apropien de un saber constituido o en vías de constitución que señala la capacidad auto-educación también. Esto sólo indica que se ha superado el modelo de Piaget. Pero, el educador continúa teniendo un papel importante en la formación, no ha sido desplazado; en esta perspectiva se contempla al educador matemático como *“la persona que está al lado del discente y su objetivo es convertir al niño en*

*un adulto independiente y culto. La finalidad es guiar al alumno hacia la responsabilidad, la toma de decisiones y la libertad*⁴ (BERESALUCE, PEIRÓ & RAMOS, 2014, p. 5). Un educador matemático que habla en clave de apropiación del saber matemático constituido en el aprender a planear en cualquier área del saber, la matemática requiere que se tengan en cuenta en forma de reto:

[...] las características de los estudiantes, los contenidos de aprendizaje, los conocimientos previos de la asignatura, los recursos y medios didácticos y tecnológicos, los objetivos educativos que se pretenden lograr, la metodología de trabajo, los tiempos disponibles para desarrollar las actividades, las características, métodos y criterios de evaluación entre otros. El orden y la temporalización de las actividades de aprendizaje y aprendizaje representan la estructura sistemática para controlar las acciones pedagógicas durante el proceso educativo y lograr los propósitos educativos (UNIDAD DE FORMACIÓN ACADÉMICA DE PROFESORES, 2007, p. 1).

Concluyendo, este segundo reto muchos pueden hacer un soliloquio y decir que uno como educador matemático tiene cubierta, esta parte. Que uno sabe planear, y es ahí el llamado de atención final que queremos hacer. Muchos nos olvidamos que en las labores simples se encuentran los detalles para que nuestras labores se perfeccionen día a día más. Nosotros nos vivimos actualizando constantemente en uno y otro saber propio a nuestra área, pero a veces, dejamos para el final lo que tiene que ver con el fortalecimiento pedagógico y didáctico de nuestra área de saber. Parecería que no le damos el lugar que le corresponde, por creer que es un saber menor que solo se relaciona tangencialmente con la labor educativa, pero, parece que es algo más importante, como lo discutiremos en este tercer reto, que habla de reificación del papel de la didáctica en la enseñanza de las matemáticas. Unas matemáticas de corte dialéctico y dialógico que estén relacionadas con el mundo de la vida, desde una perspectiva fenomenológica, que ayude a identificarnos con nuestra labor docente.

Tercer reto: reificar el papel de la didáctica en la matemática

Vamos a iniciar este tercer reto, haciendo una pregunta propia para nuestro contexto, la cual apunta a saber por qué día a día aparecen posgrados en didáctica de las matemáticas, o en pedagogía y educación,

⁴ Cabe aclarar que la ética dialógica de Habermas según Beresaluce et all., defendía la importancia de la conversación en el aprendizaje cuando decía: que “La dialéctica se fundamenta en el arte de poner en común valores, sentimientos y razón” (BERESALUCE, PEIRÓ & RAMOS, 2014, pág. 5), en el sentido que Brousseau lo expresa, idea que colabora a fundamentar y fortalecer dialécticamente la auto-educación.

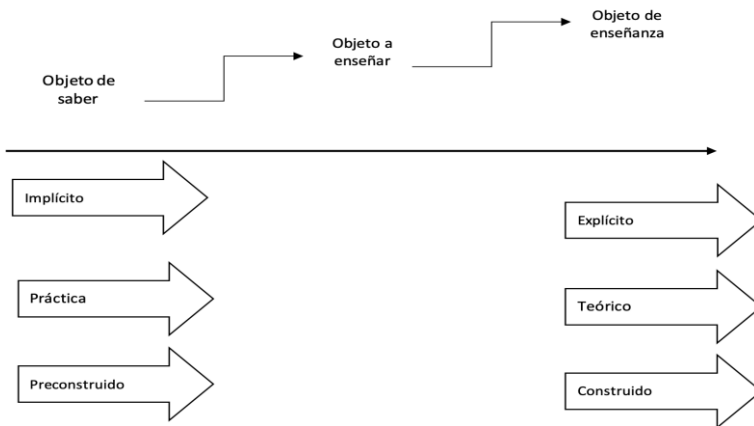
ofreciendo un *plus* en estas materias. Sin duda, el tiempo en el que vivimos no solo tiene una preocupación por el avance técnico y la labor docente, expresa en cómo aprendemos a planear en nuestro día a día. Si no que tiene también una preocupación por la didáctica de la matemática, de la geometría, de la pedagogía matemática, entre muchos otros campos de saber que antes eran ajenos a nuestro argot popular en el área matemática. Para nadie es extraño, o no debería extrañar hablar de educación matemática, o hablar de filosofía de la educación matemática como lo expone Flórez-Pabón & Acevedo-Rincón (2018) en un artículo anterior. Día a día se observa cómo se hace más latente en la Universidad el deseo de contar con doctores especializados con estas áreas del saber, que desde las décadas de los 90 ya venían abonando terreno. Hoy día, hablar de matemáticas no es sólo hablar de la princesa de las ciencias básicas como saber puro y expedito, que habla de teoremas y demostraciones y matemáticas puras. Es hablar de educación, de pedagogía y de didáctica en el área específica del saber. Algo así, como lo que proponía en la década del noventa Chevallard: “una trasposición didáctica” (1998), que nos permita manifestar en el medio las “intenciones didácticas para inducir en el alumno todos los conocimientos culturales que se desea que adquiera” (ÁVILA, 2001, pág. 8).

Ahora volvamos, un poco sobre el concepto de transposición didáctica y, precisemos a qué se refiere. Chevallard advierte que cuando hablamos de transposición lo primero que debemos tener en cuenta es que este hace parte de un proyecto social de aprendizaje y enseñanza, el cual tiene una constitución dialéctica, como lo expresa Habermas. Es decir, que cuando hablamos de matemática y enseñanza, en su papel de reivindicación en la misma labor, debemos tener en cuenta: “la identificación y la designación de contenidos de saberes como contenidos a enseñar” (1998, pág. 16), porque como ya lo había señalado la teoría de Brousseau, se necesita de “una selección cuidadosa de los problemas y situaciones (en la matemática) que se le propongan para la finalidad de lograr que estos alumnos se apropien de unos contenidos constituidos o en vías de constitución” de un saber matemático adecuado al proceso (BROSSEAU; 1982; cit., por ÁVILA, 2001, p. 8).

Respecto de estos contenidos constituidos Chevallard (1998) advierte que son contenidos de saberes designados para la enseñanza. En donde cada programa, por ejemplo de licenciatura en matemática, de una universidad (x) opta de manera explícita o implícita, por tradición evolutiva, hacer énfasis en esos contenidos. Pero como señala el autor, en general estos contenidos se mantienen por encima de todas estas variables, al punto de llegar a transformarse adaptativamente en creaciones didácticas como lo señala el ensayista:

[...] preexisten al movimiento que los designa como tales. Sin embargo, algunas veces (y por lo menos más a menudo de lo que se podría creer) son verdaderas creaciones didácticas, suscitadas por las “necesidades de la enseñanza”. (Así ocurrió, por ejemplo, en la enseñanza secundaria francesa, con el “coseno” y el “seno”). (p. 16).

En este orden de ideas, dicho contenido de saber que ha sido determinado como saber a enseñar, en el proceso de hacerse apto para ocupar un lugar entre los objetos de enseñanza mira hacia “el “trabajo” que transforma de un objeto de saber a enseñar, en un objeto de enseñanza, y esto es denominado la transposición didáctica” (CHEVALLARD, 1998, p. 16). Tal movimiento avalado por el trabajo del educador matemático, lo que hace es mostrar la transformación de un contenido de saber preciso en una versión didáctica de ese objeto de saber puede denominarse más apropiadamente como: “transposición didáctica *stricto sensu*”. Pero el estudio científico del proceso de transposición didáctica (que es una dimensión fundamental de la didáctica de las matemáticas) supone tener en cuenta la transposición didáctica *sensu lato*⁵ (CHEVALLARD, 1998, p. 16).



Esquema 1. Propuesta de Chevallard (1998)

Veamos un ejemplo que realiza el movimiento representado por el esquema 1 de la transposición didáctica, la cual demuestra la importancia de la labor de la didáctica en la matemática y por consiguiente del educador matemático, ya que sin este tipo de transposiciones didácticas hoy no sería

⁵ En sentido estricto.

⁶ En amplio o extenso sentido.

tan fácil aprender conceptos básicos como la noción de distancia. Veamos este ejemplo, referido en forma de escala para abordar la noción de distancia:

- la noción de distancia (entre dos puntos) se utiliza espontáneamente “desde siempre”;
- el concepto matemático de distancia es introducido en 1906 por Maurice Fréchet (objeto de saber matemático);
 - en el primer ciclo de la enseñanza secundaria francesa, la noción matemática de distancia, surgida de la definición de Fréchet aparece en 1971 en el programa de la clase de cuarto curso (objeto a enseñar); su tratamiento didáctico varía con los años a partir de su designación como objeto a enseñar: continúa el “trabajo” de transposición (CHEVALLARD, 1998, pág. 16).

Como hemos visto, la teoría anterior nos ayuda desde un punto de vista a reivindicar el papel de la didáctica en la matemática, en pocas palabras siguiendo a Ávila, “a mostrar el deseo de mejorar la enseñanza mediante lo que puede comprenderse de ella” (ÁVILA, 2001, pág. 8). Es que con este proceso de mediación propiciado por la didáctica de la matemática, ratifica la labor matemática del docente y del estudiante. Donde se acepta los derechos y deberes de cada uno en la labor educativa. Donde docente y alumno se empoderan de lo que son; produciendo un contrato didáctico que implica un saber constituido o en vías de constitución como es el saber de la matemática. Ávila al respecto nos recuerda:

[...] el contacto del alumno con el medio y, al hacerlo, «devuelve» a los niños la responsabilidad de su aprendizaje. La «devolución» consiste en provocar la interacción del alumno con el medio en situación a-didáctica, situación en la que desaparece la voluntad explícita de enseñar. (BROUSSEAU; 1988a; cit., por ÁVILA, 2001, p. 8).

Es que pensar en un contrato de este carácter que es emanado de la didáctica es la mejor forma cómo podemos plantear la reivindicación del papel de la didáctica tal como Brousseau lo expone. Esto no significa que el proceso sea perfecto. Ni que la didáctica se enaltece en su labor por encima del saber teórico que da su sentido. Simplemente es reconocer el papel que le corresponde a la educación matemática y a los educadores matemáticos que constantemente tiene que estar en proceso de mejoramiento y evaluación, para saber si cumple su labor o en qué se debe mejorar. Esto nos plantea el cuarto y último reto, que apunta a los procesos de revisión y mejora en la labor del educador matemático inscritos en una palabra que a veces se torna corta a lo que es o debe ser la evaluación.

Cuarto reto: la evaluación

Para abordar esta última entrada que gira en torno a la evaluación, se hará la reflexión en torno de la interdisciplinariedad que hemos planteado a lo largo del texto. Vamos a iniciar, recordando la observación brousseauiana donde aclara tajantemente que: “este modelo no excluye la intervención de otras disciplinas complementarias en el esclarecimiento de algún aspecto del proceso” (BROUSSEAU, 2007, p. 13), y es que precisamente al hablar del modelo evaluativo necesitamos acudir a la filosofía, desde la perspectiva foucaultiana para conocer cuáles son los alcances de la evaluación. Para esto retomaremos la obra de Vigilar y Castigar (1998) donde nos podrá aportar a la reflexión en cuanto la génesis del término, para posteriormente plantear cómo debería ser la evaluación, desde una perspectiva de la didáctica de la matemática en la educación.

Según Foucault enmarca esta referencia con dos características especiales. Cree que la evaluación parte de la noción de examen, por una parte, y por la otra, esta reflexión está inmiscuida en la porfía sobre la disciplina. La cual es remitida al siglo XVIII cuando se estaba organizando el funcionamiento del hospital, pues este era un aparato cultural para examinar. Donde una práctica ritualista de visita por parte del médico procedente de extra-muros “unía su inspección a no pocos controles,” religiosos y administrativos. Tal ritual encontró una frecuencia regular y rigurosa que hizo que el funcionamiento del hospital estuviera ligado a dicha práctica (1998, p. 190). Dicho ritual encarna técnicas de jerarquía y vigilancia y de una sanción que normaliza. En palabras del autor:

[...] una vigilancia que permite calificar, clasificar, y castigar. Establece sobre los individuos una visibilidad a través de la cual se los diferencia y se los sanciona. [...] si a esto viene a unirse la ceremonia del poder y la forma de la experiencia, el despliegue de la fuerza y el establecimiento de la verdad (FOUCAULT, 1998, p. 189).

A la anotación genealógica anterior, cabe agregar que la escuela pasa a ser una especie de aparato del examen ininterrumpido que acompaña en toda su longitud y experiencia la operación de enseñanza. Eso es por lo menos lo que cree Foucault, al proponer que: “Se tratará en ella cada vez menos de esos torneos en los que los alumnos confrontaban sus fuerzas y cada vez más de una comparación perpetua de cada cual con todos, que permite a la vez medir y sancionar.” (1998, pág. 191). Es quiere indicar que el exámen no se limita a sancionar un aprendizaje; sino que es uno de sus factores permanentes, subyacentes, según un ritual de poder constantemente prorrogado. Así, el examen permite al maestro mantener el

control, a la par que transmite su saber, y establecer sobre sus discípulos todo un campo de conocimientos, y en este proceso suscitar para él también un proceso de enseñanza. En esta perspectiva, el examen, en la escuela, crea un verdadero y constante intercambio de saberes, en otras palabras, garantiza el paso de los conocimientos del maestro al discípulo, pero toma del discípulo un saber reservado y destinado al maestro. Transformando a la escuela en el lugar de elaboración de la pedagogía que funciona como ciencia (FOUCAULT, 1998, p. 191-192).

Finalmente, según el filósofo francés hemos de considerar el examen como centro de los procedimientos del poder que se ejercen en esa nueva ciencia del siglo XVIII, la pedagogía, que transforma la escuela, la cual propicia el desbloqueo epistemológico de las ciencias del individuo, veamos como lo apunta el escritor:

[...] el examen se halla en el centro de los procedimientos que constituyen el individuo como objeto y efecto de poder, como efecto y objeto de saber. [...] Con él se ritualizan esas disciplinas que se pueden caracterizar con una palabra diciendo que son una modalidad de poder para el que la diferencia individual es pertinente (FOUCAULT, 1998, p. 197).

Estas ciencias del individuo, en la reflexión que nos viene acompañando Foucault, permite plantear en el cuarto reto una pregunta final, la cual cuestiona sobre “cómo debería ser la evaluación desde una perspectiva de la didáctica de la matemática en la educación”, lo cual se convertirá en el punto final de este escrito.

Vamos a iniciar esta última parte, reflexionando que el proceso de evaluación es uno de los menos considerados en la preparación de las clases en la práctica docente, sin embargo es lo contrario en el currículo; y se cree que con preguntar lo que se impartió como contenido es la forma más adecuada de evaluar para un educador matemático. Sin embargo, queremos poner en duda esta pauta, y unirnos a la voz foucaultiana que dice que quien realiza así la evaluación sólo está perpetuando un modelo, además de manifestar un poder que se maneja por diseños disciplinarios que todo el mundo cree se necesitan para realizar la labor docente. Entonces, vuelve a surgir la cuestión de cómo deber ser la evaluación. Según Delgado en su texto, argumenta que la evaluación debe “valorar críticamente los logros de la acción educativa y los factores que influyen en ella”. Lo que significa que en un primer momento la evaluación debe tener un lugar en el aparato crítico del docente, y cómo este lo hubiera construido. Para esto debe recoger información sobre el proceso educativo antes, durante y después de su desarrollo, con la finalidad de mejorarlo y ayudar en el aprendizaje de los estudiantes. En otras palabras, evaluar el aprendizaje significa *valorar a la*

persona y el esfuerzo que haga por aprender, y este es el momento que debemos cuestionar cómo evaluamos. La parte objetiva de los contenidos expuestos por el docente, no tiene problema porque es cubierta por los formatos que se preparan para evaluar, sin embargo, parece que la evaluación no va más allá. No se está teniendo en cuenta el esfuerzo que el estudiante está haciendo por aprender como lo comenta Delgado en su escrito. (2008, p. 29).

A continuación, vamos a proponer rápidamente cuatro niveles sobre cómo o qué debería tener en cuenta la evaluación del estudiante, para finalizar con el puesto de la evaluación en las actividades de análisis didáctico en la educación matemática. Los cuatro niveles propuestos son: a. Un nivel de reacciones; b. Un nivel de aprendizaje; c. Un nivel de aplicación laboral y d. Un nivel de funcionamiento o impacto.

a. El nivel de reacciones según Delgado apunta a: la valoración de las reacciones de los alumnos en el curso, en términos de actitudes u opiniones acerca del profesor, utilidad e importancia que se atribuye a la asignatura, partes que podrían cambiarse, entre otros, se convierte en un nivel educativo desconocido entre los docentes. Aquello que, en otra hora, se denominó currículo oculto, pero que guarda gran importancia en la labor docente, y que debe ser tenido en cuenta para la evaluar adecuadamente. Lo cierto es que si se tiene en cuenta este elemento que apunta a la labor del educador matemático, nuestras prácticas pedagógicas cambiarán constantemente para mejorar (2008, p. 31).

b. Posteriormente, el nivel de aprendizaje está enfocado en los contenidos, quizá es lo único que se considera en los procesos pedagógicos, lo que se dosifica. No cabe duda que “Sirve para obtener información acerca del logro de los objetivos de aprendizaje durante el proceso educativo y al finalizar el mismo”. (DELGADO SANTA GADEA, 2008, p. 31).

c. Ahora parece que la evaluación desconoce el nivel de aplicación laboral, como evaluación de resultados inmediatos. No obstante, la excusa radica en que este nivel evaluativo sólo corresponde a los programas de capacitación o educación ocupacional, como Delgado (2008) apunta. El problema es que si se obvia este paso, los profesionales que estemos formado desconocen los datos primarios acerca del comportamiento laboral necesarios para la vida profesional como Licenciados en matemática o investigadores en matemática (p. 31).

d. El último nivel es consecuencia del anterior. Pues, sin un nivel de impacto o de funcionamiento de la vida laboral los procesos educativos serían nulos, y qué mejor lugar que la escuela, el colegio y

las universidades para potenciar esta área. Como, Delgado (2008) describe, “se recoge información para evaluar las consecuencias del comportamiento laboral en la productividad de la empresa o en la eficiencia de la organización o institución en que trabaja el participante”. (Pág. 32) para que se intentar mitigar los problemas que se presenten en la “empresa” o en la sociedad, a través del aula. Si la educación no se conecta con la realidad, si el currículo no tiene nada que ver con lo que sucede allende de los muros de la escuela, es una educación que es poco significativa para la misma, y qué mejor que esto se pueda prever en la evaluación, pero obviamente, esto es solo una parte del engranaje social que quiere significar.

De lo propuesto en estos cuatros puntos anteriores, no debemos olvidar que “[...] la evaluación consiste en obtener y seleccionar información sobre el proceso y los efectos del trabajo educativo. El valor de esa información está determinado por la utilidad que presta a las personas que la reciben”. (2008, p. 33), sino la educación matemática o de otro carácter carece de valor para el estudiante que es el centro de este modelo educativo. Si a esto le sumamos el primer reto expuesto en este escrito, de la natividad digital de a quienes se está evaluando, veremos que nuestro ejercicio de transferencia de conocimiento, y educación tiene muchas falencias, y muchos retos para nosotros como docentes, y educadores matemáticos.

Ahora, vale la pena preguntarse el puesto de la evaluación en las actividades de análisis didáctico en la educación matemática, porque este puesto determina si tiene importancia o no en nuestra labor. Para esto utilizaremos un cuadro propuesto por el profesor Gómez de la Universidad de los Andes, en donde el intenta analizar ese puesto de la evaluación, el cual parte de la información, como lo podemos observar en la figura 1, más abajo. Según Gómez,

[...] para analizar y evaluar el diseño de una actividad de enseñanza se requiere información. Creemos que los argumentos presentados muestran que no tiene sentido analizar un diseño con base en la descripción de un enunciado para una tarea y en la presentación de ideas generales para su gestión en el aula. La descripción de la actividad y su justificación pueden presentarse de diversas maneras y esto puede dificultar su análisis. Consideramos que, en todo caso, el diseño y su justificación deben basarse en ideas acerca del contenido matemático y de los aspectos cognitivos e instruccionales involucrados en el tópico. El proceso de análisis deberá interpretar y valorar esa información a la luz del esquema conceptual presentado aquí. (2019, pág. 12).

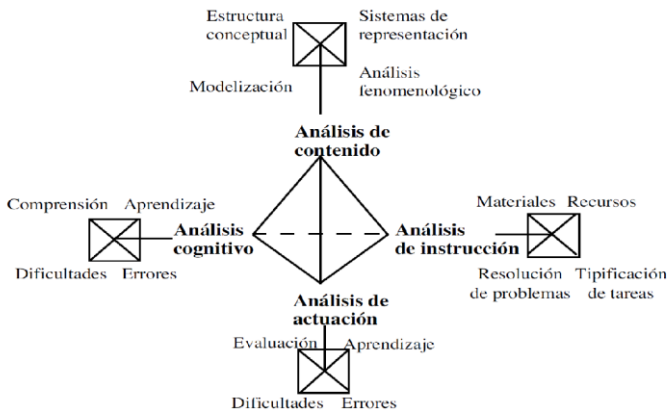


Figura 1. Nociones de la educación matemática en el análisis didáctico. (GÓMEZ, 2019, p. 5)

Esto querría significar, que para el educador matemático el puesto de la evaluación en el diseño de una actividad de enseñanza, aunque no es central si es necesario, y haría parte de lo que todo educador debe considerar en el análisis de la actuación docente-alumno. A esto hemos de unirle que este proceso está en el marco de perfeccionamiento constante, ya que la evaluación también conlleva aprendizaje, dificultades, y errores en el ejercicio didáctico de la enseñanza. En tal sentido, al sumar los niveles evaluativos expuestos por Delgado, a este proceso evaluativo la enseñanza se plantea como un cuarto reto para todo educador, y más si este es un licenciado en matemática o un profesional en matemáticas puras o aplicadas.

Consideraciones finales

Hemos propuesto cuatro retos para la educación matemática, los cuales están centrados en el contexto del siglo XXI, planteados desde el sentido del docente como inmigrante digital y el alumno como nativo digital de las nuevas tecnologías. Cuatro retos en la educación matemática que piensan en la época de cambio que estamos viviendo y hacia la que se traza un trans-humanismo en la academia. Una época difícil para la educación matemática en la que el papel del docente se diezma y, siendo apocalíptico tiende a desaparecer. A muchos autores podríamos citar para reflexionar sobre este tema, pero que mejor que Brousseau para estas consideraciones pues esta habla específicamente a los educadores matemáticos y, plantea un nuevo contrato docente-alumno. Uno en el que ya superado Piaget, y su propuesta se mire la educación en un nuevo sentido, más adaptativo. Según Ávila (2001), Brousseau “creía que el

alumno aprende al adaptarse a nuestra a gnoseología tecnológica a un medio que es factor de contradicciones, de dificultades, de desequilibrios, un poco como lo hace la sociedad humana. Ese saber, fruto de la adaptación del alumno al medio, se manifiesta por respuestas nuevas que son la prueba del aprendizaje”. Sin embargo, pensar en un medio sin intenciones didácticas es manifiestamente insuficiente para inducir en el alumno todos los conocimientos culturales que se desea que adquiera (Pág. 8), pero precisamente por esto es que lo proponemos en este escrito como un reto. Algo que no podemos negar, y algo que debemos hacer e integrar en el quehacer diario docente.

De allí que podamos pensar que exista un buen o mal profesor de matemáticas, y que estamos queriendo ser mejores educadores. No perfectos sino en proceso de mejora continua. Así vista nuestras intenciones, los retos nos plantean una ayuda para ser mejores educadores en el área de la matemática, pues “El buen profesor guía todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, supervisa, formula metas, ayuda en las dificultades que surgen, evalúa y reorienta lo aprendido. Así, deducimos que toda orientación es aprendizaje y la enseñanza implica a su vez orientación” (Beresaluce, Peiró, & Ramos, 2014, p. 1), lo cual se traduciría en la meta de nuestra enseñanza. Lo que nos permitirá mirar hacia nuestra labor educativa con más esperanza, y con energía renovada. Donde se mire que obviamente que son educadores matemáticos, pero también que se mire el factor humano, que se enfrentan a un nuevo paradigma, en todo el sentido de la palabra como Kuhn lo entendió en su época.

Por otra parte, esto indica que la investigación de ésta área de las ciencias básicas, deja ver que la práctica pedagógica de los docentes de matemáticas se basa en exponer los contenidos, explicarlos una y otra vez y resolver ejercicios, lo cual muestra claros trazos del modelo tradicional, con asomos de constructivismo, al rara vez permitir la participación de los estudiantes, pero también plantea nuevos elementos y rutinas con estos retos que permitan responder a los nuevos tiempos en que estamos viviendo. Lo que permite entender que no podemos seguir repitiendo modelos que no signifiquen para los estudiantes, sino al contrario que buscan la resignificación de la labor docente. Se debe abandonar en los profesores esa postura mecanicista tradicional que hace que los estudiantes identifiquen sus deberes como estudiantes con la excesiva dependencia del profesor. No se permite que los alumnos expliquen por qué esa fue su respuesta, y que ellos mismos perciban por qué está errada como la pedagogía y las didácticas modernas indican. Pero, no salimos del círculo mecanicista porque esa fue la forma como el docente aprendió las matemáticas, siguiendo algunos parámetros de la didáctica, que hoy día nada tienen que ver con lo que hacemos y a que los estudiantes no les

interesa como proponemos nuestros ejercicios de la docencia y del currículo (JIMÉNEZ ESPINOSA & GUTIÉRREZ SIERRA, 2017, p. 125-126).

De estas pautas, es que se presente como necesaria “la transposición didáctica” para la labor docente, ya que es esta clase de ejercicios es la que transformar un conocimiento específico, en un conocimiento para la enseñanza, en un proceso, el cual es usado básicamente por los docentes en su práctica de enseñanza-aprendizaje, pero que beneficia al estudiante a la hora de su proceso de aprendizaje. Sin duda alguna, la transposición didáctica, aplicada a la educación matemática es un proceso que ayuda netamente al desarrollo del pensamiento matemático en los niveles básicos de comprensión, lo cual es sumamente importante si se quiere construir un pensamiento más técnico y más complejo en relación a la disciplina. No obstante, la transposición didáctica no es solo un proceso en el cual solo se trabaja en la disciplina de la matemática, no solo se habla de transposición y su vinculación inmediata con ella, sino que también se vincula a otras disciplinas, pertenecientes a las ciencias sociales, como las ciencias específicas (CHEVALLARD, 1998), lo cual es ganancia para para la labor educativa.

Finalmente, hemos de convenir que si hacemos ésta serie de procesos, retos, contratos, transposiciones didácticas, el individuo que estamos formando en las escuelas, colegios, universidades, es el átomo ficticio de una representación "ideológica de la sociedad que, a nuestro cuidado, pero es también una realidad fabricada por esa tecnología específica de poder que se llama la "disciplina". Sin duda hemos de acudir a Foucault para finalizar, y citar que: “Hay que cesar de describir en la educación, siempre los efectos del poder en términos negativos: "excluye", "reprime", "rechaza", "censura", "abstrae", "disimula", "oculta", y repensar que también el poder educar produce una realidad que puede ser mejor; produce unos ámbitos de objetos y rituales de verdad que guiados por las ciencias, y en especial por la matemática pueden aportar para el bienestar del hombre.

Bibliografía

ACADEMIC SCOPE. *Comparing Different Perspectives on Technology Evolution by Gerhard Lenski, Leslie White, and Alvin Toffler*. Obtenido de Academic Scope: <http://ito.mx/LkcW>. (18 de 01 de 2019).

ACEVEDO-RINCÓN, J. P. *O planejamento conjunto nas aulas de matemática: As experiências do uso do Lesson Study*. Inovações em Atividades Curriculares. Campinas (2017)

ÁVILA, A. *El maestro y el contrato en la teoría Brousseauiana*. *Educación matemática*, 5-2, 2001.

BERESALUCE, R., PEIRÓ, S., & RAMOS, C. El profesor como guía-orientador. Un modelo docente. *Jornadas redes, Universidad de Alicante, 2014*, 1-14. Obtenido de Universidad de Alicante: <http://ito.mx/LkcZ>

BOSTROM, N. Technological revolutions: ethics and policy in the dark. En M. Nigel, S. Cameron, & E. Mitchell, *Nanoscale: Issues and Perspectives for the Nano Century* (pp. 129-152). London: John Wiley, 2007.

BROMAN, P. Posibilidades y temores. En P. Gómez, & B. Waits, *Papel de las calculadoras en el salón de clase* (págs. 15-20). Bogotá: Universidad de los Andes, 2000.

BROUSSEAU, G. *Iniciación al estudio de la teoría de situaciones didácticas*. Buenos Aires: Zorzal, 2007.

CHEVALLARD, Y. *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires, Argentina: AIQUE, 1998.

DELGADO SANTA GADEA, K. *Evaluación en la educación superior*. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2008.

FLÓREZ-PABÓN, C. E., & ACEVEDO-RINCÓN, J. P. Challenges and Perspectives of the Philosophy of Mathematics Education. *Sylvan*, 80-89, 2018.

FOUCAULT, M. *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión*. Madrid: Siglo XXI, 1998

GÓMEZ, P. *Análisis del diseño de actividades para la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas*. Obtenido de Funes-Uniandes: <http://funes.uniandes.edu.co/370/2/GomezP02-2639.PD>, acceso em: 10 de 02 de 2019.

JIMÉNEZ ESPINOZA, A., & GUTIÉRREZ SIERRA, A. S. Realidades escolares en las clases de matemáticas. *Educación Matemática*, 109-129, 2017.

NICKLES, T. *Scientific Revolutions*. 28 de 11 de 2017. Obtenido de The Stanford Encyclopedia of Philosophy: <http://ito.mx/Lkdn>

PRADO, A. *Entendiendo o aluno do século XXI*. Sao Paulo: Geekie, 2015. Obtenido de <http://ito.mx/LkcY>

PRENSKY, M. Nativos e Inmigrantes Digitales. *Cuadernos SEK 2.0*, 1-20, 2010.

SCHWAB, K. *The Fourth Industrial Revolution*. New York: Crown Publishing - Penguin, 2017.

TOFFLER, A. *Future shock*. London: Bantam Books, 1970.

TOFFLER, A. *The Third Wave*. New York: Bantam Books, 1981

UNIDAD DE FORMACIÓN ACADÉMICA DE PROFESORES. La importancia de la planeación didáctica en la labor docente. *Boletín de información*, 1-2, 2007. Obtenido de Unidad de Formación Académica de Profesores web site: https://www.uaa.mx/direcciones/dgdp/defaa/descargas/boletin_ago_07.pdf

10. O TRABALHO PEDAGÓGICO REALIZADO COM BEBÊS NOS CENTROS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE CORNÉLIO PROCÓPIO-PR

Roseli de Cássia Afonso

Introdução

Este trabalho foi desenvolvido pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil (GEPEI) do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Norte do Paraná, campus de Cornélio Procópio/PR, através de discussões e análise sobre as atividades de aprendizagem e desenvolvimento com as crianças (de 6 meses a 2 anos) que frequentam o berçário na Educação Infantil, à luz da Teoria Histórico-Cultural descrita por Vigotsky e seus seguidores.

A metodologia escolhida para investigação foi a Metodologia da Problematização, seguindo o Arco de Maguerez, que tem como base a análise e discussão da realidade escolar, partindo e retornando à mesma, atuando através do eixo problematizador (BERBEL, 1999). Discutir as especificidades do trabalho pedagógico no berçário da Educação Infantil, sob o olhar da Teoria Histórico-Cultural (VIGOTSKY, 1998) nos trouxe condições de chegar ao conhecimento e utilizá-lo como princípio educativo.

Nesse sentido, a pesquisa justifica-se pela necessidade de provocar nas professoras e professores que trabalham com bebês, um desafio no sentido de perceber como a organização diária do berçário permite aos pequenos aprendizagens e às professoras e professores a oportunidade de intencionalizar suas práticas.

Esta pesquisa contemplou as atividades desenvolvidas nos anos de 2016 e 2017, sobre o trabalho pedagógico realizado com bebês em seis escolas de Educação Infantil no município de Cornélio Procópio, interior do Estado do Paraná, cujo o objetivo foi saber: *Como as professoras podem promover ações educativas reais e significativas para os bebês a fim de promover aprendizagens e estimular seu desenvolvimento?*

Nesta pesquisa, denominamos professoras de bebês, no gênero feminino, pelo motivo de encontrarmos apenas mulheres nas escolas participantes da pesquisa, não diferentes na maioria das demais instituições do país. As legislações específicas e documentos oficiais do Ministério da Educação, que norteiam a Educação Infantil também fizeram parte de nossas discussões tais como: a Constituição Federal (BRASIL,1988), a Lei

de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996), os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), que concebem e reconhecem a criança pequena como ser de direitos e produtora de cultura, na qual não é mera receptora de ações, mas desenvolve e participa de ações coletivas e individuais, inseridas num contexto de afeto, respeito às diferenças, voltado para a ludicidade e múltiplas linguagens. Vale ressaltar as palavras de Vygotsky (1988), quando diz que a criança aprende quando é sujeito da atividade que a envolve. Nesse sentido, as ações educativas reais e significativas para os bebês a fim de promover aprendizagens e estimular seu desenvolvimento vão muito além de apenas necessidade de higiene, alimentação e sono, requer do professor ou professora organizar o trabalho docente a fim de propiciar momentos, espaços e materiais que desenvolva os aspectos cognitivos, emocionais, afetivos, sociais e psicológico da criança.

Educação Infantil: o trabalho pedagógico realizado com bebês

Atualmente, falar em Educação Infantil no Brasil implica fazer uma retrospectiva desde a promulgação da Constituição Federal de 1988, do Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996. Isso porque foi a partir das deliberações encaminhadas nessas duas leis e das suas conseqüências para a área que os desafios e as perspectivas têm sido colocados. Como cita Cerizara (2002, p.328):

Vale destacar que a LDB foi construída tendo por base a Constituição de 1988 que reconheceu como direito da criança pequena o acesso à educação infantil – em creches e pré-escolas. Essa lei colocou a criança no lugar de sujeito de direitos em vez de tratá-la, como ocorria nas leis anteriores a esta, como objeto de tutela. Nesta mesma direção, a LDB também pela primeira vez na história das legislações brasileiras proclamou a educação infantil como direito das crianças de 0 a 6 anos e dever do Estado. Ou seja, todas as famílias que optarem por partilhar com o Estado a educação e o cuidado de seus filhos deverão ser contempladas com vagas em creches e pré-escolas públicas.

Essa conquista envolve inúmeras reformulações nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs), as quais se referem desde a estrutura física até a formação das professoras e professores infantis; porém, na prática, expressa pouco avanço. Não se pode mais aceitar que os fazeres das professoras e professores com as crianças no interior das escolas de Educação Infantil, na maioria delas, sejam definidos apenas pelo

cuidar, pelas necessidades básicas dessas crianças, tais como: alimentação, higiene, sono e proteção. Conseguir articular o Educar e o Cuidar tendo por base uma linha de reflexão é, sem dúvida, um dos maiores desafios da Educação Infantil. Conforme cita as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEIs:

As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações, a brincadeira e garantir experiências que promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança. (BRASIL, 2010, p.25).

Nesse sentido, compreende-se que no Brasil, o processo de expansão da Educação Infantil vem acompanhado da intensificação da urbanização, da participação da mulher no mercado de trabalho e das mudanças na organização e estrutura das famílias. Por outro lado, a sociedade, de um modo geral, coloca-se cada vez mais empenhada na defesa das experiências na primeira infância. O conjunto desses fatores possibilitou um movimento da sociedade civil e de órgãos governamentais para que o atendimento às crianças de zero a seis anos fosse reconhecido na Constituição Federal de 1988 e, desde então, a Educação Infantil passou a ser, pelo menos do ponto de vista legal, um direito da criança.

Dessa forma, o atendimento basicamente assistencialista tem se modificado em todo o mundo, o que se busca atualmente é um atendimento integral da criança, levando em conta uma concepção em que o cuidar não acontece sem o educar. Porém, ainda vemos no Brasil, poucos avanços, apesar de ser um direito garantido por lei.

No entanto, o que vemos é um fascínio por uma nova realidade para a garantia desse atendimento com o Plano Nacional da Educação em 2014, que tem como meta ampliar o atendimento de crianças de zero a três anos de idade em 50% até 2020. Mas, o que se percebe, é que ainda teremos uma longa jornada pela frente e uma Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) que está sendo muito debatida para começar a ser adaptada na realidade escolar.

O que este trabalho procura deixar claro é que a formação de professoras e professores que atuam nessa fase deve ser vista como fundamental e necessária, e o cuidado com o bebê também passa pelo cuidado que devemos ter com as professoras e professores. A formação profissional na escola, deve acompanhar o seu fazer pedagógico e dar-lhes suporte para atingir a qualidade e equidade do trabalho educativo. Como esclarece Cairuga (2015, p. 44):

A escola precisa abrir espaço para a escuta dos educadores e de suas experiências com os bebês na creche, constituindo um lugar de reflexão acerca deles próprios e do que vivenciaram com as crianças.

Desse modo, a qualidade do trabalho pedagógico realizado com bebês nos Centros Municipais de Educação Infantil se deve a uma Proposta Pedagógica sensível às necessidades dessa faixa etária, a um ambiente estimulador, acolhedor e propício às relações afetivas, porém, imprescindível que a professora ou professor tenha conhecimento na área em que atua, que tenha clareza sobre o desenvolvimento infantil, que saiba olhar e dar sentido às atividades que desenvolve com os pequeninos, além é claro de comunicar-se com ele, dar apoio e suporte, ajudando-o a construir sua subjetividade por meio de propostas pedagógicas ricas e desafiadoras. Como ressalta Mello (2017, p. 41):

Para a teoria histórico-cultural, as crianças aprendem quando são sujeitos das situações vividas. Isto, na escola da infância – na creche – requer que organizemos o espaço, o tempo, as relações e as atividades de modo a promover esse agir das crianças, esta atividade. E isso vale para as crianças em todas as idades.

Contudo, podemos afirmar que a partir do nascimento, os bebês aprendem e vão vivendo e atribuindo um valor a cada nova experiência vivida, formando assim, um modo de ser e de estar nas relações, formando sua personalidade e estabelecendo um sentido para as coisas, adquirindo conhecimento sobre as coisas que percebem e exploram. (MELLO, 2015).

Vale ressaltar que a qualidade da relação com os bebês depende inteiramente da concepção que a professora ou professor tem de criança, de infância e de escola. No entanto, essa concepção depende ainda mais do conhecimento que se tem sobre desenvolvimento infantil.

Isto é, do processo de como as sensações do bebê vão informando sua percepção, que vai se tornando categorial, ao mesmo tempo que vai formando a memória, que subsidia a apropriação da fala e, por sua vez, vai criando as condições para o pensamento verbal que promoverá um salto qualitativo no desenvolvimento de todas as funções psíquicas na criança, possibilitando, mais tarde, a formação da imaginação, o autocontrole sobre a própria vontade, a função simbólica da consciência e, mais tarde ainda, o pensamento abstrato. (MELLO, 2015, p. 49)

Dessa maneira, fica claro que a professora ou professor da escola da primeira infância, deve promover o duplo protagonismo, essencial à Educação Infantil de qualidade. Esse protagonismo se refere as nossas

ações como adultos no qual nos tornamos cada vez mais pesquisadores e autores de nosso trabalho, criadores de situações e ambientes que favorecem a experimentação, a movimentação e a comunicação emocional das crianças bem pequenas, autoras de suas vidas e que são sujeitos de suas atividades. Esse protagonismo cria condições essenciais às suas descobertas sobre o mundo, e ao seu desenvolvimento cultural e psíquico.

Para tanto, as pesquisas de Vigotsky (1996), demonstram que a influência educativa é mais efetiva quando se aplica no momento em que uma determinada função psíquica está se formando na criança, não antes de se formar, nem depois de formada. Isto nos ajuda a compreender que o nosso trabalho deva ser orientado para contribuir com as crianças que estão em processo de formação, tais como; a fala, a atenção, a percepção, a memória, superando desta forma, a pressa que as práticas docentes tem imposto e à redução da sua infância. (MELLO, 2015).

Certamente, o trabalho pedagógico com bebês deve ser cada vez mais debatido, analisado e compartilhado com demais professoras e professores, sempre procurando articular teoria e prática, a fim de promover o máximo desenvolvimento humano. Pois esse trabalho requer a necessidade de uma formação científica, específica, que possibilita a professora ou professor ser intelectuais da própria prática, profissionais que pensam, planejam, executam, registram, avaliam e transformam a prática junto com as crianças tendo assim uma teoria ou várias teorias como fundamento.

Metodologia

A metodologia que conduziu essa pesquisa foi a Metodologia da Problematização, utilizando as etapas do Arco de Magueréz.

Essa metodologia é descrita pela autora Neusi Aparecida Navas Berbel, cujo contato inicial com o Arco de Magueréz se deu por meio de Juan Diaz Bordenave e Adair Martins Pereira, em seu livro *Estratégias de ensino aprendizagem*, e que foi por ela utilizado pela primeira vez em 1992, como caminho metodológico em um projeto especial de ensino na área da saúde, na Universidade Estadual de Londrina-PR.

A escolha dessa metodologia se deu pelo fato que favorece o aprendizado; é criativa, oferece começo, meio e fim, de todo processo investigativo e envolve o grupo como um todo na construção do conhecimento.

Assim, essa pesquisa foi construída seguindo as etapas do Arco de Magueréz, que são: **observação da realidade, pontos-chave, teorização, hipóteses de solução e aplicação à realidade**. Apresenta-se o Arco de Magueréz, conforme a imagem:



FONTE: BORDENAVE, J. D.; PEREIRA, A. M.
Estratégias de ensino aprendizagem. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1989.

Suas características são bem singulares, o arco tem início na observação da realidade e na definição de seu problema, desencadeando todo o processo por meio das cinco etapas do Arco com o intuito de observar, investigar, explanar, analisar e descrever as informações coletadas e analisadas durante toda a realização do trabalho, como descreve Berbel (2012, p. 149):

O Arco desenvolve-se por uma sequência de cinco etapas: 1-observação analítica e crítica da realidade (do recorte eleito) para problematizá-la e eleger um problema de estudo/investigação; 2 - reflexão sobre possíveis fatores e determinantes maiores desse problema como preparação para a definição dos pontos-chave do estudo; 3 - teorização, ou estudo/investigação, propriamente dita, dos pontos-chave do problema; 4 - definição/elaboração de hipóteses de solução para o problema, tendo-se como referência todo o estudo nas etapas anteriores; 5 - aplicação de uma ou mais hipóteses de solução, como uma forma de intervenção prática na realidade observada e estudada.

O recorte da realidade se identifica no momento em que a pesquisa foi proposta por observar e descrever o trabalho de seis professoras, de seis instituições de Educação Infantil, especificadamente no Berçário, com crianças entre seis meses a dois anos de idade, todas as instituições localizadas no município de Cornélio Procópio/PR.

Assim, foi utilizado um roteiro semiestruturado para que as acadêmicas pudessem se orientar do que teriam que observar e depois descrever em seus relatórios descritivos. Em sequência seguiu-se para os pontos-chaves. Como afirma Berbel (1999, p.4):

A etapa dos pontos-chave “estimula um momento de síntese após a análise inicial que foi feita, é o momento da definição do que vai ser estudado sobre o problema [...] a fim de se buscar uma resposta para esse problema”.

Dessa forma os pontos chave são os resultados da análise do questionário aplicado com as participantes, o que foi destacado nas respostas que apresentaram.

Após ter redigido os pontos-chave, a pesquisa encontrou na terceira etapa do Arco, a *teorização*, na qual foi o momento de construir respostas mais elaboradas para o problema e assim, seguiu com o propósito de construir as hipóteses de solução que foram explicadas e argumentadas, tendo relação com o problema identificado.

Por fim, chegamos à última etapa que consiste na aplicação à realidade, na qual demos uma devolutiva sobre o que foi pesquisado realizando assim, o Projeto de Extensão com as professoras (participantes da pesquisa) e demais acadêmicos do curso de Pedagogia da referida Universidade.

Resultados obtidos

Os resultados levantados, permitiram apontar a necessidade de discutir e problematizar as especificidades do trabalho pedagógico realizados com bebês nas escolas participantes da pesquisa.

Após ter realizado as observações no interior das escolas investigadas e aplicar o questionário para as seis professoras responsáveis pelo Berçário, foi redigido os pontos chave destacando as evidências que se apresentou nas respostas das professoras, tais como: a) dificuldades sobre as práticas de observação e registros das atividades; b) desconhecimento sobre como organizar os espaços, os tempos e os materiais para que sirvam de instrumentos de aprendizagem; c) dúvidas sobre as atividades de intervenção pedagógica e atividades de estimulação.

Verificou-se que no berçário das Instituições investigadas, a preocupação, é restrita aos cuidados de higiene e alimentação das crianças que permanecem a maior parte do tempo em carrinhos e berços, no qual denotam a necessidade de formação das professoras, no que diz respeito às atividades educativas e ao desenvolvimento dos bebês.

Dessa forma, tornou-se imprescindível investigar as especificidades pedagógicas do trabalho realizado com bebês, superando a concepção apenas de “cuidado” que ainda resiste nos CMEIs desde município.

Todas as participantes dessa pesquisa compreenderam a importância das atividades de aprendizagem com os bebês. Mas, quais seriam essas

aprendizagens? Como promovê-las? Como organizá-las? Essas foram as questões angustiantes das professoras das escolas investigadas.

Todas foram unânimes em afirmar que necessitam de orientações e auxílio para organizar o espaço, o tempo e materiais que promovem a aprendizagem e desenvolvimento da criança, além de não identificarem o que é imprescindível observar e efetuar intervenções nas atividades realizadas. Isso torna claro deduzir que as professoras não percebem que o educar e o cuidar são partes do mesmo ato e que se sentem inseguras na organização do trabalho pedagógico com bebês.

Após proceder a análise das práticas pedagógicas foi possível identificar problemas que constatamos ser decorrentes da formação inicial à que foram submetidas. As necessidades detectadas decorrem de um modelo de formação docente pautado na racionalidade técnica evidenciando que não conseguem articular teoria-prática. Sendo assim, torna claro que essas profissionais apresentaram necessidade de compreensão das teorias psicológicas sobre o desenvolvimento infantil.

Percebeu-se também que as necessidades formativas dessas professoras são como lacunas de conhecimentos relativos à área de atuação no desenvolvimento de sua prática pedagógica. Em outros termos, procura-se identificar, segundo Monteiro (1987, *apud* Garcia, 1998, p. 66), problemas, carências e deficiências percebidas pelas professoras no desenvolvimento do ensino ou, ainda, de acordo com Blair e Lange (1990, *apud* Garcia, 1998, p. 66), a discrepância entre o que é (a prática habitual) e o que deveria ser (a prática desejada). Após ter levantados os pontos críticos dessa investigação, foi aplicado com as professoras e as acadêmicas do curso de Pedagogia, um projeto de extensão universitária, realizando no local da Universidade, quatro encontros, inserindo oficina, palestra e roda de discussão sobre os pontos-chave mencionado anteriormente. Isso ocorreu na última etapa do Arco, que diz respeito à Aplicação a Realidade, ou seja, quando se retorna à realidade da onde partiu levantando os pontos-chave (problematização) e retornando a ela com algumas hipóteses de solução. Dessa forma, aplicar um Projeto de Extensão foi a forma encontrada de atender os objetivos dessa pesquisa assim como o roteiro da metodologia aplicada.

O Projeto de Extensão foi elaborado com o objetivo de atender a última etapa do Arco de Magueres (Aplicação a Realidade), dessa forma, o projeto foi registrado no sistema acadêmico e planejado com os integrantes do Grupo de Estudos.

As atividades do projeto foram divididas em quatro etapas:

1ª. – 26/08/2017 – Encontro com as professoras do berçário das escolas envolvidas – para explicar sobre os estudos da pesquisa e sobre o planejamento do Projeto de Extensão;

2ª. - 16/09/2017 - Reunião com as professoras do berçário para apresentação do documentário “*O começo da vida*” e discussões sobre o tema. Neste encontro, foi discutido o conteúdo do documentário com as práticas realizadas no interior da escola de Educação Infantil;

3ª. – 28/10/2017 – Debate com uma Professora Doutora em Educação, convidada para expor o assunto sobre as “*Especificidades do Trabalho no Berçário à luz da teoria Histórico-Cultural*”;

4ª. – 11/11/2017 – Também com o convite de uma Professora Doutora em Educação, na quarta e última etapa do projeto realizou-se uma Oficina Pedagógica com as professoras do berçário, experimentando a prática do Cesto dos Tesouros, dos livros infantis, dos materiais sensoriais, objetivando o quanto as práticas pedagógicas com bebês podem ser ricas e desafiadoras, quando percebemos que a formação e o desenvolvimento das qualidades humanas é fruto das vivências da criança como sujeito social ativo que atribui sentido ao que vive.

Nesse sentido, contribuir com a reflexão sobre os problemas da prática pedagógica que afligem as profissionais de Educação Infantil em nossos dias constituiu-se no principal objetivo deste trabalho.

Considerações finais

Diante do exposto, é necessário que a professora que atende os bebês em uma instituição de ensino, tenha clareza do que ela pretende e saia do senso comum, cristalizado, buscando muitas vezes receitas prontas passadas de gerações em gerações; reduzidas apenas no âmbito de cuidado e prontidão do bebê. Uma das possibilidades é o estudo a respeito da periodização do desenvolvimento infantil, pois quando se tem conhecimento sobre o desenvolvimento infantil a professora ou o professor consegue ampliar sua visão e oferecer à criança ambientes desafiadores, estimulantes e dinâmicos para sua aprendizagem.

Compreende-se que a partir das propostas pedagógicas deverá considerar as crianças, o centro do planejamento curricular pois, a criança é sujeito histórico e de direitos, e por meio das interações, das relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, ela brinca, recria, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura, e os bebês não devem estar de fora desse planejamento. De acordo com Pascoal, Moreno e Aquino (2007, p. 55),

Lutamos, hoje, para superar a ideia de que: a creche e a pré-escola, existem em primeiro plano, para assegurar o direito da mãe trabalhadora e, em segundo, o direito da criança à educação infantil; o cuidado, entendido apenas

como ato de higiene, alimentação e descanso, deve sobrepor-se às atividades de cunho pedagógico; para trabalhar junto às crianças pequenas, serve o profissional menos qualificado ou mesmo leigo.

Este é o nosso desafio: uma Educação Infantil que respeite os direitos das crianças em um espaço adequado, rico em estímulos, agradável aos olhos infantis, num tempo bem planejado, capaz de satisfazer suas necessidades em busca da construção de novos saberes e da descoberta do mundo a sua volta, brincando e sendo feliz nesta fase da vida que merece toda a nossa atenção, a infância. Dessa forma, acreditamos que quanto mais estimularmos as produções de pesquisas e debates nessa faixa etária de 0 a 3 anos de idade, mais descobriremos novas formas e instrumentos pedagógicos eficientes para estimular, aperfeiçoar, aprimorar a comunicação, a autonomia e o saber-fazer de professoras e professores em um contexto de vida coletivo no interior da escola de Educação Infantil, além é claro de oferecer um respaldo às professoras e professores que trabalham no berçário, uma vez que são as mais discriminadas pela oferta de cursos, oficinas, encontros, debates e novas estratégias de trabalho com o Cuidar e o Ensinar. Assim, pensamos como Tristão (2004):

É olhando atentamente para cada menino/menina e percebendo o que ele ou ela tem de especial que a professora poderá realmente desenvolver uma prática pedagógica que respeite a criança como um ser completo, com muitas possibilidades que são apenas diferentes das nossas de adultos.

Dessa forma, os objetivos desse trabalho encontraram uma maneira de superar dificuldades na organização e execução do trabalho pedagógico com os bebês das escolas selecionadas nessa pesquisa; a fim de articular teoria e prática construindo conhecimentos necessários para a transformação da realidade investigada e compreendendo cada vez mais sobre as especificidades do trabalho pedagógico com os bebês da Educação Infantil. Portanto, fica claro que há muito o que ser feito, mas o primeiro passo já foi dado.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, M. C. *As especificidades da ação pedagógica com os bebês*. Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento. Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, novembro de 2010.
- BERBEL, N. A. N. *A metodologia da problematização com o arco de Maguerez: uma reflexão teórico-epistemológica*. Londrina: EDUEL, 2012.

- _____. *A metodologia da problematização: fundamentos e aplicações*. Londrina: EDUEL, 1999.
- BONDIOLI, A.; MANTOVANI, S. (orgs). *Manual de Educação Infantil—de 0 a 3 anos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- BORDENAVE, J. D.; PEREIRA, A. M. *Estratégias de ensino aprendizagem*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1989.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*. Brasília: MEC, SEB, 2010.
- BRASIL. *Constituição Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado, 1988.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* Brasília: MEC/SEF, 1998.
- _____. Lei 9.394, de 20.12.96, Estabelece as *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Diário Oficial da União, v. 84, n. 248, 23 dez. 1996.
- CAIRUGA, R. R.; CASTRO, M. C. de; COSTA, M. R. da. (org.) *Bebês na escola: observação, sensibilidade e experiências essenciais*. 2. ed. Porto Alegre, RS: Mediação, 2015.
- GARCIA, C. M. Pesquisa sobre a formação de professores: O conhecimento sobre aprender a ensinar. *Revista Brasileira de Educação*. Set/Out/Nov/Dez, 1998, (p. 51-75), No. 9.
- MAGALHÃES, C.; LAZARETTI, L.M.; EIDT, N.M. Os bebês e as aprendizagens: uma proposta de intervenção formativa. *Olhares*, Guarulhos, v.5, n.1, p.6-21, maio, 2017.
- MELLO, S. A. Os bebês como sujeitos no cuidado e na educação na escola infantil. *Revista Magistério*, São Paulo –SME/DOT, n. 3, p. 46-53, 2014.
- PASCOAL, J. D.; MORENO, G.L.; AQUINO, O.R.de. *Trabalho pedagógico na educação infantil*. Londrina, Edições Humanidades: 2007.
- TRISTÃO, F. C. D. *Ser Professora de Bebês: um estudo de caso em uma creche conveniada*. Florianópolis, 2004. Dissertação (Mestrado em educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina.
- VIGOTSKII, L. S., LURIA, A. R., LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

11. O DIREITO AO ACESSO À EDUCAÇÃO E A INCONSTITUCIONALIDADE DO ESTABELECIMENTO DE CRITÉRIOS DISCRIMINATÓRIOS: BREVE ANÁLISE O EDITAL Nº 25/2019/COPERVE DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

Adriana Martins Silva
Kauana Dal Zotto dos Santos

Introdução

O presente trabalho tem como escopo a análise da inconstitucionalidade de previsão específica do Edital nº 25/2019/COPERVE da Universidade Federal de Santa Catarina, que em obediência a Lei nº 12.711/2012, estabeleceu o regramento e a garantia de vagas por meio do sistema de cotas para indígenas e quilombolas. A referida análise perpassará pelo julgamento da ADPF nº 186/DF do Supremo Tribunal Federal, que declarou a constitucionalidade do sistema de cotas, com base no princípio da igualdade. Além disso, far-se-á breve explanação a respeito da entrada em vigor da Lei nº 12.711/2012, que proporcionou mudanças sociais significativas para a redução das desigualdades estruturais na sociedade, desembocando na análise a respeito do estabelecimento de critério discriminatório preferencial para ingresso de estudantes indígenas e quilombolas no ensino superior, baseado na regionalidade.

O questionamento que deu origem ao presente trabalho se revela em uma situação prática, vivenciada em algumas instituições públicas federais brasileiras e tem como foco principal a análise da inconstitucionalidade de uma previsão do edital do processo seletivo realizado pela Universidade Federal de Santa Catarina, para ingresso de estudantes indígenas e quilombolas para o ano letivo de 2020 e que resultou no ajuizamento de ação judicial visando a readequação dos editais e a matrícula dos estudantes que seriam aprovados, caso não houvesse previsão do critério discriminatório.

Para tanto, analisaremos como o princípio da igualdade, previsto na Constituição Federal de 1988, deu subsídio para o estabelecimento das medidas afirmativas e influenciou na aprovação da lei que determinou a obrigatoriedade das cotas nas universidades brasileiras, à partir do debate judicial da questão na ADPF nº 186/DF, julgada pelo Supremo Tribunal Federal.

Na sequência, em linhas gerais, tratar-se-á da entrada em vigor da Lei nº 12.711/2012, que estabeleceu a obrigatoriedade da disponibilização, nas instituições públicas federais, de cotas sociais e raciais, com uma reserva de vagas para estudantes em situação de vulnerabilidade.

Por fim, com base em ambas as situações, trataremos da inconstitucionalidade do item 3.2.1 do Edital nº 25/2019/COPERVE, da Universidade Federal de Santa Catarina – o que também ocorre em outras instituições públicas de ensino superior –, que se distanciando das premissas fixadas pelo Supremo Tribunal Federal e pela Lei nº 12.711/2012, impôs preferência discriminatória entre os estudantes, beneficiando os da região Sul em detrimento dos demais, que obtiveram, em alguns casos, nota superior aos primeiros e foram prejudicados em razão de tal critério.

O princípio da igualdade e o julgamento da ADPF nº 186/DF pelo Supremo Tribunal Federal

No ano de 2009, foi ajuizada, pelo Partido Democratas (DEM), arguição de descumprimento de preceito fundamental em face da Universidade de Brasília (UnB), visando a declaração de inconstitucionalidade do regramento universitário que estabeleceu sistema de cotas raciais naquela universidade, sob o fundamento de que ninguém é excluído no Brasil somente por ser negro e que a discriminação existente no país é tão somente de cunho social-financeiro, de modo que o estabelecimento de cota racial determinaria uma desigualdade ilegítima entre os candidatos (BRASIL, STF, 2012, p. 11-16).

De acordo com o partido, a raça, por si só, não poderia ser um critério legítimo de diferenciação no exercício do direito dos cidadãos, até porque o sistema de cotas não resolveria a exclusão dos negros e outras minorias, bem como apenas se apresentaria como um disfarce para a discriminação e possibilitaria até mesmo uma discriminação inversa de brancos pobres, já que para o referido partido, a exclusão verificada no sistema de ensino superior é social ou econômica e não étnica.

Após audiências públicas e a oitiva de todas as instituições que atuaram como *amicus curiae* na ADPF nº 186/DF, o Ministro Ricardo Lewandowski apresentou o voto, destacando especialmente a questão da autoidentificação dos indivíduos, do papel integrador da universidade, a necessidade da existência de uma justiça distributiva e a proporcionalidade do sistema de cotas diante da promoção do princípio da igualdade.

Da análise do inteiro teor do acórdão e dos trechos das sustentações orais dos representantes legais dos *amicus curiae*, verifica-se em sua maioria o apoio ao sistema de cotas, ganhando relevo o argumento de que os

programas de cotas raciais, para acesso de negros e indígenas ao ensino superior, representam um meio eficaz para dar concreção ao princípio da igualdade (BRASIL, STF, 2012, p. 32).

Embora haja certa razão no argumento do partido político quanto a identificação dos indivíduos que teriam direito a serem inclusos no sistema de ensino superior em razão da raça e as dificuldades em se estabelecerem critérios para tanto, fato é que outras medidas que não as afirmativas e o sistema de cotas não deram conta de incluir essa parcela da população, tampouco deram concretude ao princípio da igualdade e ao direito ao acesso à educação.

A discussão, para além de questões histórico-culturais, perpassa por problemas sociais graves, como a distribuição de renda e o preconceito racial, que dão conta de uma dupla discriminação dos indivíduos de etnias diversas da caucasiana e tornam muito mais difícil, para esses indivíduos, alcançar uma condição de vida digna, que permita a modificação do cenário social em que estão inseridos.

A representante do Ministério da Educação no julgamento, Maria Paula Dallari Ducci, ao se pronunciar a respeito do tema, de forma bastante coerente e lógica, observou que a ideia do sistema de cotas é dar equidade ao acesso à educação superior, que reduzem diferenças sociais e de oportunidades e “possibilitam que a composição multirracial brasileira esteja representada em todos os níveis e esferas de poder e autoridade” ((BRASIL, STF, 2012, p. 27).

Dentre todas as falas, chama atenção trecho colacionado no acórdão, referente à fala de Kabengele Munanga, que falou pelo Centro de Estudos Africanos da Universidade de São Paulo (USP), consignando que

[...] o que se busca pela política de cotas para negros e indígenas não é para terem direito às migalhas, mas sim para terem acesso ao topo em todos os setores de responsabilidade e de comando na vida nacional em que esses dois segmentos não são devidamente representados, como manda a verdadeira democracia (BRASIL, STF, 2012, p. 33).

A questão do estabelecimento das cotas étnico-raciais sempre despertou debates ferrenhos entre especialistas das mais diversas áreas do conhecimento, o que desembocou na análise, pelo Supremo Tribunal Federal, de acordo com os valores e princípios preconizados pela Constituição Federal de 1988, da (in)constitucionalidade do referido sistema de cotas nas universidades públicas brasileiras.

A ação de arguição de descumprimento de preceito fundamental foi julgada, ao final, improcedente. Ao proferir a decisão que declarou a constitucionalidade do sistema de cotas, o Ministro Ricardo Lewandowski

observou que o art. 5º, *caput* da Carta Magna proclamou a igualdade de todos diante da lei, sendo vedado ao Estado fazer qualquer distinção entre aqueles que se encontram por ela protegidos.

Tal, no entanto, não se restringe ao plano formal, sendo necessária a concreção dessa igualdade no plano material ou substancial. Para isso, é preciso que o Estado lance mão de políticas sociais universalistas, seja ou não por meio de ações afirmativas, a fim de atingir grupos sociais determinados, a fim de lhes permitir a superação das desigualdades decorrentes, neste caso, de situações históricas e culturais (BRASIL, STF, 2012, p. 50). Nesse sentido, na fundamentação do voto, o Ministro Ricardo Lewandowski se manifestou no seguinte sentido:

Para possibilitar que a igualdade material entre as pessoas seja levada a efeito, o Estado pode lançar mão seja de políticas de cunho universalista, que abrangem um número indeterminado de indivíduos, mediante ações de natureza estrutural, seja de ações afirmativas, que atingem grupos sociais determinados, de maneira pontual, atribuindo a estes certas vantagens, por um tempo limitado, de modo a permitir-lhes a superação de desigualdades decorrentes de situações históricas particulares (BRASIL, STF, 2012, p. 50).

O princípio da igualdade, em sua esfera material, está intimamente relacionado a ideia de democracia e, conseqüentemente, ao conceito de justiça distributiva, pois somente assim é possível superar as desigualdades que ocorrem na realidade prática.

A superação dessas desigualdades estruturadas social e culturalmente e que não deixa de ser uma dívida histórica que a sociedade brasileira como um todo possui com os povos afrodescendentes e indígenas, deve se dar mediante uma intervenção estatal determinada e consistente, ou seja, o princípio da igualdade nesse contexto tem como objetivo a distribuição da justiça, com o objetivo de promover a inclusão social de grupos que foram historicamente compelidos a viver à margem da sociedade (BRASIL, STF, 2012, p. 53). Como bem observa Boaventura de Sousa Santos:

[...] temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades (SANTOS, 2003, p. 56).

Além disso, é preciso ressaltar que a educação é um direito fundamental social, consagrado no art. 6º da Constituição Federal e tem como objetivos o pleno desenvolvimento do indivíduo, seu preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o mercado de trabalho (BRASIL;

LEMOS, 2017, p. 428-429). Para concretizar tais objetivos, com o objetivo de alcançar um sistema democrático de ensino, são elencados, no art. 206 da Constituição Federal alguns princípios e, dentre eles, a igualdade de acesso e permanência na escola ou, no presente caso, no ingresso no ensino superior público de qualidade (BRASIL; LEMOS, 2017, p. 429).

Adentrando diretamente ao mérito da questão, o Ministro Relator Ricardo Lewandowski, faz observações de grande relevância acerca do sistema de cotas e a concentração de privilégios, que determina as condições de vulnerabilidade dos grupos marginalizados e que tal situação dificulta o acesso à educação e a concretização do princípio na igualdade no plano material, defendendo que a reserva de vagas, à partir de todos esses fatores, se justifica:

De fato, critérios ditos objetivos de seleção, empregados de forma linear em sociedades tradicionalmente marcadas por desigualdades interpessoais profundas, como é a nossa, acabam por consolidar ou, até mesmo, acirrar as distorções existentes. Os principais espaços de poder político e social mantêm-se, então, inacessíveis aos grupos marginalizados, ensejando a reprodução e perpetuação de uma mesma elite dirigente. Essa situação afigura-se ainda mais grave quando tal concentração de privilégios afeta a distribuição de recursos públicos. Como é evidente, toda a seleção, em qualquer que seja a atividade humana, baseia-se em algum tipo de discriminação. A legitimidade dos critérios empregados, todavia, guarda estreita correspondência com os objetivos sociais que se busca atingir com eles (BRASIL, STF, 2012, p. 60).

Desta forma, tem-se que o principal argumento para sustentar a constitucionalidade do sistema de cotas é a busca pela concreção do princípio da igualdade, que se revela em um dever ético-jurídico, com o objetivo de combater a discriminação e proporcionar aos indivíduos em situação de vulnerabilidade, oportunidades de buscar condições para atingir a dignidade humana preconizada constitucionalmente.

A entrada em vigor da Lei nº 12.711/2012: mudanças significativas

Embora algumas universidades públicas já houvessem instituído as cotas para o acesso à educação pelas minorias, aqui identificadas como afrodescendentes, indígenas e quilombolas e essa prática fosse recorrente desde meados dos anos 2000, não existia qualquer regulamentação ou obrigatoriedade do seu estabelecimento nos editais dos vestibulares.

Após o ano de 2009, com o julgamento da ADPF nº 186/DF pelo Supremo Tribunal Federal e a sedimentação do entendimento acerca das cotas, com a declaração de constitucionalidade, deram ensejo à discussão

legislativa a respeito das cotas e de sua obrigatoriedade ou não nas instituições públicas de ensino.

Assim, em 29 de agosto de 2012, entrou em vigor a Lei nº 12/711, dispondo a respeito do ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio, que estabeleceu uma reserva de vagas baseadas em critérios socioeconômicos e étnico-raciais.

A esse respeito, ao tratar de tema correlacionado, qual seja, a liberdade acadêmica no contexto brasileiro, observam Horácio Wanderlei Rodrigues e Amanda Muniz Oliveira, que:

Se a Constituição define a necessária promoção humanística, científica e tecnológica do país, deve haver um diagnóstico das políticas públicas e privadas existentes nessas áreas e do que deve ser implementado para o futuro, o que inclui a adoção de parâmetros para o que são formação humanística, científica e tecnológica (RODRIGUES; OLIVEIRA, 2019, p. 12).

Com base nesse critério constitucional, por meio de uma discussão judicial, os Poderes Executivo e Legislativo diagnosticaram a necessidade de uma política pública que levasse à igualdade no acesso ao ensino a educação pública superior de qualidade a todos os indivíduos, em especial aqueles em situação de vulnerabilidade, estabelecendo a obrigatoriedade das cotas pela aprovação da legislação infraconstitucional de que ora tratamos.

Em seu art. 1º, a lei estabeleceu que em todos os concursos seletivos para ingresso nos cursos de graduação das instituições federais, no mínimo 50% por cento das vagas devem ser destinadas aos estudantes que cursaram integralmente o ensino médio em escolas públicas e destas vagas, 50% devem ser reservadas aos estudantes oriundos de famílias que tenham renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo *per capita* (BRASIL, Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012).

Além do estabelecimento da cota para estudantes da rede pública de ensino e a reserva de vagas baseada em condições socioeconômicas – o que deu concretude ao direito à educação e colocou em referência o princípio da igualdade, vez que é de conhecimento público que o acesso ao ensino nas instituições públicas federais sempre foi elitizado – a referida lei ainda formalizou o posicionamento do Supremo Tribunal Federal e estabeleceu reserva de vagas para estudantes autodeclarados pretos, pardos e indígenas, além das pessoas com deficiência. Veja-se o teor do art. 3º da Lei nº 12.711/2012:

Art. 3º Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em

proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE.

Parágrafo único. No caso de não preenchimento das vagas segundo os critérios estabelecidos no caput deste artigo, aquelas remanescentes deverão ser completadas por estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

A legislação em questão promoveu uma verdadeira revolução na forma de tratamento das minorias que nunca tiveram acesso à educação pública de qualidade ou mesmo ao ingresso no ensino superior e embora seja uma medida paliativa, que deve se somar a outras políticas públicas para promover uma verdadeira isonomia de condições e de desenvolvimento, é de extrema importância e relevância no contexto atual.

Isso se deve ao fato de que tais minorias encontram-se em situação de vulnerabilidade histórica, cultural e econômica e é preciso um resgate da dívida social com essas pessoas, para a melhoria do estado socioeconômico, para os tirar dessa zona de desigualdade, o que pode ser propiciado e efetivado pelo acesso à educação formal.

Some-se a isso, outra mudança significativa no contexto social, que é o acesso dessas minorias a empregos formais e reversão de situação de pobreza e vulnerabilidade realizadas por meio das medidas afirmativas e implementação da lei de cotas.

O principal efeito da obrigatoriedade da disponibilização de vagas para pretos, pardos e indígenas é justo a correção dessas assimetrias e desigualdades, além do aumento da representatividade dessas etnias no ambiente universitário, visando a redução de comportamentos discriminatórios (MARINHO; CARVALHO, 2018, p. 44).

Não se nega o efeito positivo da legislação em referência, garantindo o direito à educação e a redução das desigualdades no plano material. No entanto, o que vem ocorrendo é que algumas instituições públicas federais, com base na autonomia conferida a elas por lei, têm estabelecido critérios discriminatórios dentro das próprias cotas, dificultando o acesso dessas minorias ao ensino público, o que se revela inconstitucional.

É sobre tal questão que passaremos a nos debruçar.

As cotas universitárias para indígenas e quilombolas e a adoção inconstitucional de critérios discriminatórios

Antes de mais, importa consignar que a análise que ora se apresenta, baseia-se no Edital nº 25/2019/COPERVE, da Universidade Federal de

Santa Catarina, que assim como outras universidades federais no país, estabeleceu como critério a destinação de vagas prioritariamente para indígenas e quilombolas, minorias protegidas pela Lei nº 12.711/2012 e com direito ao acesso à educação de forma mais benéfica, visando a promoção do princípio da igualdade, de famílias oriundas da localidade onde se encontra a universidade.

O edital, em seu item 3.2 prescreveu que os candidatos indígenas de qualquer localidade do país poderiam concorrer às vagas a eles destinadas, preenchidas de acordo com a classificação geral. O item 3.2.1 coloca, no entanto, uma restrição à concorrência de tais vagas, estabelecendo critério discriminatório e vantagem injustificada aos indígenas que residem no sul do país.¹

Explicitadas as linhas gerais a respeito da crítica que se pretende, é importante mencionar que a adoção de medidas afirmativas e políticas públicas para a superação de desigualdades sociais encontra respaldo constitucional.

Dentre estas ações afirmativas, que visam a discriminação positiva para dar eficácia ao princípio da igualdade (material), foi instituída pela Lei nº 12.711/2012 política pública de inclusão, onde as instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação devem reservar em cada concurso seletivo para ingresso na graduação pelo menos 50% das vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e pessoas com deficiência, em consonância com os princípios e valores preconizados constitucionalmente.

A legislação em referência, no entanto, não prevê a possibilidade de estabelecer reserva de vagas para pretos, pardos e indígenas de acordo com a proporção destas etnias no estado ou na região onde a instituição federal de ensino superior se localiza, ou seja, não há determinação legal para instituir preferências para a admissão de alunos no ensino superior, ainda mais por um critério como a origem ou local de residência dos candidatos, que gera uma situação de flagrante desigualdade e viola o art. 19, III da Constituição Federal.²

¹ 3.2. Poderão concorrer às 22 (vinte e duas) vagas suplementares para indígenas os candidatos pertencentes a povos indígenas residentes no território nacional e transfronteiriços. Essas vagas serão preenchidas de acordo com a classificação geral desses candidatos, observado o limite máximo de 3 (três) vagas por curso.

3.2.1. As vagas suplementares serão oferecidas preferencialmente para candidatos pertencentes aos povos indígenas das etnias que possuem territórios reconhecidos e/ou terras indígenas em processo de regularização na região Sul do País.

² Art. 19. É vedado à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios:

[...] III - criar distinções entre brasileiros ou preferências entre si.

Embora a legislação dê às instituições federais de ensino superior autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira, consoante previsto no art. 207 da Constituição Federal,³ deixando a seu cargo o poder de deliberar sobre critérios e normas dos seus processos seletivos para admissão de estudantes, essa autonomia não pode e não deve extrapolar os limites legais e constitucionais.

Ao elaborar norma interna, a instituição de ensino deve estar atenta ao fato de que faz parte da administração pública e, portanto, sua autonomia está restrita ao princípio da reserva legal e a sua autonomia se revela tão somente no direito de auto organização, não podendo implementar medidas que contrariem a legislação e os princípios constitucionais.

Quando da publicação do Edital nº 25/2019/COPERVE, a Universidade Federal de Santa Catarina estabeleceu um critério de preferência regional para aprovação de candidatos no vestibular, indo em sentido contrário ao que preconiza a Lei nº 12.711/2012, tornando a ação afirmativa que se pretendia em um critério discriminatório, violando o princípio da equidade e da legalidade, na medida em que determinou a inclusão de um critério não previsto na legislação e que tem como parâmetro o beneficiamento regionalizado das comunidades indígenas, em detrimento das demais etnias de outros estados, que se encontram amparadas legislativamente para o ingresso nas instituições federais de ensino superior de qualquer localidade do país.

Conferir tal privilégio a determinados alunos que desejam ingressar no ensino universitário, somente porque são de determinada localidade é flagrantemente inconstitucional e extrapola a função regulamentar da própria instituição de ensino. Aliás, o edital sequer é claro na forma como é realizada tal classificação, já que as notas não são divulgadas e fica a critério da própria instituição, de forma interna e violando o princípio da publicidade, quem será beneficiado com a referida preferência e aprovado no vestibular.

A esse respeito, cabe mencionar que não se está a discutir o fato de que a instituição de ensino está dando cumprimento a ação afirmativa prevista em legislação específica e sim, no estabelecimento de critério discriminatório com preferência regionalizada para a aprovação e matrícula de estudantes indígenas em cursos de graduação.

Veja-se que o legislador constituinte originário assegurou ao princípio da isonomia a natureza de direito fundamental, vedando a adoção de distinções entre brasileiros. Isso, inclusive, foi objeto da ADPF nº 186/DF

³ Art. 207. As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

julgada pelo Supremo Tribunal Federal, que firmou o entendimento de que a metodologia de seleção diferenciada, ou seja, por meio de cotas, deve levar em consideração tão somente critérios étnicos-raciais ou socioeconômicos e não critérios geográficos.

O critério de discriminação das ações afirmativas tem justamente sua legitimidade resguardada no fato de que há uma necessária ‘compensação’ aos povos de outras etnias, que sempre estiveram em uma situação de marginalização e exclusão social prorrogados no tempo. Estabelecer qualquer outro critério é agir em sentido contrário ao princípio da equidade, especialmente pelo fato de se deferir privilégios a estudantes simplesmente por terem nascido em determinado local, sem qualquer outro critério.

À grosso modo, a previsão editalícia equivale, basicamente, a uma pré-aprovação do candidato indígena de etnia do sul do país, porquanto independentemente de sua pontuação, ao final, quem será aprovado e ficará com a vaga é ele, o que coloca os demais estudantes em situação de desigualdade, já que a aprovação depende de sua ‘sorte’ em ter nascido no sul e não no norte do país.

Tem-se, portanto, que o critério estabelecido no item 3.2.1 do edital em discussão é inconstitucional, extrapola os limites da autonomia da instituição de ensino superior e viola o direito à educação e à livre concorrência.

Importante, ainda, ressaltar que embora a questão já tenha sido judicializada, abordando inclusive editais anteriores que continham a mesma previsão, visando o afastamento do critério discriminatório que viola o princípio da igualdade, fazendo com que, na prática, a seleção não se baseie nas notas dos candidatos e sim na região onde residem, a discussão não chegou ao Supremo Tribunal Federal para pronunciamento.

Não obstante, o Tribunal Regional Federal da 4ª Região já se posicionou no sentido de que o estabelecimento de critério regional é inconstitucional, quando do julgamento de caso referente a concurso público que tinha previsão análoga em seu edital:

PROCESSUAL CIVIL. ADMINISTRATIVO. AGRAVO DE INSTRUMENTO. MANDADO DE SEGURANÇA. ILEGALIDADE NO ATO DE AUTORIDADE. - No presente caso, ao menos em juízo de cognição sumária, o critério da bonificação decorrente da inclusão regional vulnera os mandamentos constitucionais da igualdade e da livre concorrência para acesso a prestações ofertadas pelo poder públicas, malferindo ainda a garantia à educação, além de desrespeitar o teor elencado no art. 19, III, da CF/88. O parâmetro da inclusão regional não possui razoabilidade, criando critério discriminatório, haja vista que coloca em situação de desigualdade alunos somente em razão da área espacial em que estão localizados. - Na hipótese, não existem elementos probatórios suficientemente hábeis para

proferir juízo contrário à decisão agravada. (AG 5006814-95.2017.4.04.0000, Terceira Turma, Relatora Juíza Federal Maria Isabel Pezzi Klein, j. em 06/06/2017)

Da mesma forma, o Tribunal Regional Federal da 2ª Região se pronunciou no sentido de que o privilégio territorial previsto em edital de processo seletivo, se revela inconstitucional:

CONSTITUCIONAL. AÇÃO CIVIL PÚBLICA. ENSINO MÉDIO E TÉCNICO. AÇÃO AFIRMATIVA. DISTINÇÃO DE ORIGEM. CRITÉRIO TERRITORIAL. [...] 2. O Edital nº 20/2010, relativo ao processo seletivo de ingresso ao Ensino Médio e aos Cursos Técnicos de Nível Médio do Instituto Federal Fluminense - IFF, para o 1º e 2º semestres de 2011, disponibiliza, no capítulo que trata das Ações Afirmativas, vagas extras para o Campus Macaé/RJ (art. 4º), apenas aos candidatos que tenham concluído ou estejam concluindo o Ensino Médio ou Fundamental na Rede Pública do Município de Macaé ou de Casimiro de Abreu, na forma e condições descritas nos arts. 19/21. 3. Além de constituir objetivo fundamental da República Federativa do Brasil a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem (art. 3º, IV, da CF), sendo vedada a criação de distinções entre brasileiros (art. 19, III, da CF), a Constituição, especificamente quanto à educação, estabelece que a educação é direito de todos e que o ensino será ministrado com base na igualdade de condições de acesso (arts. 205 e 206). 4. No caso, o referido edital restringe territorialmente o acesso de alunos egressos de qualquer local do território nacional que tenham cursado a rede pública de ensino (exceto dos Municípios de Macaé e Casimiro de Abreu), mostrando-se tal exigência inconstitucional. [...] (TRF2, AC 0000124-80.2011.4.02.5116, Sétima Turma Especializada, Relatora Edna Carvalho Kleemann, j. em 26/07/2017)

A autonomia didático-científica das universidades não pode ser motivo legítimo a ensejar o estabelecimento de critérios discriminatórios dentro das ações afirmativas, que visam justamente combater a desigualdade estrutural, proveniente de um contexto histórico de vulnerabilidade desses povos e desconsiderar as notas dos estudantes, dentro do processo seletivo, para dar preferência a outros, somente em razão da localidade, é flagrantemente contrário aos preceitos constitucionais e vai em sentido oposto ao que pretendeu a Lei nº 12.711/2012, incorrendo, portanto, em inconstitucionalidade.

Considerações finais

O estabelecimento de medidas afirmativas para superação de desigualdades históricas nas instituições públicas federais de ensino superior

são há muito conhecidas. No entanto, tal situação ganhou relevo quando o Partido Democratas (DEM), visando repelir o sistema de cotas raciais nas universidades federais, ajuizou ação de arguição de descumprimento de preceito fundamental em face da Universidade de Brasília (UnB), junto ao Supremo Tribunal Federal, para fins de anulação dos processos seletivos que levaram em consideração o sistema de reserva de vagas com base na raça e a declaração de sua inconstitucionalidade.

Após a oitiva de inúmeras instituições, mediante realização de audiências públicas, o Supremo Tribunal Federal, com razão, julgou improcedente a demanda e declarou a constitucionalidade da instituição das medidas afirmativas para possibilitar o acesso à educação dos indivíduos histórica e socialmente vulneráveis.

Atentando-se a tal questão, de extrema relevância para o combate da desigualdade estrutural presente na sociedade brasileira, os Poderes Executivo e Legislativo diagnosticaram a necessidade de tratar o sistema de cotas como política pública de caráter obrigatório, razão pela qual foi aprovada a Lei nº 12.711/2012, que além de efetivar legislativamente as cotas e promover o princípio da igualdade, ainda estabeleceu critérios objetivos para tais cotas nas universidades.

Ocorre que algumas universidades federais, dentre elas a Universidade Federal de Santa Catarina, baseando-se erroneamente na garantia constitucional de sua autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira, vêm estabelecendo recorrentemente em seus editais uma preferência para estudantes, neste caso, da região Sul, independentemente da nota obtida no certame, para ingresso no ensino superior.

Tal critério de regionalização, limitando o acesso à educação e desconsiderando as regras basilares para classificação dos candidatos dentro das próprias medidas afirmativas – que é o sistema de notas/pontuação –, se demonstra verdadeiramente inconstitucional, pois discrimina os estudantes que não nasceram em determinada localidade e concretiza uma injustiça, pois candidatos de outras regiões não terão a oportunidade de ingresso por meio das cotas se houverem candidatos da região Sul concorrendo consigo.

Em situações análogas, conforme demonstrado no decorrer deste artigo, Tribunais Regionais Federais já se posicionaram a respeito da inconstitucionalidade do estabelecimento do critério de regionalização para inferir vantagem injustificada a candidatos de concursos públicos e vestibulares e, embora a questão ainda não tenha chegado ao Supremo Tribunal Federal, espera-se que seja combatida e evitada pela sociedade brasileira e pelo Poder Judiciário, a fim de não descaracterizar o ideal das medidas afirmativas e incorrer em injustiças.

Referências

- BRASIL, Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*, redação original de 05 de outubro de 1988. Brasília, DF.
- BRASIL, Deilton Ribeiro; LEMOS, Stéphanie Natanael. *O Direito Fundamental Social à Educação na Política Pública assumida por meio da EC N° 95/2016*. In: Coleção Caminhos Metodológicos do Direito: Educação, Ensino Jurídico e Inclusão no Estado Democrático de Direito. Maringá: IDDM Editora, 2017.
- BRASIL. *Lei n° 12.711*, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, DF.
- BRASIL, Supremo Tribunal Federal. Ação de Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental. Inconstitucionalidade do Sistema de Reserva de Vagas com Base em Critério Étnico-Racial. Relator: Ministro Ricardo Lewandowski. Brasília, 26 de abril de 2012. Lex: jurisprudência do Supremo Tribunal Federal. *Inteiro teor do acórdão*. Disponível em: <http://redir.stf.jus.br/pagina_dorpub/paginador.jsp?docTP=TP&docID=6984693>. Acesso em: 28 fev. 2020.
- MARINHO, Adriana Costa; CARVALHO, Márcia Haydee Porto de. *Ações afirmativas e o princípio da igualdade: cotas raciais, um instrumento social para a promoção da igualdade de oportunidades*. Revista Ceuma Perspectivas, vol. 31, p. 34-48, 2018.
- MELO, Celso Antônio Bandeira de. *O conteúdo jurídico do princípio da igualdade*. 3. ed. São Paulo: Malheiros Editores, 1995.
- RODRIGUES, Horácio Wanderlei; OLIVEIRA, Amanda Muniz. A Liberdade Acadêmica no Direito Brasileiro: Fundamentos e Abrangência. *Revista Opinião Jurídica*, Fortaleza, ano 17, n. 25, p.158-176, maio/ago. 2019.
- _____. *Liberdade de ensinar no Direito Educacional brasileiro: limites legais à manifestação da OAB*. Anuário da ABEDi, a. 2, n. 2, p. 181-197, 2004.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- VILAS-BÔAS, Renata Malta. *Ações Afirmativas e o Princípio da Igualdade*. Rio de Janeiro: América Jurídica, 2003.

12. A EDUCAÇÃO DO IDOSO NA PERSPECTIVA DA GERONTOLOGIA EDUCACIONAL: DESAFIOS E EMBATES DE UM NOVO MOMENTO SOCIAL

Sheila Fabiana de Quadros
Rita de Cássia da Silva Oliveira
Vanessa Elisabete Raue Rodrigues

Introdução

É notória a situação de estarmos envolvidos numa sociedade que envelhece a cada ano transcorrido, demonstrado pelos índices de pesquisa e levantamento de dados científicos, bem como pelas relevantes questões sociais que diferem a realidade que vimos abarcando na atualidade.

Nesse ínterim, é imprescindível que se atenha aos idosos que compõem a nossa sociedade atual, buscando atentar para o fato de que os jovens de “hoje” serão os idosos de “amanhã”. Assim, como tudo vem se transformando, a educação também passa por diversas mudanças, tendo destaque nesse texto a Gerontologia educacional, que é uma ciência que estuda o envelhecimento humano a partir da formação dos idosos na perspectiva da educação permanente.

Sendo assim, a educação ao longo da vida requer que saibamos de momentos históricos que também simbolizaram enfrentamentos, lutas e conquistas em prol de todos nós, sujeitos que inevitavelmente envelhecem.

Gerontologia educacional em perspectiva histórica e social

As constantes transformações do mundo em movimento nos indicam que há muitas mudanças a serem consideradas, e estas interferem diretamente nas questões de ordem social, política, econômica e cultural.

Vivemos imersos em uma sociedade que gradativamente se identifica a um novo panorama, principalmente das formas de organização social a partir das transformações sofridas pelo meio em que nos encontramos. Uma dessas mudanças se dá quanto ao processo de envelhecimento da sociedade, situação que se encontra comprovadamente articulada a diversos fatores. De acordo com Fernandes (1997, p. 10),

Com o passar dos anos, as transformações que ocorreram nas sociedades industrializadas e o gradual envelhecimento de suas populações proporcionaram as condições para que socialmente se começasse a considerar

a velhice como situação problemática a necessitar de apoio social. A velhice tornou-se um problema social e passou a mobilizar gente, meios, esforços, e atenções suficientes para que qualquer um disso se aperceba.

Nesse sentido, contextualizando a citação acima, podemos dizer que o processo de envelhecimento humano é fator determinante para que a sociedade, por meio de seus pares, repense as formas de agir e interagir, focando nas melhores alternativas de atender a um público que diariamente envelhece.

Quando se trata o envelhecimento como um processo natural, podemos dizer que existe uma pré disposição em se atender as demandas a partir de quando estas se manifestam no cotidiano social. Entretanto, envelhecer nem sempre é um fator de tranquilidade, pois sabemos dos inúmeros desafios enfrentados por esses sujeitos quanto às condições em particular de cada pessoa, de cada contexto, de cada desafio.

Vivemos numa sociedade capitalista que prima pela produção do capital em larga escala. Assim, surge uma das primeiras problemáticas em relação ao atendimento das pessoas que envelhecem e que, inevitavelmente, terão que ocupar espaços na sociedade. Muitos consideram que quem envelhece para de produzir, não merece especial atenção em relação aos demais sujeitos que, ainda, estão em fase de produção que gera lucratividade e promoção de espaços diversos.

Contrariando essa postura, surge em diversos meios discussões sobre as possibilidades de extrapolar essa visão limitada e excludente e, se fizermos uma análise com maior precisão, observaremos que os idosos da atualidade já produziram muito para a sociedade, delimitando que possuem direitos de usufruir dos bens e serviços que por muito tempo por eles foram realizados. De acordo com D'Alencar (2016, p.188)

Embora a velhice seja considerada um fenômeno biológico, (e não dá para negar a diminuição das competências fisiológicas e as vulnerabilidades a algumas patologias) e embora não se possa reduzir a pessoa à carcaça do corpo ou somente às perdas que, inegavelmente, o envelhecimento traz, a velhice é, também, um fenômeno sociocultural importante, daí porque diferentes sociedades vão tratar de forma diferente seus idosos, de acordo com o valor que dêem a eles.

Dessa forma, observamos que a autora remete sua contribuição tratando das questões culturais que envolvem a velhice e a longevidade, pois, como sabemos, cada sociedade concebe seus idosos de uma maneira diferente, valendo-se muitas vezes dos valores que adquiriram ao longo de suas vidas, bem como das Políticas públicas que se estabeleceram enquanto

formadoras de programas, projetos, dentre outras questões em torno das pessoas idosas.

Diante disso, é preciso reconhecer que o imaginário social convive com ideias errôneas acerca do envelhecimento e da velhice, e isso pesa, de modo particular, sobre os velhos, que se sentem cada vez mais descaracterizados e pressionados. É esse imaginário que, de um lado, quer viver mais e, de outro, desqualifica os que conseguem, nominando-os como passivos, doentes, ultrapassados, fora do circuito produtivo e de consumo, embora essa passividade não seja constatada na realidade (D'ALENCAR, 2016, p.189).

Em outras palavras, o que se constata é que, diante das perspectivas sociais de produtividade, nem todas as pessoas conseguem perceber quais as particularidades que envolvem cada sujeito idoso. Estes se encontram cada qual, a seu modo, diante de uma dinâmica social diferenciada, que articula outras formas dos mesmos usufruírem o que lhes é de direito.

Nesse sentido, o envelhecimento, enquanto processo inevitável a qualquer ser humano, e a velhice, como uma das fases da vida, corroboram para que compreendamos que ninguém está isento de passar por este processo e que a sociedade, como um todo, está envelhecendo.

Segundo Beauvoir (1970, p. 249),

O envelhecimento da população não implica, portanto, um apreciável recuo do limite da vida, mas sim, um considerável aumento na proporção de pessoas idosas. Esta alteração se produziu em detrimento da proporção de jovens, tendo permanecido mais ou menos inalterada a dos adultos.

Por várias razões, a sociedade envelhece e, à medida que conseguimos perceber que esse processo precisa de um olhar especial, atendendo as expectativas de uma construção social dos sujeitos que envelhecem e que, junto disso, necessitam estar amparados por políticas que os atendam em todas as suas peculiaridades, é que perceberemos a importância de conhecer o contexto em que nos encontramos focando nas necessidades, aspirações e desafios a serem vencidos nas esferas econômica, da saúde, da assistência, da cultura e da educação, que se constitui tema destaque de discussão nesse momento.

Nessa perspectiva, a educação também evoluiu e, junto dela, trouxe muitos questionamentos e desafios a serem observados e implementados nas dinâmicas de nossa vida em sociedade. Assim, situamos a educação numa perspectiva de longevidade, que se traduz numa forma de pensá-la para qualquer sujeito que vive, cumprindo com a garantia do direito de educar e aprender ao longo da vida, em diferentes contextos e em diferentes espaços.

Conforme discutimos, a educação voltada para o idoso requer uma proposta diferente de atenção, pautada nas peculiaridades de cada contexto social, de cada realidade em que os sujeitos se encontram, pois educação ao longo da vida não se resume em aprender um currículo pronto ou ainda de aprender questões de cursos de curto, médio ou longa duração, mas sim, trata-se de um direito peculiar a todo sujeito que vive.

Nesse prisma, reconhecemos que a Ciência evoluiu de maneira considerável, tendo destaque em várias áreas do conhecimento, tais como a Gerontologia, a qual vem ocupando destaque entre as várias disciplinas científicas, sendo contemplada por diversas ideias de dados coletados anteriormente, relacionados num campo de ordem multidisciplinar e interdisciplinar também.

De acordo com Cachioni e Neri (2004, p.105)

A gerontologia ocupa um lugar de destaque entre as várias disciplinas científicas, beneficiando-se e sendo beneficiada pelo intercâmbio de idéias e dados, num amplo campo de natureza multi e interdisciplinar, ancorado pela biologia e pela medicina, pelas ciências sociais e pela psicologia. Comporta numerosas interfaces com áreas de aplicação e de prestação de serviços, principalmente a geriatria, a fisioterapia, a enfermagem, o serviço social, o direito, a psicologia clínica e a psicologia educacional, o que permite classificá-la também como campo multiprofissional.

Conforme a citação acima, é importante que observemos a Gerontologia enquanto uma ciência que se debruça sobre várias áreas do conhecimento, aproveitando cada uma de suas especificidades para que se construa um ramo de saberes que englobe a atenção especial a todos os sujeitos sociais que envelhecem, logo, a Gerontologia é a ciência que estuda o envelhecimento humano.

Nessa perspectiva, a pluralidade que envolve as especializações da Gerontologia articula saberes em que cada área do conhecimento pode contribuir, somando, cada profissional, por exemplo, com suas especificidades em prol do atendimento multidisciplinar que constitui a área do saber em tela. Portanto, a Gerontologia ressalta a importância da última fase da vida ocorrer de maneira plena, valorizando cada particularidade, como categoria de idade com propriedades específicas, que exige tratamentos especializados (CACHIONI; NERI, 2004).

Para exemplificar essa questão, podemos dizer que aos profissionais da saúde se atribui as questões de ordem física e mental, no sentido de minimizar perdas, devido a doenças ou na precaução destas, bem como no processo de tratamento quando se fizer necessário. Aos profissionais da Assistência social podem se pensar as questões de consciência de seus

direitos e de seu verdadeiro papel social, enfatizando inclusive as questões de empoderamento.

Sucessivamente, podemos pensar nos profissionais da Psicologia, dentre muitos outros que, cada um à sua maneira, poderá contribuir com o melhor desenvolvimento de ações, programas e projetos que tenham como principal objetivo reafirmar o papel dos idosos na esfera social.

Pensando na educação como um processo de formação humana e que reitera a grandeza que concentra, quando da promoção das pessoas no sentido de não apenas conhecer seus direitos, mas sim, de saber como usufruir desses mesmos direitos quando houver necessidade. Nesses aspectos, a Gerontologia educacional emerge como uma ciência que busca a promoção dos idosos e das diversas formas de interação destes em seus meios de socialização. De acordo com Cachioni e Neri (2004, p. 106),

A educação faz parte do amplo campo de aplicação da gerontologia. Tal como a gerontologia, é área multi e interdisciplinar, fato que, com frequência, confunde os praticantes e os teóricos de ambos os campos. Pertence ao âmbito de um novo campo interdisciplinar, o da gerontologia educacional, a discussão sobre quais devem ser o conteúdo e o formato da educação dirigida a idosos e como deve ocorrer a formação de recursos humanos para realizá-la.

A educação gerontológica é uma área de conhecimento que prima pelo aproveitamento e valorização de todas as demais esferas e saberes, valendo-se da premissa de que educação é acima de tudo um processo contínuo, que resulta da capacidade das pessoas em se promover, enquanto humano conhecedor e possuidor de direitos.

Historicamente, o termo Gerontologia educacional foi utilizado pela primeira vez em 1970, em específico na Universidade de Michigan, por David Peterson, tendo destaque o ano de 1976, quando a definiu como a área do saber que é responsável pelo estudo e práticas de ensino a pessoas que envelhecem. Posteriormente, houve uma maior abordagem quando se enfocava a necessidade de se instituir sobre a educação e o processo de envelhecer benefícios que atendessem a vida dos idosos. Contribui com essa discussão Cachioni e Neri (2004, p.105),

Fez, então, tríplice classificação dos seus conteúdos: educação para os idosos; educação para a população em geral sobre a velhice; formação de recursos humanos para o trabalho com os idosos. As três categorias do modelo de Peterson desenvolveram-se nos Estados Unidos, na Inglaterra e no Canadá, orientadas a dois focos: levantamento das necessidades dos idosos, estabelecimento de como a educação pode contribuir para melhorar a sua qualidade de vida e métodos e conteúdos para formar profissionais e voluntários para proporcionar educação a idosos.

Conforme nos posicionam as autoras, havia uma preocupação sobre a educação dos e para os idosos, visto que para tal necessitaria de amparo nas preparações de recursos humanos para efetivar tais questões e, ainda, de como se faria para efetivar tais propostas, visto que os próprios idosos seriam, nesse momento, atores de seus próprios objetivos, desejos e direitos, o que anteriormente não se preconizava da mesma forma. Qualquer mudança em torno de efetivação de direitos ou de usufruí-los requer mudança nos hábitos culturais, nas ambientações sociais que reflitam, posteriormente, nas diferentes formas de educação humana. Em 1990, houve um pequeno manifesto a favor de uma nova Gerontologia, que foi denominada como Gerogogia¹ crítica, se configurando como uma ciência menos conservadora cedendo espaço a uma postura crítica.

Seguidamente, o termo Gerogogia sofre reflexões e apontamentos sob vários aspectos, sendo um dos mesmos a preocupação em relação ao fato de que a educação antecede a referência ao processo de envelhecer, visto que se constitui como uma ciência social e, inicialmente, ocupa-se do ensino e aprendizagem em si e não necessariamente qual seria seu público de atendimento.

De fato, precisa admitir a valorização de áreas específicas, pois todas somam importante papel diante da aprendizagem ao longo da vida e, dessa forma, a Psicologia, a História dos homens em vários momentos sociais, a Sociologia, a Economia, dentre muitas outras, contribuem significativamente quanto às decisões a serem tomadas que instiguem os porquês da educação do idoso ocorrer e de que maneira, pois o sujeito que envelhece é sempre dotado de culturas diferenciadas, de conhecimentos que se adquiriu ao longo de sua existência e do incansável desejo de aprender constantemente.

As questões propostas para a Gerontologia estenderam-se em maior escala entre os americanos e os canadenses, atingindo um momento especial na Espanha em 1991, tendo destaque para implementação de estudos e pesquisas em programas que passariam a atender o público idoso, ainda que sem uma formação em específica aos profissionais ter sido pensada anteriormente. Ou seja, foi um processo de construção e, de certa forma de valorização do público idoso que deles iria se apropriar.

Na Espanha,

Atualmente, esse país possui um grupo considerável de estudiosos e pesquisadores envolvidos nessa área, o que se refletiu na parceria das

¹ Segundo Cachioni e Neri (2004) a gerogogia baseia-se em pressupostos que tem como foco o aprendiz adulto, sendo todas as pessoas que envelhecem, baseando-se em pressupostos que somam a experiência, a vontade de aprender e as perspectivas de vida e de socialização. Ainda, presume uma educação permanente que acompanha os ciclos de vida.

universidades de Granada e de Murcia para a organização de um curso de especialização intitulado “Gerontagogia: intervenção socioeducativa com pessoas idosas”, realizado no final da década de 1990 (CACHIONI; NERI, 2004, p.106)

Conforme verificamos, as intencionalidades iniciais desse processo se pautavam em elucidar as questões de ordem socioeducativa, em razão de que as pessoas idosas não necessitariam precisamente de uma educação formal. De acordo com o entendimento que se tinha nesse contexto, ocorreria então em forma de um programa direcionado a essa demanda. Nesse contexto, Cachioni e Neri (2004, p. 105-106),

O programa apresenta os seguintes objetivos: impulsionar a gerontagogia, como profissão de educador de idosos; divulgar aos profissionais da educação e do serviço social os novos campos de atividades associadas aos idosos; demonstrar a necessidade de especialistas nessa área, tanto nos programas em instituições de ensino formal como no meio comunitário; incentivar a pesquisa-ação para identificar problemas, elaborar conhecimentos e estratégias para o trabalho educacional com idosos; capacitar para a elaboração de programas de ação socioeducativa como alternativa aos que versam sobre os problemas dos idosos; proporcionar o encontro intergeracional construindo comunidades de aprendizagem com a presença de idosos e jovens num mesmo espaço educativo e formativo.

Assim, constatamos que há evidentemente o objetivo de se enfatizar a preocupação com o idoso, uma vez que se apropriando de uma linguagem de divulgação e por que não de uma espécie de planejamento, se impulsionam discussões em torno da educação dos mesmos valendo-se da participação de diversas áreas do conhecimento, e assim, de ações de vários profissionais em prol de atender seus idosos.

Tem destaque nesse momento algo de extrema importância para o meio social, que é a iniciativa em pesquisas, as quais deveriam ter o caráter de pesquisa-ação, buscando a descoberta de problemas, inquietações e desafios que, posteriormente, serviriam de possibilidades de criação de estratégias, bem como de possibilidades que fomentassem novos projetos e programas que atendessem idosos, o que não deixa de ser uma questão de cidadania. Portanto, era dirigido tanto para os vários profissionais com experiência em trabalhos sociais e assistenciais para idosos como a graduados em Pedagogia, Psicologia, Sociologia, Medicina, Serviço Social, Enfermagem e Medicina (CACHIONI E NERI, 2004).

Por muito tempo, a formação dos, até então denominados, gerontagogos esteve sempre a cargo de cursos superiores e focava também nas questões de ordem sociocultural, especificamente a “animação

sociocultural”², sendo os profissionais que fariam a articulação entre a universidade e a comunidade em si.

Desta forma, as chamadas animações socioculturais seriam uma forma de ação socio pedagógica que, nesse contexto, não tinha um planejamento estreitamente definido, era caracterizado por uma espécie de motivação aos idosos a participarem, sem distinção, de diferentes processos de inserção social, fomentando o conhecimento, o diálogo, a criação de espaços de interação social, o aumento das possibilidades de relações interpessoais, bem como a participação plena a partir do que consideravam importantes.

Sendo assim, a animação sociocultural preconizava, em sua essência, a diversidade de ações pedagógicas, sendo destaque que a Pedagogia precisaria ser ativa, de muita participação. Além de que, era importante que se valorizasse a vida cotidiana das pessoas, suas demandas pessoais, seus anseios, suas vontades, buscando a construção de uma educação ativa e com igualdade, que promovesse e qualificasse os sujeitos de maneira integral.

Isso se deu pela importância, valorizada inclusive até o presente momento, de se observar os idosos enquanto sujeitos sociais que possuem suas histórias delimitadas pelo valor de suas experiências, de suas vivências e de suas ansiedades, logo, isso se traduz nas formas de se trabalhar nesses espaços, que precisam da atenção de outras particularidades relacionadas especificamente ao público que envelhece.

Tem destaque nesse momento, a questão de que, independente do nome ou atribuição que se dê ao processo de educação de e para idosos, esta precisa estar articulada à constante formação especializada de diferentes profissionais quanto às tarefas a serem desempenhadas e que expressem maior visibilidade social.

Em tal contexto, atualizando as questões de ordem educacional relacionada aos apontamentos de ordem social, foi crescendo consideravelmente a atualmente chamada educação gerontológica, baseando-se nos novos papéis que os idosos vêm desenvolvendo junto ao meio social do qual integram. Assim, continua a preocupação com a educação dos idosos, bem como a formação de profissionais para atuar junto a essa demanda.

A educação gerontológica precisa atender a um projeto que, na íntegra, envolva toda a sociedade, principalmente quando prima pela superação de preconceitos que ultrapassam várias gerações e que omitiam a

² Segundo Trilla (1997) citado por Cachioni e Neri (2004), define a “animação sociocultural” como o conjunto de ações realizadas por indivíduos, grupos ou instituições sobre uma comunidade com o propósito de promover em seus membros uma atitude de participação ativa no processo de seu próprio desenvolvimento tanto social como cultural.

valorização dos idosos em sua totalidade. Em nosso país, esse campo de estudos, no qual a educação gerontológica se integra, tem avançado no decorrer dos anos. Observa-se o avanço, em especial, pelo crescimento do número de cursos de pós-graduação em Gerontologia e pela difusão das chamadas universidades da terceira idade, importante lócus de projetos de pesquisa e de formação de recursos humanos direcionados para os idosos (CACHIONI; NÉRI, 2004).

Tais espaços promovem os idosos levando em consideração as necessidades específicas de seus sujeitos, porém, não bastam esses avanços em meio acadêmico se a própria sociedade não mudar sua maneira de perceber seus idosos. Para que as políticas de atenção aos idosos de fato ocorram, precisamos nos ater a tudo que interfere na promoção desses sujeitos, de seu entorno social, das relações que estabelecem frente a esses grupos.

Mais uma vez, voltamos nossa discussão em torno do avanço da longevidade, atrelada ao volume populacional, que retrata uma sociedade que mundialmente envelhece. Dessa maneira, desde aos projetos de incentivo à alfabetização de idosos até aos diferentes cursos e formas de promoção, como, por exemplo, as universidades abertas para a Terceira Idade, nos demonstram que de fato esse público vem ocupando diferentes espaços e fazendo um movimento de valorização de seus pares.

Finalmente, se relaciona à educação do idoso as questões que se esbarram na qualidade de vida, o que ainda causa diversos questionamentos e inquietações, pois tratar do que seja viver bem, relaciona vários quesitos como a individualidade de cada sujeito, as experiências individuais e em grupos de convivência, os interesses comuns, contudo, mesmo com os avanços, não há uma avaliação criteriosa que permita verificar se os ambientes de ensino-aprendizagem propostos para a formação continuada do idoso possibilitam uma melhor qualidade de vida (CACHIONI; NÉRI, 2004).

Resumidamente, quando “passeamos” pelas implicações históricas da Gerontologia educacional, conseguimos valorizá-la diante de vários momentos sociais, passando pela intrínseca relação entre a mesma e a educação permanente, além de relacionar as questões físicas, emocionais, espirituais e de experiência de convívios diferenciados.

Se faz emergente a reflexão sobre o aumento do número de idosos em espaços sociais, bem como a necessidade de se relacionar a educação para saúde e qualidade de vida, na velhice ativa e participativa, em que idosos serão mais que pessoas com idade superior a sessenta anos, mas sim, sujeitos de direitos e conhecedores dos mesmos, trazendo a tona a premissa de que a educação gerontológica é condição primordial de promoção da vida, transformando seus pares individualmente e no coletivo.

Considerações

Diante das situações discutidas no decorrer do texto, observamos que a Gerontologia educacional, ainda que se apresentando em diversos estudos e pertencente à Ciência da Educação, ainda é uma área que precisa de muita atenção, divulgação e identidade.

Embora os idosos venham ocupando espaço diante das políticas públicas e da sociedade como um todo, ainda há que se estabelecerem enfrentamentos no que tange aos aspectos de valorização dos programas, projetos e demais feitos em prol do atendimento aos sujeitos sociais que estruturam uma sociedade que cotidianamente envelhece.

Nesse sentido, não basta a existência de dispositivos legais em torno do idoso objetivando a garantia de seus direitos, pois apenas a preconização legal não garante a eficiência de seus atributos, mas sim, o estabelecimento de ações em várias esferas da sociedade civil, buscando a articulação intersetorial, a conscientização do valor do idoso em território nacional e ainda a promoção de uma vida digna, de qualidade e participativa, tão almejada numa sociedade que se quer democrática.

Referências

- BEAUVOIR, S.A. *A velhice*. Rio de Janeiro, Difusão Européia, 1970.
- CACHIONI, Meire; NERI, Anita Liberalesso. *Educação e gerontologia: desafios e oportunidades*. RBCEH - Revista Brasileira de Ciências do Envelhecimento Humano, Passo Fundo, 99-115 - jan./jun. 2004
- D´ALENCAR, R. S. *A velhice na sociedade de consumo: cultura acessível?* in OLIVEIRA; SCORTEGAGNA; CURY, *A velhice e o envelhecimento no contexto ibero-americano*. Edunioeste, 2016.
- FERNANDES, F. S. *As pessoas idosas na legislação brasileira: direito e gerontologia*. São Paulo: LTr, 1997.
- FERNANDES, M. T. de O.; SOARES, S. M. *O desenvolvimento de políticas públicas de atenção ao idoso no Brasil*. Rev Esc Enferm USP, São Paulo, p. 1494-1502, 2012.

13. GYÖRGY LUKÁCS E SUA CATEGORIA DE TOTALIDADE COMO FERRAMENTA PARA CONTRIBUIÇÕES À EDUCAÇÃO BRASILEIRA: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES

Manoel Francisco do Amaral

O presente trabalho tem como objetivo revelar uma síntese da pesquisa sob título, *A concepção de educação de György Lukács; trabalho, humanização, singularidade e totalidade como pressupostos ontossociais da educação como direito na política educacional brasileira*, vinculada ao Grupo de pesquisa Paideia da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), apresentada, como critério para obtenção do título de Doutor em Educação, na Linha de Pesquisa “Filosofia e História da Educação” e Campos de estudos, “Filosofia, Educação e Direitos Humanos”.

No contexto da evolução das políticas públicas e da política educacional no Brasil, encontram-se diferentes contradições tais como, o conflito entre o que é pensado nas leis, normas, diretrizes e as concepções de educação explicitadas nas perspectivas teóricas que sustentam essa dimensão normativa, a realização concreta na prática educativa e as realizações das políticas públicas; as especificidades de cada lei, normas e diretrizes, desarticuladas do conjunto do corpo normativo, dos acordos internacionais, da sua evolução histórica e da totalidade social a qual se vinculam. Assim o desconhecimento da linha de ganhos e perdas, avanços e retrocessos na luta de educação como direito humano são indicadores, dentre outros, da problemática histórica das conquistas sociais e da constituição da educação como direito humano no Brasil.

A construção do problema principal da referida pesquisa pauta-se em algumas questões norteadoras tais como: 1) Como a legislação brasileira sobre educação apresenta a compreensão da educação e como evolui na legislação mais recente? 2) Como a legislação antecedente (1.990-2.014) ao Plano Nacional de Educação apresenta e sinaliza a concepção da educação como direito humano? 3) Quais os limites e contradições da política nacional de educação, anunciados e reconhecidos no mesmo corpo legislativo e quais as propostas para sua superação anunciadas? 4) Como a forma a concepção de educação no pensamento de György Lukács e suas categorias críticas contribuem para a compreensão da luta histórica pela educação como direito humano?

Assim, considerando-se as questões anteriores, a presente pesquisa, tem como pergunta norteadora a seguinte “como se manifesta a concepção de educação no pensamento de György Lukács e suas categorias críticas

utilizadas para aproximações necessárias à compreensão da educação como direito humano, presentes no Plano Nacional de Educação, assim como, os desdobramentos, limites e contradições da política nacional de educação, no ato de sua concretização objetiva, como meio para a formação humana e emancipatória?”.

Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, para a qual, é de suma importância fazê-la a partir de uma leitura contextualizada, com base em análise, interpretações de dados, articulações críticas, entendimentos, releituras, interpretação dos fenômenos e a atribuições de significados, que são atitudes básicas no processo de desenvolvimento do trabalho de pesquisa. Quanto à dimensão das fontes, considera-se como uma pesquisa bibliográfica e documental, realizada a partir de registros disponíveis, decorrentes de pesquisas anteriores, disponíveis nas plataformas de divulgações *on line*, em documentos oficiais, artigos, jornais e livros, enfim, materiais já publicados. Em relação ao método científico, aponta-se como opção, a concepção crítico-dialética, para a qual, é de suma importância respeitar a história e o contexto em que os fatos acontecem. Com esta abordagem, são consideradas as categorias de temporalidade, historicidade, evolução e transformação, para explicar os fenômenos. Neste sentido, é preciso considerar que os fatos não estão soltos e independentes da história, pelo contrário, estão articulados às diferentes fases de sua evolução, aos diferentes momentos e acontecimentos e, sobre esta questão, vale a pena, trazer à tona o pensamento de Aróstegui, expresso em sua obra *A pesquisa histórica: teoria e método*, segundo o qual:

Sempre que um certo tipo de estudo da realidade define com a devida clareza seu campo, seu âmbito, seu objeto, quer dizer o tipo de fenômenos a que se dedica, e se vai desenhando a forma de neles penetrar, ou seja, seu método, surge a necessidade de se estabelecer uma distinção, pelo menos relativa, entre esse campo que se pretende conhecer- a sociedade, a composição da matéria, a vida, os números, a mente humana, etc.- e o conjunto acumulado de conhecimentos e de doutrina sobre tal campo (ARÓSTEGUI, 2.006, p.27).

Ressalta-se que para tal pesquisa os cuidados, apontados por Aróstegui, foram tomados na seleção dos documentos relativos à política educacional brasileira, às principais obras de Lukács e a revisão bibliográfica pertinente. Alguns resultados estão na revisão cuidadosa de antecedentes da pesquisa expostos na seção de Anexos, ao final da tese, dispostos no quadro 1, o qual revela as 82 produções encontradas na Plataforma Capes, a partir da busca pela palavras György Lukács, Lukács, ontologia lukacsiana, lukacsiano, em seus títulos; quadro 2, o qual aponta para as áreas do

conhecimento em que as produções ocorreram e quadro 3, o qual revela a classificação das produções relacionadas à “ontologia”, “ser social”, “formação humana”, “emancipação humana”, “educação” distribuídas nas áreas do conhecimento.

Assim, percebe-se que as produções que envolvem o pensamento de Lukács estão presentes nas áreas da Sociologia, Educação, Serviço Social, Letras, Música, Psicologia, Direito, Educação Física, Educação Escolar, Teoria e História da Literatura, Estética e Filosofia, Ciência Política, Literatura e Arquitetura. Salienta-se que destas produções, as áreas que mantêm a hegemonia são: Filosofia com 22 produções (26,82%), Sociologia, 16 (19,51%), Educação, 15 (18,29%) e Serviço Social com 11 (13,41%). As demais áreas variam de 1 a 3 produções em cada uma delas.

A escolha inicial deste autor como aporte teórico justifica-se pelo fato de a pouca produção encontrada na Plataforma da CAPES, nas bibliotecas digitais da USP e Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) no ano de 2017. Permanece com o mesmo por verificar que é fundamental a relação de seu pensamento com o de Karl Márx e, a sua valiosa contribuição para com a compreensão da formação do homem sem estar separada do processo histórico da sociedade. A tese está dividida em três capítulos, que contemplam as seguintes preocupações, a saber:

No Capítulo I, discute-se a educação, a formação humana, a partir do pensamento de György Lukács, expoente pensador do movimento denominado por Perry Anderson como “marxismo ocidental”. Para György Lukács e outros pensadores do marxismo ocidental, o ser humano não é apenas um número, portanto, deve ser analisado em sua totalidade, como um ser social. Ressalta-se que, como ser social, influencia e é influenciado pelo meio.

A partir da categoria de totalidade, de György Lukács, percebe-se que na vida tudo está em movimento e não há nada estático, as totalidades são formadas por vários complexos parciais. Quanto à construção do conhecimento, educação, formação humana, para este pensador, ocorre em processo contínuo e por meio de múltiplas relações. Para Lukács, a categoria totalidade pode ser compreendida como um método de análise da realidade, por meio da qual, é possível conhecer a essência dos diversos fenômenos da vida; o processo de desenvolvimento do ser humano. Considera-se ainda que, segundo o pensador húngaro, o trabalho consciente e planejado é categoria fundante do ser social que, somado à linguagem contribui para com a formação humana e distanciamento das barreiras naturais, com foco na formação do gênero humano, para além das individualidades.

Considera-se que o distanciamento das barreiras naturais, apontado por Lukács, ocorre por meio de um processo que ele denomina de negação

da negação, em processo contínuo de formação humana. E, neste capítulo, levando-se em consideração que o homem forma-se e influencia na formação de outros pela sua capacidade de pensar e planejar inicia-se uma discussão, sobre as contribuições lukacsianas para com a educação, aponta-se a relevância do papel do educador como responsável por ações planejadas, dotadas de “compromisso político e competência técnica”, na concepção de Saviani (2.008, p.53), quando se pretende agir de forma intencional a formação de seus alunos; ação esta que não ocorre de forma aleatória, alienada, pensada por outros, mas trabalho consciente dos educadores, em prol da formação humana de outras pessoas sob sua influência.

No Capítulo II discute-se as influências dos campos jurídico, cultural e social, como ferramentas de garantia da educação como direito. Para tanto, toma-se como base os embates na Constituição de 1.988, na LDBEN nº 9.394/1.996, as lutas para aprovação do PNE (2.014/2.024), os movimentos sociais e culturais das Conferências Nacionais da Educação (CONEB/2008) e (CONAE/ 2010), no sentido de luta da em prol da educação como direito humano.

A pesquisa revela que educação foi pensada, mas não priorizada nas Constituições do Brasil. Conforme Fávero (2005, p.303), desde a de 1.824. Já o artigo XXXII desta Constituição, apontava que a educação primária era gratuita a todos os cidadãos. O problema é que na época, o termo cidadão, não contemplava todas as pessoas, principalmente os oprimidos tais como: indígenas, africanos e, principalmente, judeus. Cidadão era um termo designado para pessoas que já contavam com privilégios, diferenciados das demais pessoas da sociedade.

Levando-se em consideração que, para Lukács, a história deve ser construída a partir da categoria de totalidade, aponta-se que o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1.932), o “Manifesto dos Educadores: mais uma vez convocados (1.959)”, assim como o pensamento de Paulo Freire são relevantes movimentos de lutas em prol da educação como direito.

Embora a Constituição de 1.988 possa ser encarada como a mais inclusiva das Constituições brasileiras, não foi sempre assim e nem surgiu do nada ou sem lutas, mas pelo contrário, cada vitória em relação a um direito social corresponde a muitos embates sociais, jurídicos e até culturais. Por outro lado, ressalta-se que a Constituição de 1988, por se tratar de uma lei geral, acaba por exigir a criação de leis específicas como o Estatuto da Criança e Adolescente, Lei 8.069/1990, LDBEN 9.394/96, o próprio PNE (2.014 / 2.024) como garantia dos direitos e a efetivação do que prescreve a lei maior. Salienta-se também, neste capítulo, a Lei 13.146/2015, *Estatuto da*

pessoa com deficiência, a qual estabelece as obrigações dos órgãos públicos para com os direitos humanos de tal público e, dentre estes, a educação.

Sem muito aprofundamento, o Capítulo II, reporta-se, também, às ideias defendidas nos Acordos Internacionais tais como, A Declaração Universal dos Direitos Humanos, a Declaração de Salamanca, assim como, outros relevantes movimentos em defesa da educação como um direito humano. Da mesma forma, perpassa, pelas várias Emendas Constitucionais, na busca de compreender o disposto na Constituição, assim como, as diversas contradições entre o que prescreve a legislação e a realidade objetiva no ato da sua efetivação. Considera-se de extrema relevância o pensamento de Nunes (2.019, p.39), a partir do qual, percebe-se o grande desafio da educação brasileira, “humanizar os homens”. À luz desta reflexão, ainda há muito para a educação chegar ao seu objetivo, principalmente, em virtude das limitações impostas pelas condições reais da educação no Brasil e, diante do exposto a grande necessidade de se pensar a educação a partir das contribuições de Lukács, segundo o qual, educação é para a vida e ocorre em processo contínuo, por meio dos múltiplos complexos.

Tomando-se como base a LDBEN, 9.394/1996, procura-se revelar as prescrições em relação à educação como direito, sem desconsiderar as reflexões realizadas por Saviani quanto ao Plano Nacional de Educação, assim como, os embates para a sua elaboração. A aprovação do PNE (2014/2024) teve grande influência das Conferências Nacionais pela Educação tais como CONEB (2.008) e CONAE (2.010), tanto em termos de investimentos por aluno quanto em termos de valorização dos profissionais da educação e procura-se apresentar tais discussões neste capítulo. Diante do exposto, reforça-se a necessidade de o Brasil investir em políticas públicas que coloquem a educação como prioridade, para as quais, exige investimentos financeiros tanto na aquisição de materiais, oferecimento de estrutura educacional quanto para a formação e valorização dos profissionais da educação.

Por fim, neste capítulo, procura-se resgatar a necessidade de se investir no direito à educação e educação como direito humano também das classes subalternas e oprimidas tais como, as comunidades indígenas, quilombolas, LGBTQTT (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros), etc. Para tanto, considera-se que o Documento Final da CONAE, contribui como relevante movimento, jurídico, social e cultural em prol da aprovação do PNE (2014-2024), ao apontar os seis eixos centrais, tais como, Eixo I- “Papel do Estado na Garantia do Direito à Educação de Qualidade: Organização e Regulação da Educação Nacional”; II- “Qualidade da Educação, Gestão Democrática e Avaliação”; III- “Democratização do Acesso Permanência e Sucesso Escolar”; IV- “Formação e Valorização dos/das Profissionais da Educação”; V-

“Financiamento da Educação e Controle social” e VI- “Justiça social, Educação e Trabalho: Inclusão, Diversidade e Igualdade”.

Ressalta-se a relevância dos eixos e, principalmente os de números IV e V, haja vista que a falta de financiamento da educação, assim como, a não priorização da formação e valorização dos profissionais da educação, são fatores que podem comprometer a garantia da educação com direito e/ou comprometer a educação como um direito humano. Portanto, à luz da categoria de totalidade, considera-se urgente o resgate da educação como um direito humano, de primeira necessidade e para além dos interesses capitalistas. Priorizar os interesses do capital em detrimento dos investimentos na educação de qualidade é negligenciar a própria formação humana.

No Capítulo III sob título “A luta política: o direito à educação como bandeira de totalidade lukacsiana” discute-se sobre a luta política, o direito à educação como bandeira de totalidade lukacsiana, ou seja, desenvolve-se uma reflexão para a defesa da educação como um direito humano, tomando-se como base os movimentos revelados nos acordos internacionais, nas legislações brasileiras, tais como a Constituição de 1988, Plano Nacional de Educação (2.014-2.024), dentre outras. Ressalta-se que, ao optar pela análise da educação à luz da categoria de totalidade, já não se permite abrir mão das múltiplas relações entre a educação como um direito social e humano com os demais direitos sociais; da mesma forma, a análise do Plano Nacional de Educação, só tem sentido quando compreendida como uma legislação relacionada diretamente às demais legislações em prol da educação, assim como às outras políticas sociais, ou seja, é preciso não desconsiderar que nada está isolado no espaço, mas que as inter-relações estão muito presentes.

Pensar a educação como direito humano, à luz da categoria de totalidade de György Lukács, significa também, refletir sobre a relação da política nacional de educação, com múltiplos movimentos educacionais que antecederam ao Plano Nacional de Educação (2.014-2.024), tanto em nível nacional quanto internacional tais como, a “Declaração Universal dos Direitos Humanos (1.948)” e a “Declaração de Salamanca 1994”, dentre outros. Considera-se, portanto que, se a educação em Lukács deve partir da categoria de totalidade, não desconsidera-se os múltiplos movimentos sociais, culturais e legais em favor da luta pela educação como direito, assim como a luta pela inclusão como um direito humano de todos os cidadãos.

Percebe-se, ao analisar a história da educação brasileira, que há um jogo de interesse político e econômico em desfavor da educação como direito humano, principalmente aos mais oprimidos, haja vista que a educação como direito humano não tem sido priorizada nas políticas públicas do Brasil. Portanto, embora a educação seja um direito humano, na prática, há muitos limites e contradições para tal garantia, inclusive,

denunciadas por Saviani (2.013), o qual aponta para a falta de priorização de investimento na educação.

A garantia da educação como direito humano, só se efetiva com investimento, ou seja, recursos para construções de escolas, infraestrutura, materiais didáticos adequados e de boa qualidade, fornecimento de alimentação escolar, contratação e valorização dos profissionais da educação, aquisição de equipamentos, etc. A educação como direito humano, só se efetiva quando o país investe de forma séria em um sistema nacional de educação, desvinculado de conchavos políticos e econômicos. Portanto, não basta que o aluno tenha sua vaga garantida na escola pública, mas, à luz da categoria de totalidade, a garantia da educação, educação como direito humano, exige também, para além da garantia da vaga, professores atuantes, em condições dignas de trabalho, política de formação e valorização de profissionais da educação, sistema nacional de educação, forte e bem estruturado, cumprimento do que prescreve o Plano Nacional de Educação, principalmente em relação ao investimento de 10% de PIB, em 2024, ao término de sua vigência.

Neste capítulo, procura-se apontar as contribuições de Lukács para com a compreensão da educação como direito humano. A partir deste autor, a compreensão dos acontecimentos da vida e do ser social só tem sentido, quando analisados dentro dos múltiplos contextos, levando em consideração os diversos complexos sociais e as condições da vida prática; a educação, por sua vez, tem como foco o desenvolvimento do gênero humano, sua universalidade, capacidade de olhar criticamente para injustiças sociais, com base nos interesses humanos e visão planetária.

Pensar a educação, a partir da categoria de totalidade de György Lukács, educação como ação, trabalho de formação humana, requer também não esquecer os movimentos sociais e culturais. Ressalta-se a obra de Fernanda Montenegro e Chico Buarque, canção *Manifestação* e a Marcha das margaridas¹, com os relevantes movimentos de luta em prol da defesa dos direitos humanos.

¹ Trata-se de um movimento realizado em Brasília, sempre no mês de agosto, desde o ano 2000, por mulheres trabalhadoras de todo Brasil que lutam em prol seus direitos humanos tais como, contra fome, pobreza, violência, em favor do desenvolvimento sustentável com justiça, democracia, autonomia, igualdade, liberdade, dentre outras políticas públicas. Trata-se da maior ação conjunta de mulheres trabalhadoras da América Latina, coordenada pela Confederação Nacional de Trabalhadores Rurais Agricultores e Agricultoras Familiares (Contag), suas 27 federações estaduais e mais de quatro mil sindicatos filiados, ela é construída em parceria com os movimentos feministas, centrais sindicais e organizações internacionais. O nome da marcha homenageia Margarida Maria Alves, sindicalista paraibana assassinada em 1.983, aos 50 anos, por um matador de aluguel a mando de fazendeiros da região. Em 2.019, completam-se 36 anos de seu assassinato. Até hoje, nenhum acusado por sua morte foi condenado, conforme PAIXÃO (2.019).

Levando-se em consideração que a educação como direito humano e ferramenta de formação humana está em constante luta contra hegemonia do mercado, Santos (2011, p.219-220) denuncia o fato de que os interesses capitalistas comprometem o próprio direito à formação humana; denuncia as consequências dos direitos particulares em detrimento dos interesses gerais. A defesa da educação como direito humano leva ao entendimento de que a educação de qualidade é um direito geral. Portanto, espera-se que haja política de priorização da educação como direito humano e que cada esfera pública, cada instituição de ensino, cada profissional da educação supere a visão individualista e particular, para o alcance da educação como um direito humano, geral e universal.

Assim, compreende-se que a educação como direito humano, deve ser garantida objetiva e subjetivamente para todos, em igual acessibilidade e oportunidade na qualidade da aprendizagem e, como apontou Nunes, (2018, p. 39), “é urgente a tarefa de produzir politicamente um projeto de educação que se articule com os projetos sociais de inclusão e justiça social”, ou seja, levando-se em consideração que a educação é um direito humano, este deve ser cuidado e não negligenciado a qualquer indivíduo como condição para formação humana e emancipatória.

Por fim, conclui: tomando-se como base o pensamento de György Lukács, a categoria de totalidade como método de análise, ressalta-se que, a partir da perspectiva lukacsiana para pensar a educação, é preciso resgatar o pressuposto emancipatório, reconhecer que uma vez que a educação tem como objetivo a emancipação humana, é preciso considerar a educação como um direito humano e que os profissionais da educação atuam direto na vida dos sujeitos. A partir da visão de totalidade, pensar a educação extrapola a visão individualista com foco no indivíduo social, preocupado com as questões mundiais, planetárias, tais como, a preservação do ambiente como um direito também humano. Para garantir a educação como um direito humano, é preciso levar em conta a necessidade da valorização do profissional da educação, assim como, sua competência técnica, haja vista que, não se garante a educação como direito humano se o profissional da educação não estiver dotado com a boa formação.

Considera-se, portanto, que, a partir do pensamento lukacsiano, a formação do ser social tem relação direta com as formas de consciência, com a vida material dos homens, com a tomada de consciência dos conflitos sociais. A partir da contribuição lukacsiana, pensar a educação como ferramenta de formação humana, requer pensar certo, com base nas regras gerais da sociedade, pensar também nas camadas oprimidas, assim como defendidas pelo pensador e patrono da educação brasileira, Paulo Freire.

Considera-se que o grande desafio para a educação brasileira, pensada a partir da categoria de totalidade lukacsiana, é a contínua luta do profissional da educação para romper com as amarras do trabalho alienado enquanto ferramenta de formação humana; é precioso agir considerando que o trabalho planejado é a categoria central da formação humana. Para tanto, há necessidade de constante reflexão por parte de cada trabalhador em educação, haja vista que a garantia da educação como direito humano, está dialeticamente relacionada à educação significativa; de qualidade. No entanto concorre para o distanciamento das barreiras naturais, as condições de trabalho dos educadores, oferecimento de educação de qualidade, assim como, da formação profissional dos educadores. A educação como ferramenta de formação humana não pode e não deve ocorrer apenas como meio de “mão única”, onde o educador detém todo o saber e a verdade absoluta, mas que no processo de formação humana o aluno participe do processo; que a prática do diálogo se faça presente e este seja também, o sujeito de sua história.

Espera-se que a educação possa contribuir para com a integração social do ser humano, formação para a indignação com as injustiças sociais, educação enquanto práxis social. A partir da contribuição lukacsiana, espera-se, que a escola dê voz aos alunos; dê ao educando o direito à expressão, participação ativa, direito ao diálogo e à defesa de suas ideias, haja vista que esta pessoa é um sujeito ativo não objeto passivo e a educação ocorre pela própria participação do aluno no processo ativo de ação e transformação. A educação como um direito humano, pode ser a única ferramenta em favor dos oprimidos e rara possibilidade no processo de amenização das desigualdades sociais.

Diante do exposto, espera-se que as políticas educacionais, estejam pautadas nas vontades gerais e não apenas de acordo com os interesses capitalistas e individuais. Olhar a educação a partir da categoria de totalidade requer assumir para si a responsabilidade ética e o compromisso político para com a formação plena e emancipatória do aluno. Portanto, considera-se que há razões suficientes para a necessária e contínua luta em prol das classes oprimidas e contra a hegemonia capitalista que impera em benefício das elites em detrimento da garantia da educação como direito humano, ou seja, a contribuição lukacsiana para com a educação exige a compreensão de que a educação seja garantida como ferramenta de formação humana, formação plena e emancipatória.

Referências

ARÓSTEGUI, Júlio. *A pesquisa histórica: teoria e método*. Tradução Andréa Dore; revisão técnica José Jobson de Andrade Arruda. –Bauru, SP: Edusc, 2006.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 10. Dez. 2019.

BRASIL. LDB :*Lei 9394/96. Lei de diretrizes e bases da educação nacional*. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

BRASIL. *Lei 13.146 de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)*. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm Acesso em: 10. Dez.2019.

BRASIL. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, (PNE)*. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>. Acesso em: 18.jul.2018.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm. Acesso em: 24.ago.2018.

BRASIL/ CONAE-2010. *Conferência Nacional de Educação. Construindo o Sistema nacional articulado de educação: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias de ação*, (2010). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/conae/documento_referencia.pdf. Acesso em: 28. Abr.2019.

BRASIL-Ministério da Educação. *Conferência Nacional da Educação Básica- Documento Final* Disponível em: http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/doc_%20final_coneb_sl.pdf. Acesso em: 15. Jan. 2019.

FÁVERO. Osmar. (org.) *A educação nas constituintes brasileiras 1823-1988*. São Paulo. Autores Associados, 2005. (Coleção Memória da Educação).

FREIRE. Paulo *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. – São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

GOMES, Catarina; (orgs.) *Direitos humanos, educação e democracia*. Jundiaí, SP: Ed. In House, 2019.

LUKÁCS, György. *Prolegômenos para uma ontologia do ser social: questões de princípios para uma ontologia hoje tornada possível*; tradução de Lya Luft e Rodnei Nascimento; supervisão editorial de Ester Vaisman. –São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, Karl. *O Capital: crítica à economia política*. Tradução de Reginaldo Sant’Anna. 20 ed.- Rio de Janeiro: Civilização. Brasileira, 2002.

NUNES, César *Educação em direitos humanos no Brasil atual: fundamentos políticos e práticas pedagógicas emancipatórias possíveis*. In NUNES, Cesar Augusto R; GOMES, Catarina; (orgs.) *Direitos humanos, educação e democracia*. Jundiaí, SP: Ed. In House, 2019.

ONU. *Declaração universal dos direitos humanos*. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10133.htm. Acesso em: 18.jul.2018.

- PAIXÃO. Mayara. *Quem são as mulheres que participarão da Marcha das Margaridas*. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2019/08/09/quem-sao-as-mulheres-que-participarao-da-marcha-das-margaridas/>. Acesso em: 16. Dez.2019.
- SANTOS. Alexandre Aguiar dos. *Direitos humanos e emancipação: uma aproximação da ontologia lukacsiana*. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFSC_03e61f88037ebbd3c113971947492da5. Acesso em: 18. dez.2019.
- SAVIANI, Dermeval. *Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Teor integral conforme edição extra do Diário Oficial da União de 26/06/2014*. Campinas, SP: Autores Associados, 2014b.- (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).
- SAVIANI. Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 10ª Ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Coleção Educação Contemporânea).
- SAVIANI. Dermeval. *Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação: significado, controvérsias e perspectivas*. 2ª ed. rev. e ampl.- Campinas, SP: Autores Associados (2017).- (Coleção Educação contemporânea).

14. A EDUCAÇÃO COMO ESCLARECIMENTO FILOSÓFICO

Selson Garutti

Introdução

Cada vez mais a escola em sua totalidade deve, ininterruptamente, ultrapassar as dificuldades e transformar a educação a fim de ser de fato libertadora dos oprimidos e vulneráveis. Condição *sine qua non* é o compromisso ético, sem se desvincular da política, sua cara metade. Categorias fundamentais para que o processo de humanização com dignidade seja um continuum na superação das realidades opressoras.

A educação deve, necessariamente, ser mais do que uma “educação bancária”, na qual o professor seja o detentor do conhecimento e, os alunos “vasos honoríficos”, nos quais o professor “deposita” certa quantidade de informação, os alunos vão para casa, ruminam-na passivamente, voltam para a escola e a “regurgitam inerte na prova” (FREIRE, 1988). Ao contrário dessa postura, educar, imprescindivelmente, deve ser um ato de amor, de coragem, de respeito entre todos com todos, na construção coletiva do conhecimento.

A problematização dessa questão é extremamente necessária, uma posição inovadora e atual. Mas, só será uma realidade no chão da escola se for feita por meio da pedagogia dialógica, a qual provoca mais do que transformação: provoca metamorfoses. Logo, faz-se necessário, romper com pedagogias de ensino de verdades absolutas, por meio das quais os professores transmitem aos alunos um conhecimento pronto, acabado e que deve ser aceito e aprendido sem intervenções, não tem mais espaço na atual conjuntura.

Em qualquer escola que seja o ensino por meio da problematização é essencial para garantir uma educação vigorosa e de qualidade, a fim de romper com a desgraça da escola, o fenômeno intitulado “Regime de Progressão Continuada”, implementado no Brasil desde 1998, o qual aboliu a organização seriada do currículo, instituindo os ciclos, não permitindo mais a reprovação.

LDDBE - Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por

objetivo a formação básica do cidadão, mediante: (Redação dada pela Lei nº 11.274, de 2006)

§ 2º Os estabelecimentos que utilizam progressão regular por série podem adotar no ensino fundamental o regime de progressão continuada, sem prejuízo da avaliação do processo de ensino-aprendizagem, observadas as normas do respectivo sistema de ensino (BRASIL, 1996).

Em consequência disso, têm-se classes abarrotadas de alunos heterogêneos, em diferentes níveis de conhecimento, o que torna impossível qualquer trabalho pedagógico individualizado com aluno. A partir dessa realidade, têm-se recursos tão sem efeito como recuperação e/ou sala de reforço escolar (no Paraná o projeto “Se Liga”) que tentam homogeneizar mais ainda, na tentativa de garantir, ao fim do processo, que todos passem; independente de saberem ou não (SOTO, 2012).

Esse movimento se efetiva por causa das verbas federais, pois quanto menor for o índice de reprovos no Estado, maior o valor por ele recebido. Com isso, também a educação se tornou um sistema com grande coesão interna, caracterizado pela mercantilização de todas as iniciativas didático-pedagógica-filosóficas. Acerca da Indústria Cultural, “filmes, rádio e semanários constituem um sistema e cada setor se harmoniza em si e todos entre si” (ADORNO; HORKHEIMER, 2007, p. 7).

Desta forma, a proposição aqui expressa, objetiva delinear o diálogo educacional, entre todos com todos, o que se torna cada vez mais essencial na construção cognitiva do processo de ensino-aprendizagem, haja vista, ser somente permeado pelo diálogo que o conhecimento avança, gera autonomia e, conseqüente, esclarecimento (KANT, 2009). Pois, somente via o esclarecimento o educador tem condições de conhecer o que seus alunos pensam e, auxiliá-los em suas dúvidas epistemológicas sobre a aprendizagem. considerando-se que o paradigma da educação tradicional não é suficiente.

A educação na perspectiva de um olhar filosófico

Atualmente, a formação da subjetividade dos sujeitos é constituída, principalmente, no ciberespaço, que produz uma interface entre mídias sociais e meios de comunicação social resultando em uma noção de cibercultura, da qual, tanto afluí noção de cultura letrada (episteme) quanto conflui a cultura popular (doxa), tão latentes no chão da escola.

Com o discurso de preparar os alunos para o mundo, entenda-se aqui o mercado, usa-se a didática como meio prático de fixação de conteúdos disciplinares a serem aplicados em sala de aula, cobra-se dos alunos o desenvolvimento de habilidades linguísticas e cognitivas, como se todas

estivessem separadas dos hábitos sociais. Sem querer, mas voltando à velha discussão do processo de aprendizagem ser cartesiano (ínato) ou empirista (adquirido), o ponto focal da questão aqui apresentada é sobre o registro dessa abstração, seja em registro gráfico ou pictórico. Registro formal constituído basicamente pela emancipação epistemológica que o sujeito deve desenvolver no transcurso de sua vida (acadêmica), que possa contribuir para o que Foucault (2010) chamou de disciplinarização social e, ainda, de docilização dos corpos. Portanto, tem-se aqui uma digladição entre categorias dialéticas como emancipação e alienação circunscritas historicamente.

Historicamente, a educação sempre esteve atrelada ao processo de desenvolvimento humano, independente do modo de produção: ora educando, ora admoestando, ora alienando... Efetivamente, o aparelho educacional aplica métodos prontos e acabados, baseados em diferentes teorias. O educador, a partir dessa realidade, constrói um formato de aula coadunado com suas convicções teóricas, pelo qual pode emancipar ou alienar os alunos. Posição axiológica correlata com o mercado, segundo o qual, os educandos e os educadores vão se relacionar com os engendramentos da indústria cultural (FERRARI, 2008).

Mas o que seria indústria cultural? Qual sua melhor definição? Para tal resposta, deve-se levar em consideração as transformações tecnológicas com seus desdobramentos, a partir da reprodutibilidade e da dilatação da capacidade de transmissão dos meios de comunicação para transformar a cultura do objeto artístico, como possibilidade do nascimento denominada por Adorno e Horkheimer de Indústria Cultural, a qual

pode se ufanar de ter levado a cabo com energia e de ter erigido em princípio a transferência muitas vezes desajeitada da arte para a esfera de consumo, de ter despido a diversão de suas ingenuidades inoportunas e de ter aperfeiçoado o feitio das mercadorias (ADORNO; HORKHEIMER, 2006, p. 126).

Para tanto, existe uma enxurrada de informações desconexas, que chegam ao mesmo tempo por vários meios de comunicação. Entretanto, tais informações, intencionalmente, não cumprem a função de ampliar nossa cosmovisão; ao contrário, produz uma compreensão rasteira do mundo sem possibilidade de analisar a conjuntura e mantém a todos em um estado de alienação perene. Tal indústria cultural padroniza mentecaptos em série, cumprindo eficazmente sua função mercadológica nessa sociedade de consumo.

Assim, cada produtor volta sua produção de forma a adaptá-la às necessidades dos consumidores produzidas pelo mercado, o que coloca em foco o interesse econômico em detrimento do interesse cultural. Tal

indústria cultural, ininterruptamente, produz novas carências de produtos a serem consumidos a partir de fórmulas de grande sucesso na produção cognitiva dos sujeitos, imputando-lhes funções de consumo. Infelizmente, os sujeitos recebem, à míngua, o conjunto de informações prontas e acabadas míngua para interagir com a produção de outros conhecimentos. Tal produção em série produz/reproduz diferenças lógicas no sistema social, quando valoriza mais o ter do que o ser do sujeito.

Os produtores dessa cultura de massa buscam ininterruptamente espaço no mercado, com produtos ligados a um pauperismo econômico massificado, imposta por meio de todos os canais tangíveis. Então, se tudo se massifica, logo, todas as diferenças somem porque todos se tornam genéricos; então, qualquer indivíduo pode ser substituído, haja vista todos terem as mesmas expectativas. Se perder a característica comum da massa, sabe que será substituído porque qualquer um pode ocupar seu lugar, o que gradativamente produz a invisibilidade imposta pela indústria cultura.

A indústria cultural realizou maldosamente o homem como ser genérico. Cada um é tão somente aquilo mediante o que pode substituir todos os outros: ele é fungível, um mero exemplar. Ele próprio, enquanto indivíduo, é o absolutamente substituível, o puro nada, e é isso mesmo que ele vem a perceber quando perde com o tempo a semelhança. (ADORNO e HORKHEIMER, 2006, p. 120).

Desta feita, a cultura de massa incide sobre a construção de um sistema de administração de vidas. Ela não chega a ser nem cultura e nem massa, isso porque não possui características culturais, ao contrário, opõe-se a ela, nem se torna massa porque não sai da mesmice, não cria nem produz o novo.

Essa mesmice regula também as relações com o que passou. O que é novo na fase da cultura de massas em comparação com a fase do liberalismo avançado é a exclusão do novo. A máquina gira sem sair do lugar. Ao mesmo tempo que já determina o consumo, ela descarta o que ainda não foi experimentado porque é um risco. (ADORNO e HORKHEIMER, 2006, p. 111).

A indústria cultural e a educação, tanto convergem quanto divergem, dependendo da intencionalidade aplicada. Sob o prisma da convergência universal das teorias com o que é particular e do que se pretende atingir, regrado pela intencionalidade específica do desenvolvimento dos sujeitos é o que pode dar seu âmago. Atualmente, na escola ainda não há uma consciência cognitiva suficiente para gerar tensões da contradição existente entre o universal e o particular dos sujeitos.

Com essa cultura pronta, ou seja, universal, substitui-se o particular do sujeito e, por conseguinte, o sujeito passa a fazer parte desse universal, totalizante e comum a todos, pelo qual se produz a padronização de uma pseudoindividualidade,

A pseudoindividualidade é um pressuposto para compreender e tirar da tragédia sua virulência só porque os indivíduos não são mais indivíduos, mas sim meras encruzilhadas das tendências do universal, que é possível reintegrá-los totalmente na universalidade. A cultura de massas revela assim o caráter fictício que a forma do indivíduo sempre exibiu na era da burguesia, e seu único erro é vangloriar-se por essa duvidosa harmonia do universal e do particular. (ADORNO e HORKHEIMER, 2006, p. 128).

Tanto na cultura quanto na educação há uma insuficiência da produção do novo e do diferente. Mas, ao contrário, há uma mesmice com a perda da visão binocular estereóptica do que seja considerado bom ou ruim, variado ou único. Esse desempenho da indústria cultural, o qual traz o conhecimento formatado e pronto, substitui a atividade da imaginação individual, massifica mais ainda os sonhos e os desejos do indivíduo já massificado. Não só educação/escola, mas também a cultura apresenta uma exatidão de verdade que mina os espaços de reflexão, de possíveis leituras diferentes da literatura, do filme, da obra de arte, do mundo, o conhecimento deixa de ser investigação e se torna autoexplicativo pelo intelecto do consumidor/receptor. A imaginação é atrofiada pela excessiva objetividade e a espontaneidade é substituída pela atenção disciplinar que o receptor deve ter ao introjetar as informações passadas de forma tão veloz pelos seus sentidos.

Ultrapassando de longe o teatro de ilusões, o filme não deixa mais à fantasia e ao pensamento dos espectadores nenhuma dimensão na qual estes possam, sem perder o fio, passear e divagar no quadro da obra fílmica permanecendo, no entanto, livres do controle de seus dados exatos, e é assim precisamente que o filme adentra o espectador entregue a ele para se identificar imediatamente com a realidade (ADORNO; HORKHEIMER, 2006, p. 104).

O natural é que a razão acione a arte, assim como a arte aciona a razão. Por exemplo, para a criação de uma pintura, faz-se necessário um raciocínio, o qual se apropria da natureza para a efetivação do objeto da arte. Vale ressaltar que tal apropriação não deve ser equivalente entre os sujeitos. Uma ação do sujeito na natureza tanto é diferente da ação de outro sujeito, quanto é percebida por ambos, a percepção objetiva & subjetiva dos sujeitos produz significados e significantes, dentro de uma representatividade social e, é compreendida de imediato por quem vê. Pois,

“não o ‘pensamento’, mas o que realmente se pensa, une ou diferencia os homens” (GRAMSCI, 1981,43).

A arte não é fruto apenas de um sentido inspirador, mas sim, a confluência deste com a produção da capacidade técnica dos sujeitos produtores. Instrumento de projeção de sua cosmovisão, ora projeta valores ora assimila concepções. Daí que sobre tal aspecto, Kant distingue os conceitos entre ciência e arte. Embora ciência não deva ser fechada a apenas uma noção, deve sim, elaborar teorias que deem contas de todas as possibilidades acerca de qualquer fenômeno. Por sua vez, o artista, cria formas irrepetíveis, as quais não podem ser fixadas sob qualquer conceito unilateral de determinado molde científico que não o dele próprio. Motivo pelo qual, para Kant, o casuísmo do pensamento de

cada arte pressupõe regras, através de cuja fundamentação de um produto, se ele deve chamar-se artístico, é pela primeira vez representado como possível. O conceito de bela arte, porém, não permite que o juízo de seu produto seja deduzido de qualquer regra que tenha um conceito como fundamento determinante, por conseguinte que ponha como fundamento um conceito da maneira como ele é possível. Portanto, a própria arte bela não pode ter ideia da regra segundo a qual ela deva realizar o seu produto. Ora, visto que sem uma regra que o anteceda um produto jamais pode chamar-se arte, assim a natureza do sujeito (e pela disposição da faculdade do mesmo) tem que dar a regra à arte, isto é, a bela arte somente é possível como um produto do gênio (KANT, 1995, p. 149).

Daí que, para Kant, é necessário distinguir arte de ciência:

A arte, enquanto habilidade do homem, também se distingue da ciência (o poder distingue-se do saber), assim como faculdade prática distingue-se de faculdade teórica, e técnica distingue-se da teoria (como agrimensura distingue-se da geometria) (KANT, 1995, p. 149).

É por isso que não existe nem ciência estética nem arte científica, pois não existe uma ciência que seja subjetiva, nem uma arte que seja objetiva. Por esse motivo, Kant assevera que:

Sem ainda decidir nada sobre a possibilidade dessa vinculação, não se pode deixar de reconhecer já aqui uma certa adequação do juízo ao sentimento de prazer, para servir de fundamento-de-determinação a este ou encontrá-lo nele, nesta medida: que, se na divisão da faculdade-de-conhecimento por conceitos entendimento e razão referem suas representações a objetos, para obter conceitos deles, o Juízo se refere exclusivamente ao sujeito e por si só não produz nenhum conceito de objetos (KANT, 1995, p. 43)

Daí a inóxia de transitar entre ciência e arte, entre conhecimento e cultura, entre objetividade e subjetividade, por meio da elaboração de esquemas, raciocínios e juízos. No entanto, pela indústria cultural, o que ocorre é exatamente ao contrário, tende a ficar cada vez mais alienada aos processos, sem reflexão, de forma passiva frente ao mundo que os engole.

Não se pode perder de vista nessa fase da reflexão que a “cultura é o produto, ao mesmo tempo, da vida social e da atividade social do homem” (VYGOTSKY, 2008, 106). Conseqüentemente, a cultura é uma produção humana, produto que tem como fontes a vida social e a atividade social do homem. Em contínuo, Pino (2005, p. 19) afirma que “no ser humano existe, ao mesmo tempo, continuidade e ruptura entre o biológico e o cultural. Continuidade porque o cultural supõe o biológico para poder constituir-se e ruptura porque o biológico é transformado sob a ação do cultural”. Considerando esses aspectos, torna-se necessário educar os alunos para um pensar aberto, usando de forma adequada a razão, respeitando o Outro, bem como as diferenças, além de se direcionarem para a criação de novos modos e novas categorias de estar no mundo.

Frente a isso, pode-se esperar da Industria Cultural imposta e aceita via meios de comunicação e redes sociais, como epistêmica, a qual já pronta, sem o cogitar, sem nenhuma possibilidade formativa dos sentidos, menos ainda dá razão. Mas, como o educando deve consumir essa cultura existente, sem liberdade? Como entender a escassez de novas possibilidades e novos desenvolvimentos? Como fazê-lo se nas palavras de Adorno, a indústria cultural “impede a formação de indivíduos autônomos, independentes, capazes de julgar e de decidir conscientemente” (ADORNO, 1999, p. 295).

Existem alguns apontamentos escolares possíveis para tirar os alienados da caverna, mas como desenvolver esse movimento crítico e fazê-lo querer sair? Mesmo porque, de certa forma, todos estão ora em uma caverna ora em outra caverna.

Confluências na construção coletiva do esclarecimento

Há um consenso social de que a escola, de forma geral, precisa mudar, precisa sair do século XIX e chegar ao século XXI, daí a urgência de mudanças profundas no ensino. É preciso romper com conceitos aprendidos, mas em desuso na percepção filosófica atual. Bem como, romper, também, com as diversas teorias utópicas circulantes no chão da escola, vasculhadas no idealismo assemelhadas a, por exemplo, "A República" de Platão, "A Cidade de Deus" de Santo Agostinho, "A Cidade do Sol" de Thomas Campanella, "Utopia" de Thomas More, "A Nova Atlântida" de Bacon, etc. Romper com noções de “como a escola deveria agir”, ou “como deveriam ser as aulas”, para uma noção de “como de fato a

escola age” e “como de fato é o governo em sua política educacional”, para enfim, ampliar o que se toma por escolarizado.

Muito necessário nesse nível da discussão, ter como categoria de análise o realismo político maquiaveliano da conjuntura social, assim explicitado:

Sendo minha intenção escrever coisas que sejam úteis a quem se interesse, pareceu-me mais conveniente ir direto à verdade efetiva da coisa que à imaginação em torno dela. E não foram poucos os que imaginaram repúblicas e principados que nunca se viram nem se verificaram na realidade (MAQUIAVEL, 2010, p. 97).

Para atingir seus objetivos, em alguns casos, a prática das virtudes se faz necessária, entretanto, em outras, a prática dos vícios se fará presente.

Há que se compreender que um príncipe, sobretudo o príncipe novo, não pode observar todas as coisas pelas quais os homens são chamados de bons, precisando muitas vezes, para preservar o Estado, operar contra a fé, contra a caridade, contra a humanidade, contra a religião. E, como se disse acima, não se afastar do bem, se possível, mas saber entrar no mal se necessário (MAQUIAVEL, 2010, p. 106)

Então o processo pedagógico, em sua totalidade, deve ser meio propulsor para que os estudantes façam uso da razão como prática constante. Eles precisam de liberdade para refletir sobre sua aprendizagem e com criatividade empreender novos conhecimentos. O exercício do pensar expande sua percepção, com olhar crítico, na construção do novo com alteridade alargar sua compreensão conceitual e, assim, sua cosmovisão. Mas, ao invés disso, tem-se alunos sem perspectiva de futuro, o que limita a construção de novos juízos e conceitos, levando a escola a trabalhar teorias utópicas e ufânicas para que a realidade atual não destoe muito do que serão no futuro. Processo que produz insatisfação, e gera um terrível vazio existencial, que só piora com o passar do tempo porque se esquecem de viver o presente enquanto sujeitos, abatidos pela indústria cultural que o faz esquecer-se de viver o agora com esclarecimento.

Por excelência, a escola deve orientar os estudantes a refletirem sobre valores humanos, os quais são meio de transformação tanto endógena quanto exógena, com a proposição de provocar mudança social, pois, educar é fazer sair da caverna. A educação provoca a criação de ideias, comprometidas com novos objetivos, com discernimento crítico que analisa aspectos sociais, culturais, religiosos, econômicos, selecionando o que pode/deve ser descartado ou apropriado como conhecimento

necessário, como categoria válida para o desenvolvimento dos sujeitos educandos/educadores.

Todo partido político, e isto não tem como ser diferente, deve viver sob a vontade ou o desejo de obter o poder. Nessa busca de poder, institui-se práticas pedagógicas diferentes em, pelo menos dois níveis: 1) No relacionamento exógeno dos partidos políticos com os homens em geral na construção desta chegada ao poder - poder que, quando alcançado, pode se colocar em uma perspectiva de conservação ou transmissão da ordem; 2) no relacionamento societário endógeno ao próprio partido (WITKOSKI, 2000, p. 121).

Os estudantes precisam desenvolver uma capacidade crítica cada vez mais aguçada para se relacionar com as mídias de forma geral. Analisar como as notícias são apresentadas pelos veículos de comunicação, como se molda o controle ideológico das informações e etc. Esse movimento é o ponto fulcral do exercício epistemológico de cidadania. Não se produz mudanças de uma hora para outra, a consciência epistemológica cidadã não se faz do dia para a noite, além do que, nada muda se o indivíduo não mudar. Mudança com respeito às diferenças, aos valores do Outro, suas crenças e convicções, porém, sempre usufruindo de formas adequadas e éticas de mudança para crescer e se desenvolver.

É preciso estudar filosofia da educação a fim de buscar uma compreensão aguçada da realidade atual. Muitos educadores se fiam em algumas receitas prontas ou em algum bastião que venha salvar a pátria, resolvendo assim o problema do exercício da cidadania. O problema é que não existe receita pronta a ser dissolvida na escola, bem como na sociedade. A única receita existente e que funciona realmente é o engajamento social e a participação política. Isso de fato é o que tira o cidadão da alienação obtusa, para envolvê-los com a objetividade e a subjetividade humana, respeitando as diferenças e exercendo a humanidade, cômico de sua existência responsável.

Esse exercício de cidadania, praticado na sala de aula, deve levar o educando e o educador a compreenderem que não existe dualidade entre teoria e prática, existe sim uma unicidade intermodal & multimodal. Não só o Estado e o quadro de educadores são responsáveis, pedagogicamente, pelo processo educacional, mas também a família e o educando são responsáveis. A família precisa parar com a terceirização da educação de seus filhos e se envolver com responsabilidade no processo educacional. Bem como, o educando precisa ter responsabilidade para se envolver mais e melhor naquilo que for necessário para seu desenvolvimento cognitivo como meio de humanização. A escola lhe instrumentaliza com ferramentas pedagógicas para juntos criarem, produzirem e constituírem novos

conceitos, ideias, paradigmas e conhecimentos, com sentido – propósito na ação de educar – humanizar.

O Processo dialógico, construção tanto sincrônica quanto diacrônica do fenômeno educacional, é constituído de forma circular multi-pluri-inter-trans-meta-disciplinar, mas, acima de tudo, em posição de colocar-se no lugar do Outro. Tal processo estabelece levantar, identificar organizar, analisar experiências, em oposição às tradições didático-pedagógica recalcitrantes (ZABALA, 2002).

Processo, cuja dinâmica, é constituída pelas características ativa, colaborativa, interativa, autônoma e confluyente na construção coletiva do conhecimento:

Figura 01: Aprendizagem Ativa-Colaborativo-Interativa



Fonte: (SANTOS ET AL., 2018, p.264).

Logo, toda ação didático-pedagógica-filosófica consiste em uma aprendizagem significativa, a qual é, portanto, “um instrumento bem adaptado a uma pedagogia ativa” (LÉVY, 1993, p. 40), o qual deve ser ambientado no chão da escola, espaço relacional complexo, no qual se equaciona o raciocínio lógico educativo. Cujos preceitos devem sempre orientar o educando a pensar diferente do que já está cristalizado, deve buscar através da reflexão filosófica fazer, finalmente, a passagem do senso comum para o senso crítico, para além dos interesses das classes dominantes.

Ler e aprender são coisas que qualquer indivíduo pode fazer por seu próprio livre-arbítrio – mas pensar não. O pensar deve ser incitado como o fogo pelo vento; deve ser sustentado por algum interesse no assunto em questão. Esse interesse pode ser puramente objetivo ou meramente subjetivo. O último existe em questões que nos dizem respeito pessoalmente. O interesse objetivo encontra-se somente nas cabeças que pensam por natureza, para as quais

pensar é tão natural quanto respirar – mas são muito raras; por isso há tão pouco dele na maioria dos homens do conhecimento (SCHOPENHAUER, 2002, p.259).

É necessário interagir, pois como bem salientou Freire (1998, p.68), “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”. Tem-se o diálogo como característica fundamental do ensinar aprendendo, o que amplia mais ainda a cosmovisão dos educandos e dos educadores. Com isso,

O diálogo é o encontro entre os homens, mediatizados pelo mundo, para designá-lo. Se, ao dizer suas palavras, ao chamar ao mundo, os homens o transformam, o diálogo impõe-se como o caminho pelo qual os homens encontram seu significado enquanto homens, o diálogo é, pois, uma necessidade existencial (FREIRE, 1980, p.82).

A práxis libertadora como meio de construção crítica, a qual requer

que as palavras trabalhadas nas instituições escolares não sejam apenas “palavras da escola”, mas “palavras da realidade”, em que os acontecimentos do mundo, a dinâmica da vida com suas lutas e possibilidades, bem como as experiências dos(as) estudantes, sejam analisados e articulados com os diferentes tipos de conhecimentos (MENEZES; SANTIAGO, 2014, p.42).

Ao destacar o diálogo como viga mestra do processo de construção e reconstrução cognitiva, espera-se que o seja para a consciência e para o conhecimento, com isso

o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já, não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de estar sendo com as liberdades e não contra elas (FREIRE, 1988, p.39)

O diálogo é o catalizador do processo, para o educando expor seus conhecimentos, os quais passam a ser o ponto de partida para as atividades a serem desenvolvidas. Isso facilita, em muito, a criação de novos conceitos, respeitando as diferenças e a liberdade.

Considerações finais

Qualquer bom profissional procura a melhora constante de sua prática. Com o profissional da educação não é diferente ao contrário. Tal profissional (em sua maioria) se esmera ao extremo para sempre inovar,

principalmente, porque o chão da sala de aula é um espaço imprevisto, onde tudo pode acontecer, inclusive nada. Nenhum profissional precisa ou consegue saber tudo, mas deve saber um pouco mais do que o suficiente para manter a situação controlada.

Para tanto existem duas vias, o “da força do argumento ou do argumento de força” (FLORESTAN, 1998). O primeiro trata do processo de educação com alteridade, já o segundo trata de educação com austeridade. É o traquejo didático-pedagógico-filosófico que dará o tom da aula. O processo da aula deve ser dialógico baseado na concretude da realidade e não de idealismos encantadores que em nada solucionam os problemas da escola real. Sem nunca abandonar a prática filosófica-reflexiva em todas as situações de aprendizagem.

Existem variáveis epistemológicas, sociais, culturais, econômicas e etc., que incidem no processo, como um todo, sobretudo dos problemas já tradicionais da educação. É preciso contextualizá-las todas e enfrentá-las com a consciente participação da sociedade e, principalmente dos educandos e educadores, pois é por meio desse diálogo que o educando terá contato com a realidade de forma crítica. Relação da qual se espera significar paulatinamente o encadeamento necessário como meio de humanização.

Deve-se asseverar o crescimento cognitivo e o moral, juntamente com a sociabilidade participativa, cada vez mais cômico de seu necessário envolvimento e participação. Sem ficar sentado esperando que a sociedade funcione devidamente, mas sim, ter atitude proativa, com conhecimento agregado, criar novas possibilidades cognitivas e sociais.

Um dos sinônimos da educação é o empreendedorismo, pelo qual se deve inovar sempre adequando as dificuldades à realidade da vida; e não ao contrário. Respeitando a característica de cada sujeito, daquilo que precisa desenvolver e, a partir daí, iniciar novos desafios ou ajustar os ainda não equacionados, em busca de resultados satisfatórios. Pois, como disse certa vez o poeta chileno Pablo Neruda, “você é livre para fazer suas escolhas, mas será sempre refém das suas consequências”.

BIBLIOGRAFIA

- ADORNO, Theodor W. *Textos Escolhidos*. “Conceito de Iluminismo”. Col. Os Pensadores. Trad. Luiz João Baraúna. São Paulo: Nova Cultural, 1999.
- ADORNO, Theodor.; HORKHEIMER, Max. *Dialética do Esclarecimento*. Trad. Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. A indústria cultural: o iluminismo como mistificação das massas. In: ALMEIDA, J. (org.). *Indústria cultural e sociedade*. São Paulo, Paz e Terra, 2007, p. 7-74.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

FERRARI, Márcio. *Michel Foucault, um crítico da instituição escolar*. Nova Escola. São Paulo, v. 23, p. 58-60., out. 2008, Edição especial. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/1522/michel-foucault-um-critico-da-instituicao-escolar>>. Acesso em: 28 mar. 2020.

FLORESTAN Fernandes. *Florestan Fernandes: a força do argumento*. In: MARTINS FILHO, João Roberto (org.). São Carlos; EDUFSCar. 1997, p. 9-15.

FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. 4ª ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 25ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

GRAMSCI, Antônio. *Concepção dialética da história*. 4ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.

KANT, Immanuel. *Crítica da faculdade do juízo*. Tradução de Valério Rohden e Antônio Marques. 2ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

KANT, Immanuel. *Resposta à Questão: O que é Esclarecimento? (1784)*. In: MARÇAL, Jairo (org.). *Antologia de Textos Filosóficos*. Curitiba: SEED – Pr., 2009. p. 406-415

LÉVY, Pierre. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

MAQUIAVEL, Nicolau. *O Príncipe*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

MENEZES, Marília Gabriela de; SANTIAGO, Maria Eliete. Contribuição do pensamento de Paulo Freire para o paradigma curricular crítico-emancipatório. *PRO-POSIÇÕES*, vol. 25, nº 3, Campinas, p. 45-62, set./dez. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v25n3/v25n3a03.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2020.

PINO, Angel. Cultura e desenvolvimento humano. In: Lev Semenovich Vygotsky: uma educação dialética. *Revista Viver Mente e Cérebro*, coleção Memória da Pedagogia, vol. 02. São Paulo: DUETTO, 2005, p. 14-21.

SANTOS, Tâmara N. P.; BATISTA, Carlos H.; OLIVEIRA, Ana P. C.; CRUZ, Maria C. P. Aprendizagem Ativo-Colaborativo-Interativa: Inter-Relações e Experimentação Investigativa no Ensino de Eletroquímica. *Química Nova na Escola*, São Paulo - SP, vol. 40, nº 4, p. 258-266, nov. 2018. Disponível em: <http://qnesc.s bq.org.br/online/qnesc40_4/Qnesc_40-4_revista_baixa.pdf>. 19 mar. 2020.

- SCHOPENHAUER, Arthur. *Aforismos para a sabedoria de vida*. Trad. Jair Barboza. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- SOTO, Flávia Silva Knippel. *O regime de progressão continuada e o tempo escolar: implicações no processo de ensino-aprendizagem*. 2012. 91 f. TCC (Monografia). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?view=000897128>>. Acesso em: 25 mar. 2020.
- VYGOTSKY, Lev Semionovich. *A formação social da mente*. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008
- WITKOSKI, Antônio Carlos. *Diversidade Intelectual e cultura política: Abordagem gramsciana da pedagogia petista*. São Paulo, ANNABLUME, 2000.
- ZABALA, Antoni. *Enfoque Globalizador e Pensamento Complexo: Uma proposta para o currículo escolar*. Porto Alegre: ARTMED, 2002.

15. GESTÃO DO CONHECIMENTO E EDUCAÇÃO: PROCESSO DE MUDANÇA, ESPAÇO PARA INOVAÇÃO

Leticia Fleig Dal Forno
Maurício Gonçalves Saliba
Nelson Tenório

O processo contemporâneo da educação precisa ser associado a diferentes espaços, estratégias, momentos e percursos. É possível reconhecer que a educação não está apenas nos espaços escolares ou educacionais, mas estendidos para as organizações empresariais também. Isto porque um profissional passa a ter um perfil de aprendizagem quer no reconhecimento de como uma organização funciona, quer no entendimento de como seu conhecimento, suas experiências e sua tomada de decisão influenciam sua atuação profissional (PANOSSO, et al., 2017).

De acordo com as observações cabíveis no percurso da Sociedade do Conhecimento a educação não deve ser entendida ou conceitualizada como fixa, generalista, única ou sistemática. É preciso inverter registros pretéritos e compreender que a educação está envolta em uma proposta de formação de cidadãos, quer sejam estudantes, quer sejam profissionais atuantes (SANTANA, 2019). E tal formação destaca que esse cidadão deverá se integrar na sociedade de forma reflexiva, crítica e ética.

Assim as organizações pertencentes a esse contexto da Sociedade do Conhecimento precisam compreender o conhecimento, a tomada de decisão e a transformação ou mudança como estratégias para qualificar seus serviços. E essa concepção não foge à escola, enquanto uma organização de ensino, ou uma organização que foca na educação e na formação de cidadãos. De acordo com Ayuste, Gross e Valdivielso (2012, p. 17) “En este contexto, el sociólogo Peter F. Drucker (1959) pronosticó la emergencia de una nueva capa social de trabajadores y trabajadoras del conocimiento y la tendencia hacia una sociedade centrada en la producción y gestión del saber”.

Deste modo as escolas que se transformaram ou visam se transformar em conformidade com a Sociedade do Conhecimento são organizações educacionais que entendem o aprendiz como um sujeito ativo (BACICH; MORAN, 2018). No sentido de que aqueles que frequentam seu espaço precisam aceder na equipe educacional suporte e apoio para as suas produções. Portanto, o estudante deverá identificar na sua escola uma rede, composta por docentes, gestores, pedagogos, dispostos e disponíveis para a

promoção da autonomia para a aprendizagem, rompendo com o conceito de transferência do conhecimento entre docente e estudante.

A intervenção que se busca é quanto uma escola que relaciona seus determinantes com a Sociedade do Conhecimento para a promoção de mudanças em relação ao paradigma de ensino e de aprendizagem. Entende-se que este tipo de organização irá reconhecer junto ao ensino uma possibilidade de formar um cidadão consciente dos seus próprios valores e funções. Rompendo com a concepção de que uma boa aprendizagem se faz por meio do entendimento e domínio de conteúdos associados a disciplinas com foco no lógico matemático e na língua e linguagem cultural. A organização educacional que se projeta associada à Sociedade do Conhecimento tem o viés de causar a promoção de um desenvolvimento integral do sujeito, ou seja, de um aprendiz que saiba reagir quando se confronta com situações problema (GHANEM JÚNIOR, 2013; SENGE; CAMBRON-McCABE; LUCAS; SMITH; DUTTON; KLEINER, 2005).

Faz-se preciso, então, provocar um entendimento quanto às escolas inovadoras e as escolas tradicionais. A escola inovadora seria aquela que consegue planejar e desenvolver ações pedagógicas ou práticas de ensino voltadas para a aprendizagem personalizada (BACICH; MORAN, 2018). E a escola tradicional seria q que se mantém com um processo de ensino que foi estruturado no pretérito, e que serve se apoio e base desde anteriormente o docente atual estar em sala de aula. Segundo Carbonell (2002) é preciso romper com a visão de considerar a escola (organização educacional) como um espaço limitado, com dificuldade em formar um sujeito apto para a leitura e escrita, e desinteressado na cultura e na vivência social.

Ficar focado no olhar pretérito sobre o âmbito educacional é criar e replicar condições similares e controladas, como um sentido de segurança e estabilidade. Os dados presentes nas redes sociais e nos sistemas do Ministério da Educação no Brasil sinalizam que essa escola desinteressada em inovar ou em transformar, é a que segue confrontando problemas com o índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), com a Prova Brasil, ou com o engajamento dos estudantes em seu processo de aprendizagem e desenvolvimento (BRASIL, 2019).

Considera-se preciso causar a mudança e a transformação, e estas ações passam a ocorrer quando a escola se identifique como uma organização, e se interesse em mudar nas suas práticas e na sua cultura o modo de ensino. Parente (2010, p. 136) descreve que os processos escolares e seu tempo são advindos da história, estando relacionados ao social e ao cultural, e que é relevante “compreender que existem motivações para as formas presentes e possibilidades para as formas futuras”. Para Cheng (2019) é necessário que os docentes façam esse movimento de mudança

por meio de suas ações, ou seja, seus planejamentos, sua didática, e suas ações frente aos pares, causando um comportamento vincado ao compartilhamento, a colaboração, a cooperação.

Desta forma, o presente estudo debruça-se em analisar como a Gestão do Conhecimento pode ser um recurso para a educação na promoção de mudanças que visam à transformação da escola no contexto da Sociedade do Conhecimento. Isto porque a Sociedade do Conhecimento necessita da Gestão do Conhecimento, que é um recurso de promoção de mudanças quanto às estratégias das organizações para inovar, e para cumprir a sua agenda de inovação e sustentabilidade no mercado em que atua. Portanto, neste documento é vislumbrada como uma estratégia para promover mudanças e transformações nas organizações, e neste sentido, busca-se abarcar como a mudança se faz presente para a promoção dos processos inovadores no contexto educacional (LLARENA; DUARTE; SANTOS, 2015).

O processo educacional e a Gestão do Conhecimento estão associados para promover a otimização do tempo, do espaço e dos recursos, estabelecendo, assim, a cultura “de aquisição e compartilhamento por meio de processos de mediação; aproveitamento dos capitais intelectuais e interatividade dos recursos humanos” (LLARENA; DUARTE; SANTOS, 2015, p. 223). Por meio desta associação é que poderá ocorrer a melhora na qualidade, na eficiência e na dedicação aos processos educacionais, de modo que esses vislumbrem melhorar os resultados educativos e a tomada de decisão (LLARENA; DUARTE; SANTOS, 2015).

Deste modo os processos de mudança convêm serem destacados como estratégias para o ensino e a aprendizagem nas organizações educacionais, no sentido de que o docente não será o responsável por transferir o conhecimento, mas sim um incentivador para que o estudante entenda o seu processo de aprendizagem e a gestão do seu conhecimento. Rompendo-se, assim, com o paradigma de ensino como um processo de dependência e de necessidade de uma intervenção do docente, passando a ser assumido, que o docente precisa colaborar e auxiliar no desenvolvimento do aprendiz, no intuito de causar a aprendizagem significativa.

Procura-se, provocar o leitor a reconhecer que “a educação passa a ser vista como um dos fatores que contribuem com o crescimento econômico, a melhoria da qualidade de vida da população e a consolidação de valores da democracia” (LLARENA; DUARTE; SANTOS, 2015, p. 226). Bem como possibilitar um princípio de reconhecimento de que as organizações educacionais podem identificar processos inovadores e estratégias e ferramentas da Gestão do Conhecimento para causar mudanças que

reflitam em uma qualidade educacional (CHENG, 2019; LLARENA; DUARTE; SANTOS, 2015; LOPES, 2015; SENGE et al., 2005).

Para tanto, neste estudo objetiva-se trazer à reflexão conceitos e práticas de mudanças no contexto da sala de aula e do processo de aprendizagem de modo que possa contribuir para uma relação com as descrições sobre inovação e suas aproximações com a Gestão do Conhecimento. Inicialmente apresentam-se uma visão da Gestão do Conhecimento no contexto educacional para a gestão da inovação. Em um segundo momento, caracteriza-se às escolas inovadoras, abarcando os processos educacionais e a inovadores. Por fim, busca-se fazer uma alusão do contexto educacional para a inovação, discutindo as escolas inovadoras por meio das práticas da Gestão do Conhecimento.

Gestão do conhecimento

A Gestão do Conhecimento é um processo dinâmico, guiado por meio de ciclos a fim de capturar (criar), compartilhar (disseminar) e aplicar (utilizar, recuperar) conhecimento para gerar valor nas organizações (DAVILA et al., 2013). Um dos grandes desafios para os gestores é saber compartilhar o conhecimento dentro da empresa, a fim de que ele não fique concentrado somente em algumas pessoas. Assim, gerenciar o conhecimento é crucial em todas as organizações e a Gestão do Conhecimento é uma abordagem que visa garantir a plena utilização da base de conhecimento organizacional em conjunto com o potencial de competências individuais, pensamentos, inovações e ideias, para criar uma organização mais eficaz e eficiente (DALKIR, 2011). Entretanto a Gestão do Conhecimento só passa a existir nas organizações quando as pessoas compreendem o real valor do conhecimento e a sua capacidade de gerar vantagem competitiva (NASCIMENTO *et al.*, 2016) e não há uma fórmula ideal para a adoção da Gestão do Conhecimento uma vez que cada organização é única e tem a sua cultura e o seu próprio modo de agir a respeito de seu conhecimento.

Os benefícios da Gestão do Conhecimento para as organizações potencializam as atividades desenvolvidas por elas, o fornecimento de conhecimento para a tomada de decisão e a resolução de problemas, o incentivo tanto à inovação quanto à criatividade (KEBEDE, 2010). As organizações que praticam a Gestão do Conhecimento possuem mais condições para tomar e avaliar decisões estratégicas, atuar na resolução de problemas e contornar os desafios que surgem em seu caminho (JARRAR; ZAIRI; SCHIUMA, 2010). Nesse sentido, a Gestão do Conhecimento precisa ser uma atividade organizacional e, embora todos os indivíduos sejam capazes de efetuar as etapas que a regem, as ações motivadoras dessa

participação devem ser orquestradas pelos gestores (KING, 2008). Por isso, é papel dos gestores o de investigar qual o conhecimento é necessário para eliminar as fraquezas, sustentar os pontos fortes e intermediar as ações entre as empresas e os seus clientes (JARRAR; ZAIRI, 2010).

O cenário econômico do século XXI requer que o conhecimento seja gerenciado de forma eficiente a fim de promover a vantagem competitiva necessária para o sucesso das organizações (GRECO; GRIMALDI; HANANDI, 2013). Toda organização produz conhecimento, porém ela só se torna eficiente se for capaz de transformar tal conhecimento em objeto de gestão, utilizando-o para subsidiar ações e processos estratégicos para promover-se no mercado em que atua. Assim, para que o conhecimento seja um recurso da organização é necessário o seu alinhamento às estratégias organizacionais uma vez que somente reter mais conhecimento não é garantia de vantagem competitiva (BOWMAN, 2002).

O principal requisito para a criação do conhecimento organizacional é a troca de informações entre os indivíduos dentro das organizações. Assim, o desempenho organizacional, está relacionado ao fato das pessoas criarem novos conhecimentos, compartilhando-os na organização, e utilizando-o para o aprimoramento contínuo das atividades e dos envolvidos (SVEIBY, 1998). Nesse âmbito, Cabrera e Cabrera (2002), enfatizam que o conhecimento, diferentemente dos ativos tangíveis organizacionais, cresce à medida que é utilizado e compartilhado e, portanto, pode ser uma relevante fonte de vantagem competitiva.

Como estratégia para estruturar o seu conhecimento, as organizações precisam estabelecer processos diferentes e interdependentes relacionados à identificação, criação, armazenamento, compartilhamento e aplicação do conhecimento de forma que gere valor ao fluir de uma etapa para outra (LAVERDE; BARAGANO; DOMINGUEZ, 2003). A Gestão do Conhecimento propõe ciclos que são suportados por processos com o intuito de garantir a transformação da informação em conhecimento. Esses ciclos explicam como o conhecimento é capturado, processado e distribuído na organização (MOHAJAN, 2016). Para Dalkir (2011) os ciclos da Gestão do Conhecimento apresentam o percurso feito para que esse conhecimento se torne um ativo estratégico, que contribua com a sustentabilidade das organizações. Evans, Dalkir e Bidian (2014) afirmam que os processos executados pelo ciclo da Gestão do Conhecimento, permitem a aquisição e incorporação de novos conhecimentos no ambiente organizacional, possibilitando, dessa forma, a aplicação, o armazenamento, o compartilhamento e o uso do conhecimento na elaboração e realização dos objetivos estratégicos organizacionais.

Dessa forma, observa-se que a Gestão do Conhecimento é de fato estudada e aplicada em diferentes tipos de organização como a indústria da

moda (FERNANDES; SARTORI; TENÓRIO, 2019), a indústria de software (PINTO et al., 2017, TENÓRIO et al., 2017, TENÓRIO et al., 2019), em redes de franquias (MENEGASSI et al., 2019) e na educação (DAL FORNO, 2019; NEGRINE; DAL FORNO, 2017). Isso mostra que não há como considerar o mundo das organizações sem o conhecimento e a sua devida gestão.

Gestão do conhecimento no espaço escolar

Relacionar a Gestão do Conhecimento no contexto educacional e no espaço escolar é um desafio significativo, porque a Gestão do Conhecimento possui diversos papéis e um deles está em conferir determinado nível de formalização às atividades, organizar os processos e sistematizar os projetos, ao mesmo tempo em que devem ocorrer as ações de modo a incentivar e estimular a colaboração, cooperação e integração (CHENG, 2015). Na Gestão do Conhecimento nada é promovido individualmente, o indivíduo pertence ao processo, e o processo é coletivo. Sendo assim, a organização educacional que for assumir a implementação da Gestão do Conhecimento precisará enfatizar a colaboração e a cooperação em seus processos (CHENG, 2015).

Sobre a relação da Gestão do Conhecimento no espaço escolar Minioli e Silva (2013) abordaram que a organização educacional faz uso da Gestão do Conhecimento para causar e promover estratégias que se propostas para a transformação dos bens intelectuais, assim como as informações registradas e os talentos dos seus colaboradores para a produção de novos valores e o aumento da competitividade. Assim, a organização educacional deve vislumbrar na Gestão do Conhecimento uma oportunidade de estruturação e implementação de ações que possibilitam o processo de criação do conhecimento, enquanto uma proposta de organização de espaços para o compartilhamento do conhecimento (LOPES; FONTES FILHO; REZENDE, 2014).

Compreende-se, então, que o conhecimento possui uma natureza complexa e, também, diferentes matizes. Sendo manifestado por meio de diferentes competências e capacidades “seja no nível individual seja no nível organizacional” (LOPES; FONTES FILHO; REZENDE, p. 64, 2014). Analisando-se, assim, que cada indivíduo possui valores, ações, funções e competências, e cada organização possui características e competências distintas, conforme indicam Lopes, Fontes Filho e Rezende (2014).

Por meio dessa concepção de que a organização possui acesso ao conhecimento do indivíduo e assim produzir o seu próprio (coletivo), é preciso reconhecer que na definição de uma organização escolar consta que a mesma é um espaço social-organizacional que apresenta dimensões

quanto aos fenômenos educativos e pedagógicos. Bem como contém e é composta pelas práticas pedagógicas e da didática, reconhecendo a sala de aula como um lugar da construção do conhecimento, do compartilhamento do conhecimento e de disseminação do conhecimento (LIMA, 2011; TONET; PAZ, 2006). Logo, o conhecimento pertencente a este espaço e promovido nele advém de diferentes indivíduos, como os colaboradores (equipe diretiva, gestão pedagógica) os docentes, os discentes e a comunidade, envolvendo a abrangência do social pertencente à escola (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012).

Essa identificação de que na organização escolar é relevante entender a dimensão dos indivíduos e suas vinculações nas ações cotidianas da função da escola, enfatiza a importância de associar que todo o processo de mudança é resultante da colaboração da equipe, e da cooperação entre pares. Já entender a função social que a escola possui e suas estruturas e sistematizações que referem a uma organização, infere na necessidade de associar à organização escolar as transformações sociais advindas do conceito da sociedade do conhecimento (MINIOLI; SILVA, 2013). É preciso, então, compreender o significado prático, ou seja, no cotidiano da organização educacional, da associação à escola da Sociedade do Conhecimento e das transformações que se façam importantes e necessárias para que o conhecimento que pertence à organização escolar seja vislumbrado como atual e vivido.

Problematiza-se, assim, que a organização educacional precisa reconhecer que não é apenas em sala de aula que se promove o ensino, ou a construção do conhecimento. Cada espaço da organização é um meio de causar a construção do conhecimento. Entre docentes, entre gestores, entre docente e gestores, entre estudantes, sendo esses da mesma turma, de anos diferentes, de áreas de ensino diferentes (CHENG, 2015; 2019). O movimento de mudança começa na ruptura da ideia ou da concepção de que o conhecimento habita ou será habitado na sala de aula, como se nenhum outro processo causado na organização educacional, permitisse a algum sujeito aprender. Por isso enfatizou-se na introdução deste texto que a educação não é um efeito da escola, ela está na ação social de cada sujeito.

Essa significação da função da organização educacional quanto à promoção da construção de um conhecimento significativo para a sociedade é intencionalmente problematizada quando se aborda a perspectiva da escola do século XXI. Segundo Lopes (2015) a crise na escola, em sua estruturação e sistematização, e no seu reconhecimento social-organizacional, reflete de uma incompreensão quanto a como esta organização precisa ser assistida socialmente. Faz-se preciso reconhecer que a organização educacional é um espaço que deve promover a construção do conhecimento, e não a replicação de informação, e que para tal, regulamentar-se que as exigências sobre ela não sejam de replicar os

problemas da globalização e sim romper com o elitismo, com a meritocracia, e implicar na promoção de um espaço em que o conhecimento é o foco.

Portanto a organização educacional deve ser entendida como importante para a promoção da Sociedade do Conhecimento. Mas para que tal entendimento aconteça e se concretize é importante que ocorram mudanças, transformações em seus paradigmas, em suas funções e na sua definição. Estas transformações podem ser promovidas por meio da implementação de estratégias da Gestão do Conhecimento nos espaços escolares, conforme sinalizam alguns autores como Blândul (2015), Minioli e Silva (2013), Scremin e Mendes (2008). Para a promoção dessas transformações na perspectiva da Gestão do Conhecimento destaca-se as considerações apresentadas por Bocos, RăduĠ-Taciu, Chis (2015) quanto às etapas do do ciclo de mudança, que referem a cinco processos (Negação, Defesa, Exclusão, Adaptação e Internalização) que partem do individual para refletir na organização.

Para os autores romenos Bocos, RăduĠ-Taciu, Chis (2015) a mudança na organização escolar envolve o empenho e a aceitação do docente, como base e principal recurso, associando-se o conhecimento individual como princípio do processo de transformação de uma escola. Passa-se a reconhecer a apresentação realizada por Dal Forno (2019) quanto aos cinco processos do ciclo de mudança:

Negação (etapa 1) é quando o docente desconhece a necessidade de mudar, e busca reforçar uma concepção de auto estima, de valorar a si mesmo e suas ações e práticas no espaço educacional. Na Defesa (etapa 2) repercute sobre quando o docente entende que a mudança é inevitável, mas que deve enfrentá-la e questioná-la em defesa de si. Bocos, RăduĠ-Taciu, Chis (2015) descreveram que da Defesa acaba ocorrendo uma consequência, considerada importante para o ciclo, pois é nela que os indivíduos acabam embargando ou até mesmo dificultando os processos de reforma educacional, sendo que não é possível cobrar um empenho significativo deles nessa etapa. Portanto, pode ser nessa etapa ou nesse processo do ciclo que o indivíduo começa a perceber e considerar que pode ser relevante verificar as novas hipóteses. Em seguida surge a Exclusão (etapa 3) que é identificada pela manifestação de uma percepção que o presente não está adequado, e o futuro pode ser uma possibilidade de aceitar uma nova realidade, no propósito de mudar os livros, de ir buscar um novo desempenho (DAL FORNO, 2019).

Procede-se, então, para a Adaptação (etapa 4) que “não é linear, portanto será de cada indivíduo, e exige que cada um busque experienciar a nova proposta, podendo resultar positivamente (empenho, compreensão, domínio e aceitação) ou negativamente (frustração, desinteresse ou

desmotivação)” (DAL FORNO, 2019, p. 104). E por não ser caracterizada como linear pode-se reconhecer que alguns docentes, no contexto das organizações educacionais, vão apresentar a necessidade de apoio, podendo ser o mesmo contínuo, para compreender a nova proposta, enquanto outros profissionais conseguirão atuar com a proposta de maneira autônoma e interessada.

A Internalização (etapa 5) que “ocorre quando o novo sistema é finalmente estabelecido; novos processos, fenômenos, visões, estratégias e práticas” (BOCOS, RĂDUĞ-TACIU, CHIS, p. 91, 2015, tradução nossa) passam a ser implementadas. Tem-se com essa etapa ou processo a possibilidade que os docentes adquiram compreensão e percepção sobre o seu papel no ciclo de mudança, reconhecendo as suas funções e a sua atuação como significativas para a organização educacional. Deste modo os docentes passariam a corroborar para a inovação, para a mudança e para a ruptura de paradigmas (LEITE; FERNANDES, 2010; NASCIMENTO; CASTRO; LIMA, 2015; MANCEBO, 2013).

O processo de mudança seja na organização ou nos processos da organização, não é nem fácil e nem rápido, porque envolve uma mudança comportamental dos indivíduos e uma alteração nos processos e protocolos já pré-estabelecidos e administrados por todos, como pertencente à rotina e ao hábito (BOCOS, RĂDUĞ-TACIU, CHIS, 2015; CHENG, 2019). Os profissionais que atuam em uma organização tendem a preferir a certeza, a estabilidade e a segurança e, portanto, qualquer indício de mudança ou intervenção para a mudança pode ser considerada como algo que promove desconfiança e resistência (BOCOS, RĂDUĞ-TACIU, CHIS, 2015). Poucos são os profissionais que aceitam e definem a mudança como um ato positivo e inovador, com propósitos positivos, na maioria das vezes a adaptação à mudança é gradual, e transita por diferentes momentos causando diferentes situações e sensações (BOCOS, RĂDUĞ-TACIU, CHIS, 2015).

Assim, quando se propõe que uma organização escolar precisa mudar, é um movimento para a aprendizagem, para novas aprendizagens, e para a transformação como explicitaram Senge et al. (2005). Para Cheng (2019) a mudança envolve um sistema que vai do indivíduo para a organização, do gestor para a escola, do docente para o estudante, englobando o aprendiz, o processo metodológico, a sistematização de ensino, a organização da escola, e a proposta social e organizacional da escola. O que passa a exigir a compreensão de que a organização educacional, em específico a escola, possui seus próprios setores, e precisa reconhecer nesses setores condicionantes positivas para estimular e incentivar os docentes para ações inovadoras.

Faz-se necessário reconhecer que o ciclo de mudança exige a intersecção de dimensões individuais e dimensões das organizações, no propósito de que a organização precisa que o profissional que atuam nela seja ativo e tome decisões favoráveis para o desempenho da mesma. Ou seja, quando cada docente passa pelo ciclo de mudança, a organização educacional passa pela transformação, pela reformulação das estratégias vinculadas, conforme é explicitado na figura 2.

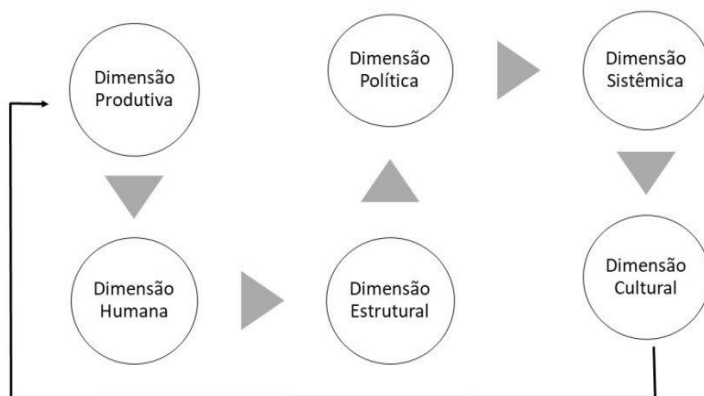


Figura 2. Dimensões da Organização Escolar.
Fonte: Dal Forno (2019, p. 104)

Deste modo, avaliar a organização educacional e quem pertence ao processo educacional oferecido neste espaço (dimensão produtiva), para em seguida reconhecer o público: a geração de educandos. Essa dimensão associa-se a compreensão do estabelecimento educacional como um lugar que auxilia na formação das gerações (dimensão humana). A organização educacional precisará compreender e entender seu propósito enquanto uma instituição de ensino formal (dimensão estrutural) e em seguida deverá dimensionar seu envolvimento com a sociedade civil e com as questões da educação (dimensão política), para que assim seja estruturado um sistema que tenha por característica a dinâmica, e que possua componentes e subcomponentes para contribuir com os resultados educacionais esperados (dimensão sistêmica). Deste modo pode-se reconhecer o estabelecimento educacional como um produtor de cultura, como um espaço que promove a integração do indivíduo no seu desenvolvimento social, cultural e educacional, no intuito de causar a promoção dos resultados escolares da educação em uma vertente positiva e de qualidade (dimensão cultural).

Um segundo aspecto que precisa ser avaliado no acontecimento do ciclo de mudança, na sua aplicação, são as condições que precisam ser estabelecidas em uma organização para iniciar os cinco processos de

mudança (BOCOS, RĂDUĞ-TACIU, CHIS, 2015). Para Bocos, RăduĞ-Taciu, Chis (2015) algumas condições relevantes são: a eficácia, o foco estratégico, a comunicação, a motivação, a participação, a consistência, a especialização e o treinamento.

Isto porque nenhum movimento será promovido se a organização não souber por que quer mudar ou para que precisa mudar. Uma organização educacional que não tem nenhum foco para sua mudança passará a considerar que está agindo com algum queívoco em relação aos seus planejamentos, ao método de ensino ou ao processo de aprendizagem sem reconhecer em que momento ou em que processo o equívoco ocorre.

Bacich e Moran (2018) abordam essas considerações, especificamente no contexto do planejamento e estruturação de aulas como um projeto que o docente deve reconhecer. Projeto no sentido de que a aula deve ser estruturada e planejada para que o estudante se reconheça em um processo de formação pensado para a sua realidade, para as suas necessidades e para a sua aprendizagem. E essa consideração não é vinculada ao ensino superior ou a educação básica, mas sim ao processo de educação, a todas as organizações que têm por objetivo ensinar e educar.

O que é apresentado neste texto como um recurso para a mudança da escola tradicional, para a escola que pertence a Sociedade do Conhecimento é uma intervenção pedagógica que tenha por finalidade a autonomia do aprendiz, uma formação que o impulse a tomada de decisão e a atuação social ativa. Pode-se considerar que Bacich e Moran (2018, p. 3) problematizam e desafiam, concomitantemente, o docente a querer mudar ao descreverem que “A sala de aula pode ser um espaço privilegiado de cocriação, *maker*, de busca de soluções empreendedoras, em todos os níveis”. Respalhando, assim, que uma organização educacional e um docente precisam estar atentos as descrições da Sociedade do Conhecimento e a conceitualização da Gestão do Conhecimento como recursos para promover atividades ativas e inovadoras em sala de aula, considerando o estudante como o principal foco do seu processo de ensino.

Cheng (2019) sinaliza que o docente precisa ser estimulado pela organização educacional a querer mudar, como também descreveram Bocos, RăduĞ-Taciu, Chis (2015). O que falta ainda é o entendimento da dinâmica de como promover a mudança com eficácia, com motivação, com foco estratégico. A Gestão do Conhecimento sinaliza para a organização educacional que o processo de mudança precisa ser uma tomada de decisão da organização, mas sempre considerando o conhecimento de cada indivíduo que atua na mesma. Ou seja, não é um movimento externo, ou mesmo uma decisão de um sujeito, mas sim, uma disseminação de

conhecimento que advém de diferentes visões, que passam a agregar sentido e possibilidade para a mudança alcançar a sala de aula.

Reconhecido está, socialmente, que a educação é um recurso para as mudanças, quer seja no mercado de trabalho, quer seja nas dimensões sociais, o que não é visível ainda, é que os gestores educacionais têm a margem de mudança mais significativa. Isto porque a escola, a sua estrutura, o número de sujeitos que por ela transita, são informações significativas para explicitar que é o espaço com maior percentual para formar cidadãos ativos aos valores e normas da Sociedade do Conhecimento, mas é o espaço que menos se empenha na realização de um ciclo de mudança.

Tal afirmação se concretiza quando se observa que a maioria das escolas brasileiras ainda não associam aos seus projetos de ano letivo ações inovadoras, ou processos de ensino e aprendizagem focados no aprendiz (LOPES, 2015). O processo de ensinar ainda encontra-se vinculado a transferência do conhecimento, e ao protocolo estabelecido de que na escola está a mente do aluno, causando o foco para a língua portuguesa e a matemática.

Compreende-se, então, que abordar a temática da Gestão do Conhecimento nas organizações educacionais ressalta a importância de identificar que existe uma dinâmica entre o conhecimento individual e o conhecimento organizacional, e que para causar a inovação nestes espaços torna-se considerável entender o papel significativo do docente. Sendo que o papel do docente não é apenas no processo de ensino e aprendizagem, mas nas relações com a gestão e a estruturação da proposta educacional da organização na qual ensina. Reforçando a concepção de que cada indivíduo possui seus valores, suas ações, suas funções e as suas competências, como recurso para a promoção do conhecimento organizacional (LOPES; FONTES FILHO; REZENDE, 2014).

É nesta perspectiva de implementação de um ciclo de mudança nas organizações educacionais e na interpretação das associações entre as dimensões da organização escolar que se identifica a possibilidade de causar estratégias para a educação que estejam associadas com a inovação, com a ruptura de paradigmas na organização educacional, na escola e em sala de aula.

Para Minioli e Silva (2013) o docente é reconhecido como protagonista por estar inserido no contexto educacional e ser responsável pelas práticas de ensino, como também é ele quem reconhece como o aprendiz está interagindo ou identificando os conteúdos, as atividades e os momentos de ensino e aprendizagem. Os docentes são os recursos significativos da organização educacional que promovem as mudanças e as transformações nas propostas educacionais, repercutindo na necessidade destes profissionais compreenderem

e assumirem discussões, estratégias e propostas para inovação no campo educacional (CHENG, 2019).

Neste sentido, é preciso compreender a relação que é identificada entre a organização educacional, o processo de mudança e a inovação, ou seja, entre o processo educacional e a inovação, e como pode ser associada à inovação à educação. Inovar no contexto escolar refere-se a redefinir todo o projeto de ensino e aprendizagem, como também o processo de avaliação (BLÂNDUL, 2014). Ratifica-se que é preciso pensar sobre o papel da equipe de gestão educacional como responsável pelas mudanças paradigmáticas educacionais e pelas mudanças nas estratégias de ensino, e assim, o docente irá identificar possibilidades de mudança.

Nota-se que a gestão não se distancia das ações práticas da organização educacional. A gestão está para as práticas pedagógicas, e tal afirmativa repercute nas funções de um processo que seja equivalente à relação que se estabelece entre comunidade, professores, aprendizes, espaços, políticas, e formação para a realidade social. Esta compreensão está para o que Blândul (2014) destaca quanto ao fato de que existem muitas situações sociais, econômicas e ambientais que reportam aos problemas do mundo contemporâneo, de um modo mais generalista, e que ocasionam para a escola a função de problematizar, analisar, criticar e pensar em estratégias que busquem a solução e a tomada de decisão em uma proposta inovadora.

Assim, a inovação ou os processos formativos inovadores podem ocorrer de distintas maneiras nos contextos organizacionais educacionais, em função do que Senge et al. (2005) apresentam como a proposta de uma escola que aprende. Ou seja, a organização educacional que identifica as barreiras e que problematiza estratégias para solucionar situações problemas, passa a ter uma tendência de buscar em grupo, na equipe, soluções, o que resgata o conhecimento individual e agrega ao conhecimento organizacional. Repercutindo na compreensão de que a inovação é uma estratégia para causar a mudança, para solucionar problemas de maneira diferenciada e promotora de uma organização que está disposta a aprender.

Carbonell (2002, p. 19) sinalizou que a inovação é “um conjunto de intervenções, decisões e processos, com certo grau de intencionalidade e sistematização, que tratam de modificar atitudes, ideias, culturas, conteúdos e práticas pedagógicas”. Assim, causar a inserção de uma inovação em uma organização é promover novos projetos, novos programas, novos materiais didáticos, novas sistematizações curriculares, e por fim gerir um currículo de maneira diferenciada, pensando na dinâmica e no dinamismo (CARBONELL, 2002).

Passa-se a entender a dimensão dos ciclos de mudanças e as dimensões da organização educacional como recursos para compreender

como implementar ações ou projetos inovadores nos espaços educacionais, no sentido de reconhecer que uma escola inovadora possui uma equipe profissional que se reconhece como responsável pela promoção de mudanças e transformações.

Considerações finais

Nota-se que a organização educacional não deve estar sempre buscando alcançar o que o mercado de trabalho exige, mas sim, identificando as necessidades atuais e se reformulando para promover acesso ao conhecimento pertencente a Sociedade do Conhecimento. Promovendo a formação de cidadãos que irão influenciar o mercado de trabalho pelas suas ações, pelos seus valores.

Através da análise do Ciclo de Mudança (BOCOS, RĂDUĞ-TACIU, CHIS, 2015), nota-se que inovar em uma organização educacional irá exigir que cada indivíduo, atuante na organização, esteja envolvido no processo de mudança, e que o ciclo seja promovido no intuito de explicitar o valor do individual para ao coletivo (organização). Reconhecendo que cada docente poderá apresentar seu ciclo, devido aos seus conhecimentos, a sua tomada de decisão, mas de modo algum se deve bloquear, descartar ou desconsiderar a construção promovida individualmente.

Ao associar a Inovação a Educação vislumbra-se a relação da Gestão do Conhecimento com a organização educacional, por esta ser um recurso para a promoção de estratégias para a mudança e para a transformação. No espaço educacional é possível interpretar que a organização educacional precisa se identificar com a concepção de ser um espaço que possui a estruturação do conhecimento do indivíduo e do seu próprio conhecimento, para que assim os fenômenos educativos e pedagógicos tenham as características da organização educacional que os promovem.

A reflexão proposta quanto à relação da Gestão do Conhecimento com as organizações escolares está estruturada na provocação de que a escola é um espaço promotor da construção do conhecimento, e também, um dos pilares para a formação do cidadão ativo na Sociedade do Conhecimento. No entanto, as considerações de que a escola não consegue ser inovadora, ou que é centralizada em disciplinas específicas, impedem uma leitura mais dinâmica sobre seu papel. Faz-se preciso, e até mesmo, primordial, que os docentes compreendam que o movimento de mudança pode ser iniciado por eles, deve ser provocado por eles, no sentido de que o conhecimento organizacional sempre estará atrelado ao conhecimento individual.

Referências

- AYUSTE, A. GROS, B. VALDIVIELSO, S. Sociedad del Conocimiento. Perspectiva Pedagógica. In: LORENZO GARCÍA ARETIO, *Sociedad del Conocimiento y Educación*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2012, pp. 17-40.
- BACICH, L.; MORAN, J. *Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, 2018.
- BLÂNDUL, V. C. Innovation in education - Fundamental request of knowledge society. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, n.5, p. 484-488, 2015. DOI: 10.1016/j.sbspro.2015.02.148
- BOWMAN, B. J. Building Knowledge Management Systems. *Information Systems Management*, v. 19, n. 3, p. 32, 2002.
- BOCOS, M.; RĂDUĞ-TACIU, R.; CHIS, O. Individual changes and organizational change. Exemplifications for the Romanian preschool teaching system. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, n. 209, p. 90-95, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.11.262>.
- BRASIL, INEP. **Resumo Técnico – Resultados do índice de desenvolvimento da educação básica**. Brasília: INEP, 2019.
- CARBONELL, J. **A aventura de inovar: a mudança na escola**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.
- CABRERA, A.; CABRERA, E. F. Knowledge-Sharing Dilemmas. *Organization Studies*, v. 23, n. 5, p. 687–710, 2002.
- CHENG, E.C.K. **Successful Transposition of Lesson Study: A Knowledge Management Perspective**. Hong Kong: SpringerBriefs Education, 2019.
- DAL FORNO, L.F. Gestão do Conhecimento Escolar: Girando a amпуlheta para as escolas inovadoras. IN: MENEGASSI, C.; BORTOLOZZI, F.; TENÓRIO, N; SARTORI, R. Gestão do Conhecimento nas Organizações. Vol.4. Jundiaí: Paco, pp. 99-115, 2019.
- DALKIR, K. *Knowledge management in theory and practice*. Burlington, MA: Elsevier, 2011.
- DAVILA, G. A. O Ciclo de Gestão do Conhecimento na Prática: um estudo nos núcleos empresariais catarinenses. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DO CONHECIMENTO E INOVAÇÃO (CIKI). 3. Porto Alegre, novembro 2013.
- EVANS, M. M.; DALKIR, K.; BIDIAN, C. A holistic view of the knowledge life cycle: knowledge management cycle (KMC) model. *Electronic Journal of Knowledge Management*, v. 12, n. 2, 2014.
- FERNANDES, C. A. V.; SARTORI, R.; TENÓRIO, N. A gestão do conhecimento na indústria da moda: Um estudo exploratório da inter-relação do método projetual de design com o ciclo de Meyer e Zack.

PERSPECTIVAS EM GESTÃO & CONHECIMENTO, v. 9, p. 154-168, 2019.

GHANEM JUNIOR, E. G. G. Inovação em escolas públicas de nível básico: o caso Redes da Maré (Rio de Janeiro, RJ). **Educação e Sociedade**, v. 34, n. 123, p. 425-440, 2013. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302013000200006>

GRECO, M.; GRIMALDI, M.; HANANDI, M. How to select knowledge management systems: A framework to support managers regular paper. *International Journal of Engineering Business Management*, v. 5, n. 1, p. 1–11, 2013.

JARRAR, Y. F.; ZAIRI, P. M.; SCHIUMA, G. Defining Organisational Knowledge: A Best Practice Perspective. *European Centre for Best Practice Management*, p. 1–10, 2010. IN: JARRAR, Y.; ZAIRI, M. Knowledge management: learning for organisational experience. *European Centre for Best Practice Management*, 2010.

KEBEDE, G. Knowledge management: an information science perspective. *International Journal of Information Management*, v. 30, n. 5, p. 416–424, 2010.

KING, W. R. Knowledge Management and Organizational Learning. *The International Journal of Management Science*, v. 36, n. 2, p. 167–172, 2008.

LAVERDE, A. M. ORTIZ; BARAGANO, A. F.; DOMINGUEZ, J. M. S. Knowledge Processes: on overview of the principal models. 3 *European Knowledge Management Summer School*, p. 1–6, 2003.

LEITE, C.; FERNANDES, P. Desafios aos professores na construção de mudanças educacionais e curriculares: que possibilidades e que constrangimentos? *Revista Educação*, v.33, n.3, p. 198-204, 2010.

LIBÂNEO, J.C.; OLIVEIRA, J.F.; TOSCHI, M.S. *Educação Escolar: Políticas, Estrutura e Organização*. São Paulo: Cortez, 2012.

LLARENA, R.A.S.; DUARTE, E.N.; SANTOS, R. R. Gestão do Conhecimento e desafios educacionais contemporâneos. *Em Questão*, v.21, n. 2, p. 222-242, 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.19132/1808-5245212.222-242>

LOPES, M. A CRise da Escola: o (re)pensar de uma outra escola face aos desafios do Século XXI. *Revista Iberoamericana de Educación*, v.69, n. 1, p. 183-198, 2015.

LOPES, E.G.; FONTES-FILHO, J.R.; REZENDE, J.F.C. Os contextos capacitantes e o processo de criação do conhecimento nas organizações: proposta para um artefato de monitoramento do conhecimento organizacional. IN: REZENDE, J.F. *Gestão do Conhecimento, capital intelectual e ativos intangíveis*. São Paulo: Elsevier, 2014, p. 62-88.

MANCEBO, D. Trabalho Docente e Produção de Conhecimento. *Psicologia & Sociedade*, v. 25, n. 3, p. 519-526, 2013.

MOHAJAN, H. K. A Comprehensive Analysis of Knowledge Management Cycles. *Journal of Environmental Treatment Techniques*, v. 4, n. 4, p. 121–129, 2016.

MENEGASSI, C. H. M. ; TENORIO., N. ; SARTORI, R.; JORGE, A. F. B. . A gestão do conhecimento no contexto do franchising: estudo de caso em uma franqueada. *CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO (ONLINE)*, v. 48, p. 205-220, 2019.

MINIOLI, C.S.; SILVA, H.F.N. *Gestão do Conhecimento no Espaço Escolar: A memória organizacional como estratégia para a organização do trabalho pedagógico*. Curitiba: CRV, 2013.

NASCIMENTO, F.J.; CASTRO, E.R.; LIMA, I.P. A contribuição do PIBID na formação docente: implicações das experiências vivenciadas no contexto do programa para desenvolvimento profissional e a inovação das práticas educativas. *Linguagens, Educação e Sociedade*, v.32, p.25-46, 2015. DOI: <https://doi.org/10.26694/les.v0i32.8624>.

NASCIMENTO, N. M. DO et al. Gerenciamento dos fluxos de informação como requisito para a preservação da memória organizacional: um diferencial competitivo. *Perspectivas em Gestão & Conhecimento*, v. 6, p. 29–44, 2016.

NEGRINE, T.; DAL FORNO, L.F. A Interdisciplinaridade no processo de inclusão: A formação do educador especial na perspectiva da gestão do conhecimento. *Revista Cesumar*, v.22, n.2, p. 503- 524, 2017.

PANOSSO, O.; LARENTIS, F.; FACHINELLI, A. C.; ANTONELLO, C. S.; CAMARGO, E. Processos de Aprendizagem Organizacional e Indicadores de Desempenho: Estudo com Gestores Empresariais. *Revista de Negócios*, v. 22, n. 4, p. 19-39, 2017.

PARENTE, C. M. D. A construção dos tempos escolares. *Educação em Revista* v. 26, n.2, 135-156, 2010.

PINTO, D.; SCALABRINI, L.; OLIVEIRA, M. S. O.; URBANO, G. C.; TENÓRIO, N. Validating Knowledge Creation Indicators for the Software Industry: A Field Research through a Structured Questionnaire. *International Journal of Development Research*, v. 7, n.12, 2017.

SANTANA, A.I.R. A Educação na Sociedade do Conhecimento: Poética, Estrutura e Organização Escolar. *RCITS*, v.2, n.2, p. 50-70, 2019. <https://doi.org/10.37334/riacts.v2i2.13>

SANTOS, M.; URBANO, G.C.L.; GOMES, LRL; BORTOLOZZI, F.; TENÓRIO.N. Managing Knowledge Products: System Architecture addressed to Software Industry. *KM Brasil*, v.1, n.1, p. 16-20, 2018.

SENGE, P.; CAMBRON-McCABE, N.; LUCAS, T.; SMITH, B.; DUTTON, J.; KLEINER, A. *Escolas que aprendem: Um guia da quinta disciplina para educadores, pais e todos que se interessam por educação*. Porto Alegre: ARTMED, 2005.

- SCREMIN, T.M.T.; MENDES, M.B.E. *Gestão do Conhecimento na sala de aula: limites e possibilidade*. Curitiba: Secretaria Estadual de Educação, 2008.
- SILVA, C.M; RIBEIRO, C. A apropriação do espaço escolar pelo projeto pedagógico: o caso da Escola da Ponte (Portugal). *Educação e Pesquisa*, v. 44, p. 1-18, 2018.
- SVEIBY, K. E. *A nova riqueza das organizações*. Rio de Janeiro: Campus, 1998.
- TAKEUCHI, H.; NONAKA, I. *Gestão do conhecimento*. Porto Alegre: Bookman Editora, 2009.
- TENÓRIO, N.; PINTO, D.; VIDOTTI, A. F.; OLIVEIRA, M. S. DE; URBANO, G. C.; BORTOLOZZI, F. Tool Based on Knowledge Management Process: an Interview Protocol To Gather Functional Requirements From Software Industry Experts. *MATTER, International Journal of Science and Technology*, v. 3, n. 1, p. 45–54, 2017.
- TENÓRIO, N.; PINTO, Danieli ; SILVA, M. J. ; ALMEIDA, I. C. ; BORTOLOZZI, F. Knowledge management in the software industry: how Scrum activities support a knowledge management cycle. *NAVUS Revista de Gestão e Tecnologia*, v. 1, p. 1-9, 2019.
- TONET, H.C.; PAZ, M.G.T. Um modelo para o compartilhamento de conhecimento no trabalho. *Revista de Administração Contemporânea*, v. 10, n. 2, p. 75-94, 2006.

**16. “UM SUJEITO QUE AMOU PROFUNDAMENTE O MUNDO E AS PESSOAS, OS BICHOS, AS ÁRVORES, AS ÁGUAS, A VIDA”:
TRAJETÓRIA BIOGRÁFICA E INTELCTUAL DE PAULO
FREIRE (1921-1997)¹**

Vanessa Campos Mariano Ruckstadter
Gabriely Cristine de Souza

Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele [...] O fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é de quem nada tem a ver com ele. Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da História.

Paulo Freire - Pedagogia da Autonomia.

No ano de 2012 o educador, pedagogo e filósofo Paulo Freire (1921-1997) foi declarado Patrono da Educação Brasileira. Elaborou uma pedagogia a partir de uma concepção libertadora de educação, na qual seria necessário um diálogo entre educadores e educandos.

Como podemos ler no título deste texto, Paulo Freire afirmou que gostaria de ser lembrado como um ser humano que amava o mundo e os homens, comprometido com a defesa da vida. Sua pedagogia contempla essa amplitude de seu pensamento, e, mais que um método para ensinar adultos a ler e a escrever, ampara-se em uma base epistemológica que tem compromisso com a educação como processo de humanização, como prática da liberdade de opressores e oprimidos. Para o autor, essa era a tarefa humanista e histórica dos oprimidos, libertar não apenas a si, mas também aos opressores. (FREIRE, 1985).

Com o golpe civil-militar de 1964, Paulo Freire foi preso e exilado, uma vez que no período desenvolvia um programa nacional de alfabetização que seria implantado pelo então presidente João Goulart (1918-1976). Foi considerado no período como inimigo da pátria.

Passados mais de 30 anos do fim da ditadura, voltou a ser alvo de ataques nos discursos políticos e nas redes sociais, com a nova onda intolerante e conservadora que avança no Brasil e no mundo. Nesse sentido, o pedagogo voltou a ser considerado pelo grupo fascista que hoje

¹ Este texto é resultado parcial de uma pesquisa de iniciação científica financiada pela Fundação Araucária. Uma versão prévia e resumida desta discussão foi apresentada e publicada nos Anais do I Seminário de Pesquisa do PPEd no ano de 2019.

está no poder político como inimigo da pátria, bem como considerado um doutrinador comunista, termo generalizado que é utilizado para qualquer proposta que vá de encontro ao atual projeto de sociedade e educação em curso em nosso país.

Dessa maneira, surgiu a problemática da pesquisa em desenvolvimento como iniciação científica na Universidade Estadual do Norte do Paraná: Qual o nível de conhecimento de alunos de licenciaturas acerca do pensamento freiriano? Nesse viés, a pesquisa visa, de modo central, analisar a concepção inicial de estudantes, com os alunos dos primeiros anos de cursos de licenciatura e a concepção final, apresentada pelos alunos no último ano de curso.

A pesquisa se justifica pois poderá colaborar para a compreensão de como (e se) as concepções de Paulo Freire estão sendo apresentadas e discutidas na educação formal, já que no contexto sociopolítico atual é atribuído ao educador um dos motivos (com ênfase) da má-qualidade da educação brasileira. Pretende também contribuir ao apresentar a sua pedagogia e suas bases epistemológicas para os acadêmicos de cursos de Licenciatura, uma vez que irão voltar para o Ensino Básico como professores, e precisam ter conhecimento já que:

A investigação do pensar do povo não pode ser feita sem o povo, mas com ele, como sujeito de seu pensar. E se seu pensar é mágico ou ingênuo, será pensado seu pensar, na ação, que ele mesmo se superará. E a superação não faz no ato de consumir idéias, mas no de produzi-las e de transformá-las na ação e na comunicação (FREIRE, 1985, p. 101).

Assim, entender o pensamento freiriano em seu contexto de gestação, além da importância de verificar qual o nível de contato e compreensão do seu pensamento educacional com educadores em processo de formação inicial, pode colaborar para o entendimento do momento sociopolítico vivido, e dar pistas, indícios, dos possíveis motivos dos ataques ao educador, bem como possibilita reafirmar sua importância para a história da educação brasileira e pensar estratégias de resistência e enfrentamento.

O presente texto traz os resultados parciais da pesquisa em andamento e objetiva apresentar a trajetória biográfica e intelectual de Freire, analisando autor e obra no contexto social em que estavam inseridos. Para o desenvolvimento dessa etapa da pesquisa foi feita uma análise de referências biobibliográficas que tratam da vida, da obra e do pensamento educacional de Paulo Freire, bem como de sua trajetória intelectual. Os referenciais para essa discussão são os estudos de autores como Carlos Rodrigues Brandão (2014) e Celso de Rui Beisiegel (2010). Além disso, no que se refere ao contexto histórico em que Freire e suas obras estão inseridos foram utilizados como

principais referências os estudos de autores como Dermeval Saviani (2013) e Afonso Celso Scocuglia (2019).

Traçar a biobibliografia de Paulo Freire é importante a fim de conhecer não apenas suas ideias, mas o contexto no qual foram produzidas. Retomando as próprias palavras de Freire na epígrafe apresentada, pretende-se compreender a trajetória de alguém que não se contentava em se adaptar ao mundo, mas de alguém que nele se inseria, e que lutava para, mais que objeto, ser sujeito da história. Nesse caso, sujeito na construção de uma pedagogia crítica na história da educação brasileira, com um importante legado em todo o mundo².

Paulo Freire nasceu Paulo Reglus Neves Freire, na cidade de Recife, capital de Pernambuco, no dia 19 de setembro de 1921. Seus pais eram Joaquim Temístocles Freire e Edeltrudes Neves Freire. Aprendeu a ler e a escrever riscando palavras no chão de sua casa em Recife. Como esclarece Brandão (2014, p. 12):

Os primeiros anos da vida dele, Paulo viveu em uma casa no Recife. Uma casa dessas com os quartos grandes, as paredes altas sob um telhado onde, do lado de fora, dormiam andorinhas e pombas. Uma casa com quintal e com grandes mangueiras de frutas doces, galhos altos e uma sombra amiga. Foi lá que, antes mesmo de entrar na escola, ele aprendeu a ler e a escrever.

Em seu livro *A importância do ato de ler*, escrito em 1981, Paulo relatou como era a velha casa e como viveu momentos inesquecíveis e felizes nela. Narra alguns episódios: quando menino, não tinha luz elétrica em muitas cidades, e esperava os acendedores de lampiões a gás que vinham no final da tarde para acender cada um deles. Além disso, relatava que quando criança tinha que criar seus brinquedos, como confeccionar um caminhãozinho de lata usada ou de madeira. A partir dessas e outras vivências, Paulo Freire acreditava que quando uma criança ia para a escola, ela já tinha aprendido muito com o mundo em que vive, através do toque, do olhar, “elas aprendem convivendo com os outros: com as plantas, com os bichos e com as pessoas, com tudo e com todos com quem a gente reparte momentos alegres e momentos tristes da nossa vida” (BRANDÃO, 2014, p. 19). Dessa forma, ao ler o mundo em que se vive, os medos vão desaparecendo, já que o educador considerava que só se tem medo daquilo que não se entende.

A primeira escola em que estudou foi a escola particular da professora Eunice Vasconcelos, para onde já foi alfabetizado pelos pais. Aos 10 anos

² Em recente coletânea organizada por Michael Apple, Wayne Au e Luís Armando Gandin, intitulada *Educação Crítica: análise internacional*, que objetiva mapear a educação crítica e suas raízes políticas, há uma parte significativa com quatro capítulos dedicados a analisar o legado freiriano (APPLE; AU; GANDIN, 2011).

de idade ele e sua família se mudaram para uma cidade do interior, próxima de Recife, chamada Jaboatão. Lá, quando tinha apenas 13 anos, perdeu seu pai. A partir dessa perda sua família passou por dificuldades financeiras. Foi em Jaboatão também que ele aumentou sua paixão pelos estudos da língua portuguesa. (BRANDÃO, 2014).

No período em que Paulo Freire iria para o “Ginásio” era necessário passar em uma prova difícil chamada “exame de admissão”³. Isso, pois o ensino não havia sido universalizado ainda no Brasil, e não havia vagas para todos, especialmente no Ginásio. Brandão (2014) relata que Freire conseguiu fazer o primeiro ano do ginásio, com 16 anos, idade em que alguns colegas, cujos pais tinham dinheiro, já estavam entrando para a faculdade. Paulo Freire teve muita dificuldade para continuar os estudos depois da escolinha da professora Eunice. Em Jaboatão só tinha escola primária, então ele fez esse primeiro ano do ginásio em uma escola particular no Recife, porém, sua mãe não conseguia mais pagar a mensalidade.

Depois de várias tentativas para conseguir um colégio que aceitasse oferecer uma bolsa de estudos para ele, sua mãe conseguiu o colégio Oswaldo Cruz, dirigido por Aluísio Araújo, que deu como exigência para aceitar o aluno ele ser estudioso, e isso não era difícil já que conforme crescia, crescia também sua paixão pelo conhecimento. Devido a toda essa situação, diante da dificuldade em dar continuidade aos estudos, decidiu dedicar sua vida toda a ajudar as pessoas do povo a aprender a ler e a escrever. Mas “ele não quis ser só um professor. Quis ser um educador que aprende e ensina, pensando muito sobre o que é ensinar e o que é aprender” (BRANDÃO, 2014, p. 32).

Saiu do colégio Oswaldo Cruz e foi para a Faculdade de Direito da Cidade de Recife. Ainda estudante, em 1944, casou-se com Elza Maria Costa de Oliveira e juntos tiveram cinco filhos: Maria Madalena, Maria Cristina, Maria de Fátima, Joaquim e Lutgardes. (BEISIEGEL, 2010). Elza também era professora. Paulo Freire se diplomou em 1946, mas logo desistiu da prática da advocacia. Ele queria mesmo era ser professor. Sua primeira experiência profissional foi como professor de Português do colégio onde estudou, o Oswaldo Cruz. Já em 1947 foi designado para assumir o cargo de diretor do setor de educação e cultura do Serviço Social da Indústria (SESI), e entre os anos de 1954 e 1957 ocupou a posição de superintendente. Foi lá que Paulo Freire começou a trabalhar com a “educação de jovens e de adultos”.

³ Nível de ensino posterior ao Grupo Escolar (1ª a 4ª série), hoje, equivalente à segunda etapa do Ensino Fundamental.

Freire lecionou ainda Filosofia da Educação na Escola de Serviço Social do Recife, até que em 1959 prestou concurso para a cadeira de História e Filosofia da Educação da Escola de Belas Artes de Pernambuco, concorrendo com a professora Maria do Carmo Tavares de Miranda. Não conquistou a cadeira, mas a tese que apresentou ao concurso lhe valeu o título de doutor. Em 1960 foi nomeado para o cargo de professor efetivo de Filosofia e História da Educação na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da então Universidade do Recife, que em 1965 foi transformada na atual Universidade Federal de Pernambuco, como comenta Saviani (2013) em seu livro *História das Ideias Pedagógicas no Brasil*. O professor Carlos Rodrigues Brandão (2014), que foi amigo de Paulo Freire, expõe que ele refletia muito sobre a questão da diferença entre “falar para alguém” e “falar com alguém”.

Em maio de 1960 assumiu a direção da Divisão de Pesquisas do Movimento de Cultura Popular (MCP) de Recife. Ademais, com a criação do Serviço de Extensão Cultural (SEC) da Universidade do Recife, assumiu em fevereiro de 1962 sua direção. Sobre as ideias do MCP, Brandão (2014, p. 36-37) afirma que:

O MCP era uma grande “escola aberta de cultura”. O sonho das pessoas do MCP era trazer às crianças e aos adultos dos bairros pobres do Recife, das favelas, das beiras dos rios, tudo o que pudesse ser visto e ouvido de bom e de bonito. [...] Não era só levar para a gente dos bairros pobres aquilo que se podia assistir nos dos ricos. O pessoal do MCP sabia que todas as pessoas, todas as famílias, todas as comunidades tinham a sua própria cultura. [...] E, sendo essa gente as mulheres e os homens das classes trabalhadoras do Brasil, os professores e os artistas do MCP começaram a dar a tudo que as pessoas simples do campo e da cidade sentiam, pensavam, viviam, faziam e criavam o nome de “cultura popular” [...] De um lado, o MCP queria “levar a cultura ao povo”. Mas, de outro, queria “aprender com o povo a sua cultura.

É válido salientar que Freire começou a trabalhar com a “alfabetização de adultos” no próprio MCP. A tese apresentada no concurso em 1959 era intitulada *Educação e atualidade brasileira*, e o seu primeiro capítulo foi retomado de forma resumida para a escrita da primeira parte do artigo *Conscientização e alfabetização: uma nova visão do processo*, de 1963, que tinha como objetos o trabalho desenvolvido no MCP de Recife e as atividades concomitantes do SEC da Universidade de Recife. Por sua vez, a segunda parte deste artigo, que descreve e comenta a experiência e os estudos de alfabetização realizados no MCP e no SEC, culminou, com alguns ajustes, no capítulo IV de *Educação como prática da liberdade*, escrito em 1967. (SAVIANI, 2013).

A obra *Educação como prática da liberdade*, traz, do mesmo modo que *Pedagogia do Oprimido* (1968), as preocupações e as propostas metodológicas para a alfabetização de adultos do educador Paulo Freire, na tentativa de formular as primeiras matrizes de uma “pedagogia da resistência” contra os processos de opressão desenvolvidos nos anos 1960 por toda a América Latina. (SCOCUGLIA, 2019).

Tornou-se conhecido em todo o Brasil no início de 1963, quando seu método de alfabetização de adultos foi divulgado em ampla campanha publicitária promovida pela Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Norte, já que o governo do estado empregou o método de alfabetização de adultos de Paulo Freire, iniciado na primeira experiência em Angicos, no interior, cidade natal do governador Aluísio Alves. (BEISIEGEL, 2010).

Pelo êxito e a repercussão de sua experiência de alfabetização foi designado para presidir a Comissão Nacional de Cultura Popular, instituída por portaria do ministro Paulo de Tarso em 8 de julho de 1963. Também foi chamado a assumir a coordenação nacional do Plano Nacional de Alfabetização, criado na passagem de 1963 para 1964. Dessa forma, como esclarece Brandão (2014), Freire e sua equipe eram preocupados com tudo o que viam à sua volta, e havia tanta pobreza e tanta desigualdade por toda a parte no Brasil. Esses educadores brasileiros sabiam que a educação não mudaria o mundo, mas acreditavam que a educação ajudaria a mudar as pessoas, ensinando-as a saber ler melhor, julgar melhor o que estava acontecendo, pensar melhor e agir melhor juntas, para, que, desse modo, as pessoas mudassem o mundo. Nesse contexto, nos anos 1960, essas ideias cresceram e se espalharam pelo Brasil todo. De norte a sul tinha muita gente participando de algum “movimento de cultura popular”.

Nesse período se desenvolveram as ideias de uma educação popular, e, como parte delas, a alfabetização de mulheres e de homens, jovens, adultos e idosos, com o Método Paulo Freire. O próprio governo federal resolveu começar uma “campanha de alfabetização” em todo o país. Seria um trabalho nas escolas a partir do método de ensino de ler e escrever experimentado em Angicos. Seria uma campanha enorme, do Rio Grande do Sul ao Rio Grande do Norte, de São Paulo ao Acre, do Rio de Janeiro ao Amapá. Seria..., mas essa iniciativa foi interrompida pelo golpe civil-militar desencadeado em 31 de março de 1964, bem como foi interrompida toda mobilização que vinha sendo organizada em torno da cultura e da educação popular.

As pessoas que achavam que era muito perigoso educar as mulheres e os homens pobres do campo e da cidade proibiram os professores de trabalhar com a educação popular. Eles não queriam, de jeito nenhum, gente ensinando

essas pessoas a pensar com suas próprias cabeças. Não queriam ver os lavradores e os operários pensando juntos, “lendo” o mundo em que viviam e se unindo para fazer alguma coisa. (BRANDÃO, 2014, p. 43).

Nesse contexto muita gente foi presa em muitos lugares do país, inclusive o educador Paulo Freire, que foi primeiro preso e depois exilado. Freire foi primeiro e depois foram sua esposa e seus filhos. Passou mais de 15 anos no exílio, viajando para outros países sem poder voltar para o Recife, para Pernambuco, para o Brasil. Depois de viver algum tempo na Bolívia, ele e sua família foram para o Chile, onde concluiu, em 1965, a redação do livro *Educação como prática da liberdade*, que teve a primeira edição brasileira em 1967.

Nesse livro expõe a situação da sociedade brasileira transitando de uma condição para outra, da passagem da consciência mágica, que é própria da sociedade fechada, predominante nos meios rurais, para a consciência transitivo-ingênua. Essa passagem se dá automaticamente com a mudança provocada pelo processo de industrialização e urbanização que introduz rachaduras na sociedade fechada, provocando a emersão do povo na vida política. Já a passagem da consciência transitivo-ingênua para a transitivo-crítica não se dá automaticamente, mas depende de um trabalho educativo voltado intencionalmente para esse objetivo. (SAVIANI, 2013).

A sociedade brasileira dos anos de 1960 estava em “trânsito”, na concepção de Paulo Freire, de uma sociedade fechada para uma sociedade aberta. Nessa situação, a educação estaria a serviço da domesticação e da alienação ou estaria a serviço da conscientização e da liberdade. Assim, seu método foi criado seguindo a ideia da educação a serviço da conscientização, que seria um instrumento para a passagem da consciência transitivo-ingênua para a transitivo-crítica.

É em vista desse objetivo que foi criado um método de alfabetização ativo, dialogal, crítico e “criticizador”. Esse método, no entanto, é apenas um aspecto de uma proposta pedagógica mais ampla enraizada na tradição mais autêntica do existencialismo cristão, em diálogo com algumas contribuições do marxismo. (SAVIANI, 2013, p. 335).

No contexto em que Freire estava inserido é esclarecedor apontar que ele iniciou a produção de suas obras com o horizonte da sociedade industrial impulsionada economicamente pelo capitalismo de mercado, sob a forma política de democracia liberal em consonância com a visão nacional-desenvolvimentista e pelo populismo. Os principais ideólogos do nacional-desenvolvimentismo eram os pensadores do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB). Para esse grupo de intelectuais a burguesia seria a classe apta (naquele momento histórico) a comandar as reformas de base

que conduziriam o país ao desenvolvimento, ademais, as práticas do populismo, herança de Getúlio Vargas, somam-se às ideias dos isebianos. (SCOCUGLIA, 2019).

Dessa maneira, no momento histórico referido, Freire considerava que a industrialização capitalista, o progresso e a democracia vigentes, poderiam conduzir o Brasil a ser autônomo e independente. Por sua vez, o governo federal tinha interesse no método de alfabetização de Freire, já que a ideia era alfabetizar, primeiramente, em 40 horas de trabalho e, nesse período, o governo via vantagem nessa alfabetização do povo, visando seus próprios interesses eleitorais. Freire também teve influência das ideias progressistas da Igreja, principalmente ligadas à Teologia da Libertação.

Ainda no Chile, após finalizar a obra *Educação como prática da liberdade*, o educador começou a redação de *Pedagogia do Oprimido*, considerada sua obra mais conhecida e importante, concluída em 1968. Nessa obra, já se vê outra fase do autor, em que ele faz uma abordagem a partir da luta de classes entre opressor e oprimido, pensando na educação mergulhada no conflito das classes sociais, orientado pelo viés marxista. Contudo, nessa obra, o personalismo cristão não deixa de estar presente (BEISIEGEL, 2010). No Chile também conseguiu trabalhar com a alfabetização de adultos, atuou no Instituto de Pesquisa e Treinamento em Reforma Agrária (Icira), no Escritório Especial para a Educação de Adultos e lecionou na Universidade Católica de Santiago. Juntamente com a finalização de *Pedagogia do Oprimido*, concluiu outros trabalhos, ligados à questão rural, devido à sua vinculação ao Icira. Algumas de suas publicações foram: *Educação e conscientização: extensionismo rural* (1968); *Contribuição ao processo de conscientização do homem na América Latina* (1968); *Extensão ou comunicação? A conscientização no meio rural* (1969) e *Ação cultural para a liberdade* (1970).

Em 1969 foi proibido de continuar seu trabalho no Chile, já que por lá também começava o processo para se instalar uma Ditadura Militar. Foi com a família para os Estados Unidos, onde lecionou em Harvard até fevereiro de 1970. Em 1970, transferiu-se para Genebra, na Suíça, onde atuou como consultor do Departamento de Educação do Conselho Mundial das Igrejas. Morou na Suíça por vários anos, até que, em 1980, em virtude da Lei da Anistia, Paulo Freire pôde, finalmente, retornar para o Brasil. (SAVIANI, 2013).

Vale ressaltar que quando estava na Suíça, seu trabalho no Conselho Mundial das Igrejas possibilitou-lhe prestar assessoria educacional a diversos países, em especial aqueles da África que se encontravam em processo de descolonização. Sobre a atuação dele na África, “Paulo foi convidado a ajudar nas “campanhas de alfabetização” e aceitou o convite com muita alegria. Um dos seus livros mais conhecidos é o *Cartas à Guiné-*

Bissau (1977), e nele estão as cartas que ele enviava aos educadores deste país africano”. (BRANDÃO, 2014, p. 46).

Desse modo, pode-se perceber que enquanto era proibido de retornar para seu país, o educador era procurado por pessoas de todo o mundo. Seu retorno ao Brasil foi devido à reabertura política no processo de redemocratização. Além do mais, nas palavras de Saviani (2013, p. 414), “a “transição democrática” fez-se, pois, segundo a estratégia da conciliação pelo alto, visando a garantir a continuidade da ordem socioeconômica”.

No Brasil, com 59 anos, Freire e sua família fixaram residência em São Paulo. Lecionou na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), além de atuar como professor-visitante na Universidade de São Paulo (USP) em 1991. Entre os anos de 1989 a 1991 assumiu a Secretaria de Educação do Município de São Paulo, convidado pela então prefeita, também nascida no Nordeste, Luiza Erundina. Freire seguia o pensamento de valorizar os educadores e educadoras municipais, mas também as merendeiras, os zeladores, enfim, todos que constituem o espaço escolar.

Freire escreveu o livro *A educação na cidade* (1991) a partir de reflexões sobre os desafios enfrentados no período em que foi Secretário da Educação de São Paulo. Deu sequência nas suas produções de livros, artigos, ensaios, entrevistas e conferências, até o final de sua vida. Na sequência, podem-se destacar entre suas obras mais recentes *Pedagogia da esperança* (1992), *Política e educação* (1993) e *Pedagogia da autonomia* (1996). (SCOCUGLIA, 2019).

Em outubro de 1986, Paulo perdeu sua esposa Elza, com quem tinha vivido por 42 anos. Paulo Freire muitas vezes lembrava o quanto aprendeu com Elza, que também era professora. Depois de alguns anos, casou-se com Ana Maria Araújo, que era filha do professor do colégio Oswaldo Cruz, aquele que lhe concedeu a bolsa de estudos.

Pouco antes de falecer, Paulo Freire disse em algumas conversas que queria ser lembrado como alguém que amou o mundo, as pessoas, os bichos, as árvores, a vida. Em maio de 1997, com 76 anos de idade, Paulo Freire teve complicações após a realização de uma angioplastia e não resistiu. No mesmo mês de sua morte foi publicada uma charge em um jornal francês, cheia de simbolismos em homenagem à vida dedicada à educação dos mais pobres e desamparados. (BRANDÃO, 2014).

O nome de Paulo Freire está muito ligado ao seu método de alfabetização de adultos, porém, esse método se fundamenta em uma base epistemológica. Desde seus primeiros textos, há uma concepção de sociedade, de educação, de homem, e, sem essas concepções, o método criado pelo educador não pode ser compreendido em sua totalidade. Essa base epistemológica concebe a educação como processo de humanização,

que conscientiza a partir do diálogo e da problematização, e possibilita a autonomia dos educandos. A partir da reflexão e ação – práxis - diante de seus contextos históricos, educadores e educandos aprendem sobre e a partir de sua realidade. Tem em seu pensamento uma base materialista dialética e humanista-cristã.

A partir do contexto em que viveu e das suas ideias, pode-se apreender que Paulo Freire deu visibilidade à cultura e à educação do povo, historicamente invisibilizadas pela cultura dominante. Destacou em sua trajetória e em suas obras a necessidade de uma politização maior nas perguntas e nas reflexões sobre os objetos do conhecimento. Tinha esperança na educação e na humanidade. Para ele, a esperança faz parte da natureza humana e pode ser geradora de mudança.

Sobre a importância do pensamento e das ações de Paulo Freire, considerando o contexto da realidade social e da vida do autor, Dermeval Saviani esclarece:

O reconhecimento do caráter inovador e da importância social, política e pedagógica de Paulo Freire na história da educação brasileira. Com efeito, mais do que classificá-lo como escolanovista, destaca-se aí o seu empenho em colocar os avanços pedagógicos preconizados pelos movimentos progressistas a serviço da educação dos trabalhadores e não apenas de reduzidos grupos de elite [...] é irrecusável o reconhecimento de sua coerência na luta pela educação dos deserdados e oprimidos que no início do século XXI, no contexto da “globalização neoliberal”, compõem a massa crescente dos excluídos. Por isso seu nome permanecerá como referência de uma pedagogia progressista e de esquerda. (2013, p. 335-336).

Uma pedagogia crítica e de base inclusiva que compreendeu e defendeu a educação como processo de humanização e emancipação em tempos de ditaduras e autoritarismos. Uma pedagogia, portanto, que pode se constituir como referência para educadores na construção de estudos e ações críticas de resistência frente aos projetos de sociedade e educação de base neoliberal, excludente e conservadora que avançam em nossos tempos. Uma pedagogia que pode *esperançar* a todos nós educadores em reafirmarmos nosso compromisso político por uma educação democrática, popular, humanizadora, inclusiva e emancipadora.

Referências

APPLE, Michael; AU, Wayne; GANDIN, Luís Armando. *Educação Crítica: análise internacional*. Porto Alegre: Artmed, 2011.

- BEISIEGEL, Celso de Rui. *Paulo Freire* (Coleção Educadores MEC). Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *História do menino que lia o mundo*. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2014.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- _____. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- SAVIANI, Dermeval. *História das Ideias Pedagógicas no Brasil*. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.
- SCOCUGLIA, Afonso Celso. *A História das Ideias de Paulo Freire e a Atual Crise de Paradigmas*. 7. ed. João Pessoa: Editora da UFPB, 2019.

17. INDISCIPLINA NA ESCOLA: UMA INVESTIGAÇÃO NA PERSPECTIVA DA HISTÓRIA CULTURAL COM BASE NOS CONCEITOS DE REPRESENTAÇÃO, PRÁTICA E APROPRIAÇÃO DE ROGER CHARTIER

Elisângela Moreira

Introdução

O objetivo desta pesquisa foi investigar a indisciplina escolar na perspectiva da história cultural com base nos conceitos de representação, prática e apropriação de Roger Chartier. Investigar o fenômeno da indisciplina, com base nos conceitos de representação, prática e apropriação, envolve a compreensão de como essas noções são construídas pelos sujeitos, ao longo da história, no contexto de sua realidade social. Situações de indisciplina ocorridas na escola têm reflexo do contexto social aos quais os alunos se inserem. Os eventos de indisciplina escolar podem estar relacionados ao cenário social mais amplo em que se situa a escola.

Para Parrat-Dayán (2008, p. 9) a indisciplina tem sido "um dos maiores obstáculos pedagógicos do nosso tempo". As questões de indisciplina estão muito presentes nas escolas e tem sido a principal queixa dos docentes e pedagogos que diariamente precisam intervir em situações imediatas. No entanto, essas ações instantâneas resolvem apenas no momento, mas não traz um resultado em longo prazo para a escola.

Uma leitura atenta do contexto social dos alunos poderá trazer um olhar diferenciado da parte dos docentes e isso resultará em mudanças, até mesmo na forma de intervir em diferentes situações de indisciplina na escola.

As eventuais situações de indisciplina ocorridas na escola têm um reflexo do contexto histórico cultural, social, aos quais os alunos estão inseridos. Eventos de indisciplina na escola surgem de diversos fatores. Para alguns autores, tais como Amado (2009) e Garcia (1999), a solução para a indisciplina deve ser mais preventiva do que corretiva. Para isso faz-se necessário uma leitura mais atenta dos fatores históricos, culturais e sociais presentes nas escolas, causando assim situações de indisciplina, na qual tem causado queixas e insatisfações da parte dos docentes.

É comum encontrar nas escolas a indisciplina relacionada apenas a "problemas de comportamento" e, mais comum ainda, é a encontrar sendo resolvida como problema individual. De acordo com Garcia (1999, p. 102),

a ideia de indisciplina não deveria restringir-se à dimensão comportamental, pois na escola, a indisciplina pode ter origem em outros diversos fatores.

Falta lhes uma leitura mais atenta dos demais fatores que refletem a indisciplina na escola, para que possam ter um olhar diferenciado sobre seus alunos. A leitura atenta do contexto social dos alunos poderá servir como fonte de conhecimento para orientar uma intervenção pedagógica que transforme a dinâmica ou mesmo as condições da relação pedagógica. Essa leitura possibilita compreender que a indisciplina surge de um meio mais complexo que lhe torna possível uma configuração (GARCIA, 2011). Os eventos de indisciplina que ocorrem na escola estão relacionados a um conjunto de fatores que necessitam compreensão.

Os diversos estudos sobre indisciplina, revisada, revelaram o quão relevante é pesquisar e discutir sobre esse tema. Entretanto, a literatura educacional também revela lacunas e, portanto, possibilidades de pesquisas. É nesse sentido que esta pesquisa deseja fornecer contribuições para o avanço de se compreender as causas da indisciplina escolar na perspectiva da história cultural.

Indisciplina na Escola

A falta de interpretação de fatos históricos culturais e sociais em relação ao contexto da indisciplina traz uma lacuna de como lidar, ou até mesmo de como entender esse fenômeno que ocorre na escola. Este despreparo para lidar com a indisciplina na escola pode resultar em desânimo e até mesmo no desejo de abandonar a profissão (ESTRELA, 2002; GOTZENS, 2003).

É visível a fragilidade dos professores quando Carita e Fernandes (1997, p. 15) pontuam que “a indisciplina perturba os professores, afeta-os emocionalmente, mesmo mais do que os problemas de aprendizagem com que habitualmente também têm que se confrontar”. A indisciplina cumpre um papel nesse processo de desestabilização, e seria decorrente de diversos fatores, tais como mudanças no perfil do aluno, na família, nas relações de poder e nas formas de organização da escola.

O estudo do conceito de indisciplina revela uma variedade de concepções apresentadas por diferentes autores. Encontra-se em Amado (2004, p. 207) que a noção de indisciplina, em termos genéricos, refere-se a “problemas de comportamento” que prejudicam o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

Em uma visão empírica, é comum encontrar nas escolas a indisciplina relacionada apenas a problemas de comportamento, e, mais comum ainda, é a encontrarmos sendo resolvida como problema individual. De acordo com Garcia (1999, p. 102), a ideia de indisciplina não deveria restringir-se à

dimensão comportamental. A indisciplina, com base nos estudos realizados, aponta para outros fatores, além da “bagunça” feita em sala de aula. Nesse contexto a indisciplina está associada a questão social imposta e, a escola sem perceber, reproduz.

A análise da gênese da indisciplina mostra que o incômodo de professores e escola vai além da bagunça cotidianamente, tendo diversos relatos de alunos que foram punidos por conta do cabelo não estar preso, ou de suas vestimentas como boné, “indisciplinas” estas que não atrapalha a aula, não influencia o andamento escolar, e mesmo assim incomodam.

A escola mandou um recado para a mãe de um aluno dizendo que ele devia cortar o cabelo - estilo black power - que usava. A mãe se recusou a mudar o corte e quando ela foi rematricular o filho, a escola não aceitou. (GLOBO, 2013).¹

Rio proíbe que aluno use boné na escola

O aluno que descumprir regras poderá ser advertido e, em caso de reincidência, pode ser suspenso ou até transferido de escola. (FOLHA DE SÃO PAULO, 2013).²

Na concepção pedagógica de Estrela, a indisciplina seria desordem na relação pedagógica. O conceito de indisciplina, para Estrela (2002, p. 17), refere-se à “desordem proveniente da quebra das regras estabelecidas”. De acordo com essa autora, não se pode falar de disciplina ou de indisciplina fora do contexto sócio-histórico em que ocorre. “A indisciplina só adquire significado em relação ao processo pedagógico em curso” (p.14), ou seja, pode-se compreendê-la apenas em relação às funções desempenhadas dentro desse processo.

O conceito de indisciplina escolar, segundo Aquino (1996, p. 40-41), configura-se enquanto um “problema interdisciplinar e transversal à pedagogia”, pois a indisciplina vai além do âmbito estritamente didático-pedagógico e, por vez, deveria ser tratado por um número maior de áreas das ciências da Educação. Para o autor, seriam necessários dois olhares distintos para o tema, sendo um sócio-histórico e outro psicológico. O primeiro apoiado no que tange à cultura e, o outro, com o objetivo de mapear a influência das relações da família na escola.

¹ **Rio proíbe que aluno use boné na escola.** São Paulo, 6 de abril de 2010. Disponível em: < <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff1604201001.htm>>.

² **Polícia vai investigar escola que pediu para aluno cortar cabelo black power.** G1 Globo, São Paulo, 05 de Dezembro de 2013. Disponível em: < <http://g1.globo.com/bom-dia-brasil/noticia/2013/12/policia-vai-investigar-escola-que-pediu-para-aluno-cortar-cabelo-black-power.html>>.

Pode-se afirmar, de acordo com García (1999, p. 104), que “a indisciplina escolar não apresenta uma causa única, ou mesmo principal”. Situações de indisciplina podem originar-se em um conjunto variado de causas, mesmo que envolva uma única pessoa. Uma vez que se deseja compreender a indisciplina, para se estabelecerem soluções efetivas, deve-se considerar essa complexidade que é parte de seu perfil.

Na atualidade, os eventos de indisciplina parecem ter-se tornado comuns nas escolas. Isso se tem apresentado tanto no relato de professores quanto no destaque que fazem os meios de comunicação social (AMADO, 2004). Para compreender a indisciplina do ponto de vista social, é necessário considerar outras problemáticas que permeiam a educação, como os desafios encarados pelos professores na sociedade contemporânea, a globalização e as novas tecnologias de informação e comunicação (CHARLOT, 2008).

Em primeiro plano, os eventos de indisciplina, no contexto escolar, podem estar relacionados ao cenário social mais amplo em que se situa a escola. Para Amado e Freire (2009, p. 133), “a problemática da indisciplina dada a sua complexidade, requer respostas diversificadas em função dos problemas diagnosticados, considerando as diferentes situações e contextos sociais e escolares”. A escola, em interação com o meio, não fica imune às tensões e desequilíbrios da sociedade, a qual envolve desigualdades tanto econômicas quanto sociais, crise de valores, conflito de gerações, sendo a indisciplina um reflexo da sociedade em geral (ESTRELA, 2002, p. 13). Nota-se que os eventos de indisciplina surgem na escola, também como reflexos das tensões e conflitos da sociedade moderna.

De acordo com Amado (2001b, p. 42), “os factores que estão por detrás do comportamento de indisciplina são de ordem social, familiar, pessoal e escolar”. Para esse autor, os fatores de *ordem social e política* estão relacionados a interesses, valores, racismo, pobreza; os fatores de *ordem familiar* dizem respeito a valores familiares diferentes dos valores da escola; os fatores *institucionais formais* estão ligados a currículo, horário, espaço e os fatores *institucionais informais* tratam do relacionamento entre os alunos que criam um clima de conflitos e de oposição ao que a escola e professores exigem; os fatores *pedagógicos* estão relacionados aos métodos e competências de ensino, que têm a ver com a inconsistência na aplicação das regras; os fatores *pessoais do professor* têm a ver com seus valores, crenças, modo de autoridade e também sua expectativa negativa em relação ao aluno, e, para finalizar, o autor menciona os fatores *pessoais do aluno*, que têm a ver com seu interesse, adaptação, seu desenvolvimento cognitivo e moral.

No contexto escolar, segundo Amado (2001a, p. 47), “a opinião pública e, sobretudo o senso comum dos professores atribui, com frequência, a problemática da indisciplina de certos alunos a factores de

ordem psicológica e médica”. Para esse autor, algumas das variáveis mais comuns no discurso dos professores são “hiperatividade e problemas psicológicos, o desinteresse, o insucesso, os problemas familiares” (AMADO, 2001a, 48).

Vasconcellos (2009, p. 61) afirma que “o fato de não fazermos criteriosa análise da realidade pode nos levar a propor alternativas que, na verdade, são equivocadas, porque não deram conta do leque de relações implicadas no problema”.

A Cultura Escolar e a Representatividade da Indisciplina

Estudar a cultura escolar parte do entendimento de todo o conjunto da escola, sendo assim é preciso analisar a escola em todos os âmbitos. Julia (2012) traz a visão da escola como uma instituição que tem elementos a mais do que criado pela burguesia, mais do que um lugar de adestramento, um lugar onde ocorre relações sociais. O autor ainda demonstra, que nas análises das escolas, alguns autores acabam tendo visões idênticas, a intenção não se separa do resultado e o trabalho com documentos normativos acabam superestimando os modelos pedagógicos.

Magalhaes (2004) discute sobre a relativa emergência quanto ao assunto “trabalho e escola”, no plano da investigação, pois precisa-se da articulação do macro, junto ao micro aspecto, valorizando a identidade da instituição, mostrando que cada escola tem suas peculiaridades, e, deve partir deste contexto para poder se chegar a análises conclusivas, de acordo com as perguntas feitas. Na pesquisa em educação muitas vezes o pesquisador se depara com a falta de material, ou registro, porém como a escola está posta num espaço, este pesquisador pode fazer suas próprias análises, tomando como referencial o todo da escola, correntes pedagógicas, espaço, comunidade, e assim entender esta escola como um todo, bem como, as relações que esta representa.

Contudo, percebe-se na análise principalmente dos inspetores que indisciplina muda com o tempo e por isso se precisa dos estudos culturais, assim como compreender a cultura escolar. Um aspecto importante para se entender a indisciplina escolar são reuniões de formações de professores. Percebe-se uma recorrência deste problema e, historicamente tem registro de alunos indisciplinados, tão antigo quanto o problema da “cola escolar”, nesse sentido o olhar do professor se volta para culpabilizar o aluno sobre o fato e, não pensar na construção escolar e pedagógica.

O processo de disciplina na escola, no Brasil, começou junto com a formação do Estado Nacional, segundo Veiga (2009) o controle da força e aplicação da violência marca a história do país, principalmente nas relações de hierarquia, no caso senhores de engenho e escravo, colonizadores e

índios. “Sobre a disciplina escolar, na lei imperial de 12 de outubro de 1827 que mandava criar as escolas de primeiras letras nos lugares mais populosos do império, há a prescrição de castigos “pelo método de Lencastre” (sic).” (VEIGA, 2009, p. 76).

Nunca se definiu as punições que cada escola deve ter com relação a indisciplina, pois isso depende do que a escola considera como indisciplina, mas os castigos sempre eram de ordem física ou de punições morais. A autora ainda mostra que alunos começaram a desistir da escola por conta das medidas disciplinares,

Os pais dos alunos os estão tirando da escola em função dos maus tratos que sofrem. Essa mesma atitude é relatada em vários outros documentos, inclusive quando a violência era praticada pelos monitores das aulas mútuas. Em 14 de maio de 1837, encontramos o ofício do delegado a respeito de um pai que reclama do professor, dizendo ser ele doente e não ensinar bem, sendo que os filhos ficam por conta dos decuriões que os maltratavam “com réguas, nascendo dali brigas” (PP 1/42, caixa 8, p. 4). Em decorrência disso, o pai anuncia que os filhos deixarão de frequentar a escola e que ele mesmo vai ensinar-lhes em casa. (VEIGA, 2009, p. 76).

As tensões nas escolas, associadas as punições por indisciplina, acabavam saindo do controle e a autora expõe também o caso de alunos que foram punidos pelo seu tom de pele, ou tipo de cabelo. Veiga (2009) em seu artigo “Elaboração de hábitos civilizados na constituição das relações entre professores e alunos (1827-1927)” trabalha com os relatos de punições entre os anos de 1827 e 1927, antes de se pensar a pedagogia como se entende hoje. Atualmente a pedagogia segue uma série de normatizações e estudos sobre como se trabalhar com as crianças, mas têm relações intrínsecas dentro de espaço escolar, que não deixa de ser um espaço de tensões.

A indisciplina escolar é marcada por mudanças ao que se refere as punições, nos estudos de Veiga (2009) as repressões sempre foram físicas, percebe-se que atualmente trata-se de uma punição moral, o ato de mostrar ao aluno que este está errado através dos outros. As situações apresentadas sempre são de expulsões de alunos no meio da sala de aula, ou a escrita de ocorrência.

Os relatos de desobediência na escola também são recorrentes de alunos bagunceiros que não conseguem ficar sentados olhando para a explicação, que acabam se dispersando durante a aula várias vezes. Estes alunos não “normatizaram” seus corpos a ficarem sentados longos períodos de tempo em frente a uma explicação que não lhe traz interesse. É possível observar alunos com recorrências de indisciplina em várias matérias, porém

quando o assunto é Educação Física ou Artes, por exemplo, os alunos tornam mais participativos, isso é nítido nos frequentes conselhos de classes, nos relatos dos professores. É possível o aluno não se adaptar a metodologia de alguns professores e por desinteresse gerar indisciplina na sala de aula.

A escola considerada neste ponto como uma reprodução da ordem de poder se modifica de acordo com os interesses sociais, e a indisciplina muda com isto, contudo a escola busca formar o cidadão. Nas primeiras linhas da Lei de Diretrizes de Bases já se discorre:

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

§ 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social. (BRASIL, 1996).

A palavra disciplina aparece e o antagonismo indisciplina segue a linha do que se considera disciplina para então se considerar indisciplina. A LDB deixa fundamentado seu objetivo em vincular-se ao mundo do trabalho, organizações da sociedade civil, entre outros meios de convivência que seguem a lógica de poder dominante.

Vincent; Lahire & Thin (2001) esclarecem que tensões são relações simultâneas ao mesmo tempo que o aluno está dentro da sala de aula aprendendo os conteúdos, também está interiorizando as formas de poder, o conhecimento não é desassociado, nem desvinculado. A estrutura da escola muda de acordo com as questões sociais vigentes, o exemplo fornecido, é que antes de 1960, a escola apenas auxiliava a família, sendo apenas um caminho para se chegar ao mercado de trabalho, através de um curso técnico e meios parecidos. Após 1960, vindo até os dias em que o artigo foi produzido a escola pegou para si todo o papel, tanto o de auxiliar na busca de uma profissão, como educar, e socializar num todo.

E a parte socializadora é o que a escola conseguiu legitimar para si, no caso do Brasil, está nas leis, a escola como socializadora. E o ponto do texto chega então sobre a questão a crise na escola, questionando a escola nos moldes tradicionais e, as estruturas passadas nela, e, como isto está ruindo. Vincent; Lahire & Thin (2001), ressaltam que o papel de escola socializadora está definido, tal como o conhecimento pedagógico que fica a cargo dos professores, sendo assim uma abertura às novas ideias, e uma

modificação ao sistema não seria ruim, pois o atual já está em crise, se precisa da modificação.

Os mesmos autores especificam bem o papel da escola, ela conseguiu se consolidar ao longo do tempo, se diferenciando de outras instituições, como a igreja e, dentro deste espaço escolar conseguiu passar a ideia do compromisso com a verdade, de um lugar onde a neutralidade e a ciência pudessem debater. Porém ao mesmo tempo esta reproduz os organismos do poder na sociedade em que opera, ela ainda está posta na sociedade, reproduzindo as estruturas ao qual está sujeita, e, não de forma direta, muitas vezes passando esta estrutura sem perceber. As estruturas de poder estão nos conteúdos, disciplinas, a forma que são escolhidos, tal como já diz em seus escritos o autor Tomaz Tadeu³, que faz uma análise aprofundada sobre os conteúdos do currículo, e como este tem o currículo oculto. Porém, então, para se entender a escola, além da história da educação, a análise tem que ser mais crítica, fazendo perguntas aonde as respostas não estão sendo dadas de imediato e sim nas entrelinhas, por meio da história cultural e da cultura escolar.

O presente estudo busca a partir disto entender o processo civilizador (ELIAS, 1994), ressaltando a necessidade de se entender os mecanismos civilizatórios junto a escola, no aspecto micro sociedade, e assim compreender a indisciplina.

A gradual racionalização e, mais, todo o processo civilizador, ocorrem sem dúvida alguma em constante ligação com as lutas de diferentes estratos sociais e outros agrupamentos. A “civilização” pode ser uma faca de dois gumes. E quaisquer que possam ser seus efeitos em casos particulares, de qualquer modo os arrancos do processo civilizador ocorrem, de modo geral, independentemente de serem agradáveis ou úteis para os grupos envolvidos. (ELIAS, 1993. p.235).

O mesmo autor trabalha a questão da educação para convivência em harmonia de maneira pacífica, porém cada sociedade dentro de seu período possui seus costumes.

História Cultural, Representação, Prática e Apropriação

Nessa perspectiva abordou-se os estudos de Chartier, historiador francês, foi o primeiro a utilizar a ideia de “representação” para entendermos as relações entre passado e presente e projeções para o futuro,

³ SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

ou seja, memória, presente e projeção. Para esta investigação é necessário aprofundar-se na questão da história cultural.

Segundo Chartier (1990, p 16) “história cultural, tal como a entendemos, tem por principal objeto identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler”. Esta tarefa, para o autor supõe diversos caminhos, “o primeiro diz respeito às classificações, divisões e delimitações que organizam a apreensão do mundo social como categorias fundamentais de percepção e de apreciação do real”.

Ainda para o autor a História Social é diferente da História Cultural, pois possuem tendências históricas que não são iguais, apesar de serem representações múltiplas de imagens da realidade social.

O que marca o estudo da História Cultural é a preocupação com a análise de símbolos, por serem encontrados em todos os lugares. Peter Burke (2008, p. 10) em seu livro História Cultural, se vale do pensamento de Sartre para justificar que “embora a História Cultural não tenha essência, ela possui uma história própria”. A História Cultural já estava se consolidando com autores como Roger Chartier, e Michel de Certeau, Peter Burke, Nibert Elias e outros autores da Escola dos Annales, nos anos de 1970. Contudo, sofre críticas de intelectuais do marxismo, por considerar que não tem uma relação profunda entre o social e a economia, não levando em conta que as análises podem ser realizadas a partir das questões relacionadas à cultura e com isto abarcar os conflitos da sociedade (CHARTIER, 1990).

Para Chartier (1990, p. 22) um determinado grupo, ao criar suas representações do mundo social, almeja fazer valer, legitimar, posicionar-se e ser reconhecido pelos demais grupos, de forma a ressaltar a sua legitimidade baseando-se nos princípios da universalidade da razão, mas que, ao cabo, são sempre determinadas pelos interesses desse grupo, do que decorre a necessidade de uma interlocução entre os discursos proferidos relacionando-os com a posição de quem os utiliza.

Ainda para o autor a noção de representação tornaria um instrumento teórico-metodológico de análise da história cultural. As representações inserem-se “em um campo de concorrência e de competições cujos desafios se enunciam em termos de poder e de dominação”; em outras palavras, são produzidas aqui verdadeiras “lutas de representações”. (CHARTIER, 1990, p. 17).

Nessas lutas geram inúmeras apropriações que resultariam em representações. Nesse sentido a noção de apropriação de Chartier relaciona-se, assim, às condições de possibilidade de uma iniciativa individual de uso dos objetos que pode, inclusive, arruinar o sentido inicial.

Outra noção primordial é a compreensão das práticas. *Apropriação e representação* em conjunto com a noção de *prática*, esta última constitui a terceira noção fundamental que conforma a perspectiva de História Cultural. Para Chartier (1990, p. 27) esta perspectiva procura compreender as práticas que constroem o mundo como representação.

A história cultural segundo Chartier (1990) possibilita uma nova metodologia de análise sobre seus objetos, antes apenas fonte documental era usado para análise, contudo, após, possibilitou o estudo de outros materiais como fotos, cultura escolar, arquitetura e indisciplina. Quando se pensa na fonte, o objeto de pesquisa, no caso supondo ser um relato de indisciplina de um professor, este relato não é neutro, tendo influências do meio o qual esse professor veio e foi ensinado, e como este vê os alunos. Chartier (1990) quando fala de representações está dizendo que estes relatos de indisciplinabilidade não se repetem por sofrerem influência externa como as relações de poder a qual a escola se insere, e a cultura.

Roger Chartier (1990) em sua obra “A História Cultural: Entre Práticas e Representações” começa trazendo uma breve história dos historiadores, estes nos anos de 1950/60 faziam uma investigação técnica com base em teoria e estatísticas. Porém surge uma nova tendência hegemônica em 1970/80 e com isto uma nova forma de interrogar a realidade, isto graças ao domínio da História Cultural e as representações.

A História Cultural possibilita diferentes leituras, sendo um estudo do processo. O processo seria a relação da história dos textos, a história dos livros, em outras palavras a história dos elementos que se pesquisa e permitem uma reflexão mais ampla para se compreender o presente, no caso a história da indisciplina. (CHARTIER, 1990).

Desta forma as representações e percepções do social não carregam um discurso de neutralidade, de acordo com o autor, as lutas de representação são importantes como as econômicas, pois através de ambas consegue se compreender os mecanismos os quais os grupos de poder conseguem se impor, com seus valores e domínios. O autor mostra que simbolismo é muito usado tal como os signos, objetos, pensamentos intelectuais, imagens, e esses conjuntos eram apropriados para fazer a representação de poder, como a cor vermelha para reis. A disciplina segue um instrumento de poder que regula e normatiza o que é “ser civilizado” para escola e também o “indisciplinado”. “Assim deturpada, a representação transforma-se em máquina de fabrico de respeito e de submissão, num instrumento que produz constrangimento interiorizado, que é necessário onde quer que falte o possível recurso a uma violência imediata.” (CHARTIER, 1990, p. 22).

O autor demonstra, também, que tem práticas sociais que não são representações por possuírem lógica autônoma, e nisso ocorre o

entendimento do pensamento chartierniano por compreender as representações com múltiplos sentidos. A história cultural define novos caminhos, novas perguntas com novas respostas, não se consegue chegar a novos caminhos com as mesmas perguntas, a indisciplina em sala de aula não irá acabar se os professores usarem os mesmos métodos que já falharam historicamente, compreender a gênese do pensamento punitivo e tentar definir o que realmente é indisciplina para aquele determinado contexto e assim pensar numa resposta.

A história cultural mostra novos caminhos e domínios para investigação. Para Chartier (1990) uma investigação começa reconhecendo os diferentes espaços e tempos e como estes influenciam a realidade social, no caso a escola. Várias destas influências são a respeito das classes sociais, e linhas de pensamentos intelectuais, desta forma as representações sempre atendem a interesses de grupos.

Considerações Finais

A presente análise buscou trazer uma discussão do próprio termo indisciplina considerando e ponderando o que o professor julga como indisciplina e como está associado as relações de poder, influenciado pelo conceito de história cultural de Chartier (1990) e estudos da área em educação.

Considerando a escola como um espaço que ocorre a representação determinada pelas normas do grupo dominante isto se aplica as normatizações da escola. A escola sem perceber reproduz as normas civilizadoras que a sociedade impõe. A discussão buscou trazer a reflexão sobre os outros aspetos que envolvem o olhar da disciplina e indisciplina, não voltada a culpar o aluno e encontrar as melhores soluções para se “disciplinar”, e sim compreender o processo histórico e as influências externas que influenciam o espaço escolar.

As reflexões chegam a conclusão que para se trabalhar a indisciplina deve-se mudar a forma que se compreende disciplina, e isto dentro de sala de aula e do espaço escolar. Compreendendo e entendendo o aluno como um ser em desenvolvimento aprendendo a lidar com essas relações e tensões que integram o espaço escolar.

Referências

- AMADO, J. S. *Interação pedagógica e indisciplina na aula*. Porto: Asa, 2001a.
_____. Compreender e construir a (in) disciplina. *Cadernos de Criatividade*, Lisboa, n. 3, p. 41-54, 2001b.

- _____. Indisciplina e violência na escola: conceitos, interrogações e respostas. *Revista Teoria e Prática da Educação*, Lisboa, v. 7, n. 2, p. 206-214, maio/ago. 2004.
- AMADO, J. S.; FREIRE, I. P. *A (s) indisciplina (s) na escola: Compreender para prevenir*. Coimbra: Almedina, 2009.
- AQUINO, J. G. A desordem na relação professor-aluno: indisciplina, moralidade e conhecimento. In: _____ (Org.). *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1996. p. 7-139.
- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. *LDB - Lei nº 9394/96*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.
- BURKE, Peter. *O que é história cultural?* Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- CARITA, A.; FERNANDES, G. *Indisciplina na sala de aula: Como prevenir? Como remediar?* Lisboa: Presença, 1997.
- CHARLOT, B. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. *Revista da FAEEBA*, Salvador, v. 17, n. 30, p. 17-31, jul/dez. 2008.
- CHARTIER, R. *A História Cultural Entre Práticas e Representações*. Difel/Bertrand Brasil; Rio de Janeiro, 1990.
- _____. Introdução. Por uma sociologia histórica das práticas culturais. In: _____. *A História Cultural entre práticas e representações*. Col. Memória e sociedade. Trad. Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990, p. 13-28.
- _____. O mundo como representação. In: _____. *À beira da falésia: a história entre incertezas e inquietude*. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2002, p. 61-80.
- CHARTIER, R.; ROCHE, D. O livro: uma mudança de perspectiva. In: LE GOFF, J.; NORA, P. *História: novos objetos*. Trad. Terezinha Marinho. Rio de Janeiro: Francisco Alvez, 1976.
- ELIAS, N. *O processo civilizador: Formação do Estado e Civilização*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1993, v. II.
- _____. *O processo civilizador: Uma história dos costumes*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994, v I.
- ESTRELA, M. T. *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. 4. ed. Porto: Porto, 2002.
- GARCIA, J. Indisciplina na escola: uma reflexão sobre a dimensão preventiva. *Revista Paranaense de Desenvolvimento*, Curitiba, n. 95, p. 101-108, 1999.
- _____. *Notas sobre o conceito de contexto de indisciplina*. Curitiba, 19/08/2011. Aula proferida na Universidade Tuiuti do Paraná.
- GOTZENS, C. *A disciplina escolar: prevenção e intervenção nos problemas de comportamento*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

JULIA, D. A Cultura Escolar como Objeto Histórico. *Revista Brasileira De História Da Educação*, 2012. Disponível em < <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38749>> Acesso em 18/Abril/2020.

MAGALHÃES, J. *Tecendo Nexos: história das instituições educativas*. Bragança Paulista/SP: Editora Universitária São Francisco. 2004.

PARRAT-DAYAN, S. *Como enfrentar a indisciplina na escola*. São Paulo: Contexto, 2008.

VASCONCELLOS, C. S. *Indisciplina e disciplina escolar: fundamentos para o trabalho docente*. São Paulo: Cortez, 2009.

VEIGA, C. G. *Elaboração de hábitos civilizados na constituição das relações entre professores e alunos*. *Revista Brasileira de História da Educação*, n. 3, (21), p. 61-92, set-dez, 2009.

VINCENT, G.; LAHIRE, B.; THIN, D. Sobre a História e a Teoria da Forma Escolar. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n° 33, p. 07-47, jun. 2001. Disponível em: <<http://educ.fcc.org.br/pdf/edur/n33/n33a02.pdf>>

18. REPRESENTAÇÃO POLÍTICA E EDUCAÇÃO: UM ELO PERDIDO

Ana Beatriz Tôrres Gontijo
Dalton Borba

O Brasil adota, por tradição, o regime democrático representativo. Este regime caracteriza-se pela outorga de mandato eletivo a alguns cidadãos, para, na condição de representantes, externarem a vontade do eleitor e tomarem decisões em seu nome, como se o governo fosse exercido diretamente pelo povo; o parlamentar seria, em última análise, instrumento do governo do povo.

O mandato eletivo merece, entretanto, novas considerações, notadamente sob a luz da realidade brasileira atual, que deflagra sensível alteração no processo de representação política, como demonstra a doutrina pátria mais abalizada.¹

Como criação do Estado Liberal burguês, o mandato representativo se apresenta como meio de manter distintos Estado e sociedade; uma forma de tornar abstrata a relação governo/povo.² Segundo os princípios liberais, o titular do mandato não fica vinculado aos representados, por não se tratar de uma relação obrigacional. Assim é que se torna então geral (porque o representante, eleito por um certo número de eleitores, não representa só a eles, mas a toda a comunidade), livre (porque o representante não recebe *instruções* dos eleitores, exprimindo sua própria vontade, nos atos de governo) e irrevogável (porque o eleito, não extrapolando de suas prerrogativas, tem o direito de manter seu mandato pelo tempo previsto para tal).

Do ponto de vista da doutrina clássica, a democracia representativa assenta-se no princípio de que a participação do cidadão no processo do poder exaure-se no momento da votação; a partir daí a vontade individual é

¹ BONAVIDES, Paulo. **Teoria constitucional da democracia participativa**. São Paulo: Malheiros, 2001; SILVA, Eduardo Diamantino Bonfim e. **Poder constituinte derivado e seus limites materiais**. Cadernos de Direito Constitucional e Ciência Política, n. 22, p. 185, jan./mar. 1998; BENEVIDES, Maria Victória de Mesquita. **A cidadania ativa: referendo, plebiscito e iniciativa popular**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1998.

²SILVA, Eduardo Diamantino Bonfim e. **Poder constituinte derivado e seus limites materiais**. Cadernos de Direito Constitucional e Ciência Política, n. 22, p. 185, jan./mar. 1998;

substituída pela vontade coletiva (*vontade geral*), manifestada pelo eleito, que tem, por sua vez, autonomia para decidir segundo o seu próprio juízo.³

Tal não é, contudo, a realidade atual; desde que se consolidou, entre nós, o Estado social e democrático de Direito, a relação Estado/Sociedade está cada vez mais estreita, e, neste sentido, mais as massas se manifestam, em processos formais ou informais, reprimindo os *desvios* praticados pelo *poder*. A participação popular se faz presente no momento da votação, e, igualmente, no exercício do respectivo mandato parlamentar; a satisfação pública acaba se tornando o grande fiscal do representante político.

Se, todavia, a sociedade evoluiu, para lutar por um espaço próprio, nos negócios do Estado, o sistema eleitoral pecou pela inércia, fazendo crescer o descontentamento e o descrédito na classe política (grande beneficiária das prerrogativas do regime liberal do século passado).

Para ilustrar o descrédito da classe política, o amorfismo partidário, as mazelas da representação no Brasil, Maria Victoria BENEVIDES⁴ lembra a famosa ironia de Hollanda Cavalcanti, sobre o oportunismo dos conservadores e liberais no Império: “Nada mais parecido com um ‘saquarema’ do que um ‘luzia’ no poder”. Parafraseando Cavalcanti, José Afonso da SILVA, em versão atualizada da realidade brasileira, afirma que “não há nada mais semelhante a um neoliberal do que um socialdemocrata no poder.”⁵

A excessiva autonomia funcional do representante e a consequente ausência de responsabilidade efetiva (vinculada) perante o povo, constitui uma das deficiências mais sentidas na representação política no Brasil. O processo eleitoral passa a ser uma luta pelo poder e não uma luta pela representação; daí o total desprezo ao compromisso assumido em campanha, e o oportunismo das filiações partidárias. A ideia de representação tornou-se, na prática, coerente

³ Arrimado em Luís Carlos Sáchica, preleciona José Afonso da SILVA, Eduardo Diamantino Bonfim e. **Poder constituinte derivado e seus limites materiais**. Cadernos de Direito Constitucional e Ciência Política, n. 22, p. 185, jan./mar. 1998, p. 49: “Nesses termos, a ‘democracia representativa’ acaba fundando-se numa idéia de igualdade abstrata perante a lei, numa consideração de homogeneidade, e assenta-se no princípio individualista que considera a participação no processo do poder do ‘eleitor’ individual no momento da votação, que ‘não dispõe de mais influência sobre a vida política de seu país do que a momentânea de que goza no dia da eleição (...)’; que, uma vez produzida a eleição, os investidos pela representação ficam desligados de seus eleitores, pois não os representam a eles em particular, mas a todo o povo, à nação inteira’. A representação é montada sobre o mito da ‘identidade entre representante e representado, que tende a fundar a crença de que quando este decide é como se decidisse o representado, que, em tal suposição, o povo se autogoverna’...”

⁴ BENEVIDES, op. cit., p. 24.

⁵ SILVA, op. cit., p. 11.

com aquele tipo de crítica que a denúncia como “representação teatral do poder perante o povo, e não como representação do povo perante o poder.”⁶

Embora flagrante a deturpação do mandato político, no Brasil, não se pretende, aqui, porque descabido identificá-lo com o mandato privado; trata-se de realidades distintas que, não obstante derivarem de um tronco comum, não admitem o mesmo tratamento. Necessária, entretanto, a reavaliação dos elementos essenciais da figura do mandato,⁷ para a exata delimitação da outorga eletiva, pressuposto indispensável a coibir os desvios e oportunistas corporativos degradantes da soberania popular.

O tema representação política, na doutrina interna, é tradicionalmente objeto de memoráveis confrontos que se estabelecem, via de regra, entre duas grandes correntes ideológicas: as liberais (participacionistas), de um lado, e as elitistas (corporativas), de outro. Note-se que ambas pretendem, a seu modo, chegar a um fim comum, qual seja, o regime democrático: uma emprestando ao mandato um caráter material, de efetiva representação; outra lhe emprestando um caráter meramente formal, legitimador de um regime verdadeiramente oligárquico.

Divorciadas, pois, as vontades do representante e do representado, o reflexo imediato no respectivo grupo é de uma crescente desconfiança no poder. E não é só o parlamentar, todavia, alvo da desconfiança popular; a descrença atinge toda a esfera política, incluindo as próprias instituições da democracia representativa, os partidos políticos, o Poder Legislativo.

Outros fatores, ainda, reforçam o descrédito da representação política no Brasil, como o coronelismo, historicamente presente em nossa cultura. Extrapolando a imagem daquele velho fenômeno ligado à comunidade ruralista, despoliticizada e atrasada, o coronelismo sobrevive na sociedade contemporânea, apenas travestido em roupagem mais discreta, capaz de preservar-lhe a existência.

Em sua versão original o regime dos coronéis formava uma estrutura política oligárquica, cuja atuação mais expressiva se apoiava em mecanismos eleitorais que dirigiam a vontade popular,⁸ deformando a opinião pública ao mesmo tempo em que legitimavam o poder do eleito. Na lição de Victor

⁶ BENEVIDES, op. cit., p. 25.

⁷ A expressão, aqui, é empregada em sentido amplo, para abranger o mandato público e o privado.

⁸ Segundo SILVA, op. cit., p. 98: “o Coronel, como liderança local, arregimentava os eleitores e os fazia concentrar perto dos postos de votação, vigiados por sentinelas. Esses locais de concentração dos eleitores passaram a ser conhecidos como ‘currais’ ou ‘quartéis eleitorais’, de onde os eleitores saíam conduzidos por prepostos do coronel para votar no candidato por ele indicado. Como o voto era a descoberto (a ‘bico de pena’, como se dizia), o eleitor não tinha como escapar da vigilância, até porque as mesas eleitorais eram também formadas de elementos do coronel. Outro elemento do sistema era o ‘cabo eleitoral’, ainda hoje existente com menos significação. Seu papel consistia (e consiste ainda) em angariar votos para os candidatos, não por exposição de doutrina, mas à base de distribuição de empregos ou favores pessoais”.

Nunes LEAL,⁹ o fenômeno se apresenta como um sistema de reciprocidade: “... de um lado, os chefes municipais e os coronéis, que conduzem magotes de eleitores como quem toca tropa de burros; de outro lado, a situação política dominante no Estado, que dispõe do erário, dos empregos, dos favores e da força policial, que possui, em suma, o cofre das graças e o poder da desgraça”. O citado autor denuncia a permanência desse sistema nos chamados *grutões eleitorais* (Norte e Nordeste do Brasil) e nos *lobbies* das Associações Rurais e da União Democrática Ruralista (UDR).¹⁰

O *poder de eleger* que o coronelismo concentra em mãos, efetiva-se com o chamado *clientelismo* - a exigência de *lealdade dos clientes* pelos benefícios obtidos. Assim, o parlamentar passa a exercer a função legislativa somente no plano secundário; sua preocupação primeira, dado o cargo que ostenta, passa a ser de intermediário, junto ao Executivo, para a obtenção de favores, proteções e exigências dos *coronéis*. Isso deflagra uma atitude de *desistência*, na expressão de Maria Victoria BENEVIDES,¹¹ quanto à sua função legislativa.

De importância e gravidade inquestionáveis, a relação de *favores* no nível dos Poderes da República - aqui polarizada no Executivo e Legislativo - fragiliza não apenas o instituto da representação, mas notadamente a figura dos partidos políticos, na qualidade de instrumento de ligação entre a sociedade e o Estado, já que o *compromisso* do candidato e do partido, neste sistema, é com seus financiadores; só por acaso os interesses do povo são atendidos.¹²

A imoralidade da farsa eleitoral, do sistema representativo viciado, da deformação (ou supressão) das linhas político-ideológicas, tem pôr fim à disputa pelo poder - no nível dos partidos - e a conquista da riqueza - no nível individual, do eleito.

As consequências, porém, desta cultura, são de amplitude alarmante; referimo-nos, para além do descrédito e da revolta popular em relação à

⁹ LEAL apud BENEVIDES, loc. cit., p. 29.

¹⁰ Id.

¹¹ Id. Revela a autora que, segundo depoimento do deputado Maurílio Ferreira Lima (Diário da ANC, 22/04/87), a grande maioria das leis que entram em vigor no país são de iniciativa do Presidente da República e não do Congresso Nacional, o que reforça a tese da **submissão** do Poder Legislativo.

¹² O Brasil é palco das mais **surpreendentes** alianças partidárias. Partidos políticos de ideologias não raro conflitantes se agremiam, com o objetivo claro de fortalecimento político. Busca-se, desta forma, a conquista do poder perante o povo; não a representação do povo perante o poder. O que é “esquerda” hoje, pode ser a “direita” de amanhã. Disso resulta a total ausência de representatividade. Mais que isto, retrata verdadeira traição à confiança do eleitor, que outorgou poderes ao seu candidato (ou partido) exatamente pela linha ideológica que pregava em campanha eleitoral.

política interna, ao exemplo dado à população, de impunidade e tolerância frente ao desrespeito à coisa pública. Esse sentimento de impunidade e tolerância (de inércia do Estado) leva o cidadão comum a almejar a carreira pública não exatamente pelo ideal político, mas pelos benefícios que seguramente obterá. Neste sentido, cumpre realçar a clássica lição de Alexis de TOCQUEVILLE, chamando a atenção pela profundidade do problema relativo à imoralidade política:

O que, antes de mais nada, é preciso temer não é tanto a visão da imoralidade dos grandes quanto a da imoralidade que leva à grandeza. Nas democracias, os simples cidadãos vêem um homem que sai das suas fileiras e que em poucos anos alcança a riqueza e o poder; esse espetáculo excita a sua surpresa e a sua inveja; procuram saber como aquele que ontem lhes era igual está hoje revestido do direito de dirigi-los. Atribuir a sua elevação aos seus talentos ou às suas virtudes é incômodo, pois é admitir que são eles próprios menos virtuosos e menos hábeis do que ele. Por isso, situam a sua causa principal em alguns dos seus vícios, e muitas vezes o fazem com razão. Opera-se, dessa maneira, não sei que odiosa mistura entre as idéias de mesquinhez e poder, de indignidade e de êxito, de utilidade e de desonra.¹³

Também a fragilidade da lei eleitoral - no que diz com as garantias do eleitor - deforma a verdadeira essência da representação. A sobre-representação dos Estados menos desenvolvidos na Câmara Federal constitui inquestionável benefício às oligarquias, em flagrante desrespeito (ou fraude) à soberania popular. O descrédito popular na classe política, no Brasil, é um fato; uma realidade nacional. É um fato, entretanto, desmentido pelo poder, que se esconde por traz de um discurso retórico, amparado já no primeiro dispositivo (parágrafo único) da Lei Suprema: “Todo o poder emana do povo...” Sob essa bandeira nasceu a própria Constituição Brasileira de 1988, que, em verdade, não é fruto do poder constituinte, mas de um poder de reforma¹⁴ que, sem consultar a opinião pública (legítima), e, pior que isto, despido de legitimidade, convocou a assembleia constituinte de 87/88, responsável pela elaboração do texto vigente.

Curiosamente, referida assembleia constituinte, mantendo o *slogan* “todo o poder emana do povo”, houve por bem não incluir, entre os

¹³ TOCQUEVILLE, Alexis de. **A democracia na América**. 3. ed. São Paulo: Itatiaia: Ed. da USP, (Biblioteca de Cultura Humanista), 1987. p. 171.

¹⁴ Neste sentido a lição: FERREIRA FILHO, Manoel Gonçalves. **O poder constituinte**. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 1985, p. 11-17: “...convém lembrar que a Constituição de 1988 não foi obra de poder constituinte originário. Ela resultou de uma ‘reforma constituinte’. De fato, a ‘Constituinte’ de 1987/1988 não era senão o Congresso Nacional - inclusive com os senadores eleitos em 1982 - investido de poderes especiais de reforma por força da Emenda nº 26/85 à Constituição de 1967”.

legitimados do artigo 60, da Carta Política de 1988, o cidadão brasileiro, não obstante o clamor social e a ampla discussão da matéria nas respectivas comissões parlamentares.¹⁵

Não obstante a evolução da sociedade brasileira, cuja ordem constitucional sugere um Estado social e democrático de Direito, prevalecem, ainda hoje, as *regras garantísticas* de um regime autoritário - herança de nossa cultura política - o qual teme qualquer forma de exercício direto de cidadania que possa fragilizar a estrutura do poder. Rechaçada a iniciativa popular de emenda à Constituição, restaram dois instrumentos constitucionais de participação popular direta: o referendo e o plebiscito; ambos letra morta na ordem jurídica nacional, já que apenas nominalmente conferem ao cidadão a prerrogativa de intervir na gestão política.

A retórica utilizada pela classe política para a mascaração de um *jogo de poder*, agressivo e nocivo à soberania popular, presta-se, desta forma, a *legitimar* tal regime autoritário sob o disfarce indecifrável de uma inabalável democracia constitucional, nos moldes já detectados por FAORO, para quem a soberania popular não existe senão como farsa, escamoteação ou engodo.¹⁶

O discurso retórico de legitimação do poder encontra forte estrutura, notadamente no que diz com os meios de (de)formação da opinião pública; especificamente os meios de comunicação de massa.

Desde que a democracia representativa clássica foi vitimada por uma profunda crise institucional, não só nos países subdesenvolvidos, mas também, e surpreendentemente, nos países mais avançados, a opinião pública passou a ser um indispensável instrumento de avaliação das políticas de governo. O princípio da soberania popular tem se manifestado mais concretamente na esfera política do Estado, resultando no aparecimento de eficazes meios de expressão da vontade social, como, dentre tantos, a comunicação de massa, através da imprensa livre, de tal sorte que a opinião pública - expressão da cidadania - passa a exercer papel muito importante no sentido de que os eleitos prestem mais atenção às reivindicações do povo, mormente às de suas respectivas bases eleitorais.

Se, porém, os meios de comunicação de massa trazem consigo, ao menos teoricamente, uma função social (promover a transparência da gestão política do Estado), de outro lado, se apresentam como um

¹⁵ Os anais da Constituinte de 87/88, junto ao Senado Federal, registram dezenas de propostas visando incluir a iniciativa popular no rol dos legitimados do atual art. 60 da Constituição.

¹⁶ FAORO, Raymundo. **Os donos do poder**: formação do patronato político brasileiro. 9. ed. São Paulo: Globo, 1993. v. 2, p. 742. Diz mais, o autor (p. 748): “O poder - a soberania nominalmente popular - tem donos, que não emanam da nação, da sociedade, da plebe ignara e pobre. O chefe não é um delegado, mas um gestor de negócios e não mandatário”.

importante (e indispensável) instrumento de legitimação do discurso político (retórico) a medida que formam (ou deformam) o entendimento do grupo social. A mídia em geral, mas de modo especial, a imprensa televisiva (aqui a exploração se opera por concessão do governo federal), valendo-se do alcance e profundidade das informações que veicula, promove, por meio de um processo ideológico, a fixação de conceitos junto ao seu destinatário, cujos resultados se manifestam na unificação de opiniões, não raro aquelas previamente estabelecidas pelo interesse da classe dominante.¹⁷

Em sua pureza conceitual, tem-se, por ideologia, o consenso da sociedade acerca de determinado conceito; através de um processo *psicológico*, lento e gradual, a sociedade incorpora certos *conhecimentos* que transformam situações (não raro dialéticas) em verdadeiros *rótulos*. Este *senso comum* retira os respectivos conceitos do campo da discussão, tornando-os inquestionáveis; está caracterizado, pois, o processo de alienação social. Diz-se da *alienação social* por razões tão simples quanto óbvias: a elaboração conceitual é atividade eminentemente intelectual, e como tal, está a cargo de uma minoria, qual seja, a classe dos intelectuais, classe esta diferenciada (privilegiada) da grande massa social, caracterizada, via de regra, pela pobreza e pela ignorância.

Com efeito, a valoração do objeto do conhecimento não se fundamenta na realidade que se apresenta à coletividade, mas, ao contrário, toma por base o fato analisado sob o enfoque do seu observador, aquele indivíduo que não se enquadra nas condições sociais da grande maioria.¹⁸ Consectário lógico, nesta linha de pensamento, é a potencial (e provável) disputa pelo poder de

¹⁷ Evidente que o poder da mídia (o poder de formar a opinião pública) não é ilimitado; vai até onde encontra respaldo na realidade social - nos fatos. Daí a afirmação de REALE, Miguel. **De Tancredo a Collor**. 2. ed. São Paulo: Siciliano, 1992. p. 16: “Por mais que se proclame, nos dias atuais, o predomínio dos meios de comunicação de massa, como sendo capazes de criar artificialmente preferências e convicções coletivas, é inegável que há nas decisões supremas do povo algo que supera os instrumentos externos de pressão, coincidindo com valores intuitivos e espontaneamente amadurecidos”.

¹⁸ CHAUI, Marilena. **Convite à filosofia**. 9. ed. São Paulo: Ática, 1997, p. 174: “A alienação social se exprime numa ‘teoria’ do conhecimento espontâneo, formando o senso comum da sociedade. Por seu intermédio, são imaginadas explicações e justificativas para a realidade tal como é diretamente percebida e vivida. Um exemplo desse senso comum aparece no caso da ‘explicação’ da pobreza, em que o pobre é pobre por sua própria culpa (preguiça, ignorância) ou por vontade divina ou por inferioridade natural. Esse senso comum social, na verdade, é o resultado de uma elaboração intelectual sobre a realidade, feita pelos pensadores ou intelectuais da sociedade - sacerdotes, filósofos, cientistas, professores, escritores, jornalistas, artistas - que descrevem e explicam o mundo a partir do ponto de vista da classe a que pertencem e que é a classe dominante de sua sociedade. Essa elaboração intelectual incorporada pelo senso comum social é a ‘ideologia’. Por meio dela, o ponto de vista, as opiniões e as idéias de uma das classes sociais - a dominante e dirigente - tornam-se o ponto de vista e a opinião de todas as classes e de toda a sociedade”.

manipulação da opinião pública, no sentido de impor ideias e pontos de vista *globais*, revestidos de pretensa *legitimidade*, já que, uma vez lançados e aceitos, no meio social, passam a gozar do consentimento dos seus próprios indivíduos - o principal alvo do processo. O processo ideológico se manifesta, basicamente, por três maneiras distintas: a) inversão; b) imaginário social; c) silêncio.¹⁹

Pelo processo de inversão, atribui-se uma causa a um determinado efeito, através da manipulação das ideias, mascarando-se a essência dos fatos, que, tomados objetivamente, levam a uma conclusão no sentido oposto. Aquele fato ou circunstância que, tomados em sua essência, são flagrantemente ilegítimos, embora não raro justificáveis, ganham uma conotação distorcida, em busca da *homologação* pelo elemento social; a sociedade, face ao discurso legitimador, passa a aceitá-lo como se constituísse uma realidade inquestionável - um verdadeiro dogma.²⁰

A ideologia também se manifesta pela produção de um *imaginário social*; trabalha-se, aqui, com a imaginação reprodutora. O processo, nesta via, implica em reproduzir imagens diretas e imediatas da *práxis*, plasmando-a de coerência, lógica e sistemática, dando-lhes a *aparência* de condutas naturais por si próprias. Nesse contexto é que o Estado justifica o analfabetismo; o que, em essência, é inaceitável (mais que isto: injustificável), passa a ser *natural*, em face das dificuldades (e até impossibilidade), por parte do *governo*, de viabilizar a erradicação do problema, seja por falta de finanças, seja pela proporção do analfabetismo no país, seja pela falta de professores, etc. Ademais, em se solucionando a questão, abre-se uma lacuna no rol de compromissos eleitorais, o que vale dizer, implica em se *dispensar* preciosos votos nas eleições...

¹⁹ Cf. Luiz Fernando COELHO, loc. cit., p. 144 *usque* 165; Marilena CHAUI, op. cit., p. 174-175.

²⁰ O exemplo trazido por CHAUI, já citada, é bastante esclarecedor: "... o senso comum social afirma que a mulher é um ser frágil, sensitivo, intuitivo, feito para as docuras do lar e da maternidade e que, por isso, foi destinada, por natureza, para a vida doméstica, o cuidado do marido e da família. Assim, **o ser feminino é colocado como causa da função social feminina**. Ora, historicamente, o que ocorreu foi exatamente o contrário: na divisão sexual-social do trabalho, e na divisão dos poderes no interior da família, atribuiu-se à mulher um lugar levando-se em conta o lugar masculino; como este lugar era o lugar de domínio, da autoridade e do poder, deu-se à mulher o lugar subordinado e auxiliar, a função complementar e, visto que o número de braços para o trabalho e para a guerra aumentava o poderio do chefe militar, a função reprodutiva da mulher tornou-se imprescindível, trazendo como consequência sua designação prioritária para a maternidade. Estabelecidas essas condições sociais, era preciso persuadir as mulheres de que seu lugar e sua função não provinham do modo de organização social, mas na 'natureza', e eram excelentes e desejáveis. Para isso *montou-se a ideologia do ser feminino e da função feminina, como naturais e não como históricas e sociais*. Como se observa, uma vez implantada uma ideologia, passamos a tomar os efeitos pela causa" (grifo meu).

Por derradeiro, a manipulação ideológica emerge pelo silêncio na interpretação dos valores postos. Valores são rotulados de *legítimos*, sem a devida demonstração do motivo real pelo qual são postos (ou impostos) no meio social. A impenhorabilidade do bem de família rende-se à fiança prestada nos contratos de locação: esta norma reveste-se de legitimidade na medida em que garante o adimplemento do respectivo contrato, impondo a honradez dos compromissos assumidos; em contrapartida, oculta-se que a impenhorabilidade do bem de família foi excepcionada (na fiança prestada em contratos de locação) para favorecer uma classe economicamente dominante - classe dos proprietários - que têm poder de expressão junto ao Legislativo a ponto de *adaptar* a norma aos seus interesses.

Não é exagero afirmar que a ideologia, como expressão do pensamento de uma classe dominante, que recai - absoluta e inquestionavelmente - sobre o intelecto da classe dos dominados, constituiu-se em poderoso instrumento de dominação.²¹⁻²² E, como instrumento de dominação, tanto mais rápido e eficazmente cumprirá seus fins, quanto mais avançados seus métodos de ideologização social e quanto maior for o seu alcance, junto ao público receptor.

A ideologia política consubstancia-se em um procedimento lento, quase imperceptível em seus objetivos diretos; através de informações aparentemente imparciais - de fachada técnica, científica ou meramente descritiva - transmitem-se valores ideológicos, que, não obstante caracterizar seu objetivo final, aparecem como “pano de fundo”, na matéria veiculada.

No Brasil, referido processo ideológico vem sendo muito bem utilizado (e de forma crescente) (i) pela igreja (a exemplo do que se testemunhou historicamente), em que a “fé cega” se torna um grande

²¹ COELHO, loc. cit., p. 152: “Ideologia é justamente a forma de pensamento que, correspondendo aos interesses da classe dominante, tende a manter a posição social de uma classe, mediante a conservação do *status quo*; à ideologia opõe-se a ‘utopia’, forma de pensamento que corresponde aos interesses da classe subjugada, tendo por objetivo não só justificar as pretensões desta classe, como também revelar e destruir as bases sociais em que se alicerça a ideologia”.

²² GUARESCHI, Pedrinho A. **Comunicação & Poder**: a presença e o papel dos meios de comunicação de massa estrangeiros na América Latina. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 20: “A ideologia dominante cumpre uma função prática: ela confere certa coerência e relativa unidade, ela cimenta e unifica o edifício social (conforme o modelo da hegemonia cultural de Gramsci). Ela permite a inserção de indivíduos de uma forma natural nas atividades práticas que eles desempenham no interior do sistema e, desta maneira, os capacita a participar na reprodução do aparato de dominação sem que se dêem conta de que eles próprios são cúmplices e autores de sua própria exploração. (...) A ideologia encobre e disfarça os sinais que poderiam fazer alguém desconfiar de que todas as instituições são instrumentos da coerção. Ela tenta aliviar a sociedade burguesa dessa contradição, que, se não for mediada, corre o risco de revelar a incoerência dessa mesma sociedade, destruindo sua unidade”.

instrumento de aniquilação da “razão”; (ii) pela televisão e pelo rádio, em que aquilo que deveria se veicular sob a forma de notícia, assume o papel de opinião de um setor do poder, visando a (de)formação do entendimento social; (iii) pela internet e as redes sociais que, não raro, se valem dos mecanismos profissionais das mídias digitais, como *atalho* para o atingimento de um público sedento pela *informação* e opinião de *especialistas*, sem qualquer compromisso com a fonte, ou a base científica da notícia. Todos esses meios se convertem no grande elemento legitimador do discurso oportunista e corporativo daqueles que buscam o espaço do poder; não o da representação.

Não se pode esbarrar nas raias da inocência e do romantismo a ponto de se acreditar que o extraordinário crescimento de “*representantes*” políticos, vindos desses setores (líderes religiosos, radialistas, artistas e apresentadores de programas de televisão, blogueiros e internautas), seja mera coincidência... Não se faz razoável sustentar o frágil argumento de que o fim buscado, aqui, seja o interesse do cidadão eleitor representado!!! Trata-se, por claro e evidente, de uma busca pelo poder para fins pessoais ou corporativos, através de uma *prerrogativa de visibilidade*, que encurta o caminho para os órgãos de representação política, e, conseqüentemente, do poder! Todos, nesta trilha, se valem de um mesmo ingrediente: a ignorância e a completa incapacidade de formulação de um juízo crítico e racional de valor do seu público eleitor!

As estatísticas demonstram, infelizmente, que o percentual populacional sem acesso a um nível satisfatório de educação é algo inaceitável. No entanto, essa carência social, tradicional e historicamente, nunca ocupou um espaço de preocupação e investimento de uma maioria esmagadora dos governos e representantes políticos brasileiros. Outras prioridades ocupam esse espaço: aquelas ligadas diretamente ao crescimento econômico!!! Talvez essa realidade não fosse tão triste, se o sistema econômico não se revelasse tão injusto, desigual e desumano, como se vê, nitidamente, no modelo pátrio.

Pois bem!!! Se essa é a realidade, nua e crua, o que fazer para que se possa vislumbrar um futuro de esperança?

Apenas um *medicamento* é capaz de recuperar esse *corpo social doente*: EDUCAÇÃO!!! Tratamento de longo prazo, que não traz efeitos imediatos (não por outra razão é usualmente rechaçado pela classe política, na medida em que não se converte em “*votos*”), mas capaz de transformar este triste cenário em futuro promissor, com a realização de um sonho de, um dia, conquistarmos um nível de excelência na escolha de representantes políticos capazes de deliberar temas fundamentais da sociedade com discernimento e comprometimento com a causa pública.

A educação, consagrada com seu caráter de fundamentalidade, é vista como a base de todos os direitos e garantias constitucionais vigentes. A promoção de igualdade e desenvolvimento de toda uma sociedade que prima pela dignidade da pessoa humana, só é possível através de uma educação de qualidade, onde o cidadão reconheça seus direitos e cumpra com seus deveres: “é através da educação que os indivíduos se transformam em cidadãos”²³. Para Freire, a educação é objeto de libertação, de modo que “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão”²⁴. Para o referido autor:

o professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que ele se ponha em seu lugar, ao mais tênue sinal de rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime do cumprimento de seu dever de propor limites à liberdade do aluno, que se furta ao dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora de educando, transgredir os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência. É nesse sentido que o professor autoritário afoga a liberdade do educando, amesquinhando o seu direito de estar sendo curioso e inquieto²⁵.

O ensino de qualidade não se restringe às noções básicas curriculares e tecnicistas instituídas por instrumentos normativos vigentes. Em que pese sejam indispensáveis, só é possível alcançar uma educação para consciência, tanto pessoal quanto cidadã e social, ensinando, conjuntamente, a ler e interpretar o Estado em que vive para, de fato, poder transformá-lo quando necessário à efetivação dos direitos fundamentais.

É necessário que o estudante, como ser consciente de suas possibilidades, possua educação qualitativa e transformadora, de modo a potencializar as oportunidades humanas através de um ambiente democrático. Nesse sentido, infere Saviani que:

se há desigualdade no ponto de partida, a igualdade no ponto de chegada deve ser garantida pela mediação da própria escola [...] Só é possível considerar o processo educativo em seu conjunto sob a condição de se

²³ MALISKA, M.A. **O Direito à Educação e a Constituição**. 1.ed. Porto Alegre: SAF. 2001. p. 155-156.

²⁴ FREIRE, Paulo. **A Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. São Paulo | Rio de Janeiro: Terra e Paz. 1987. p. 52.

²⁵ FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 62. ed. São Paulo | Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2011. p. 59.

distinguir a democracia como possibilidade no ponto de partida e democracia como realidade no ponto de chegada.²⁶

O direito à educação, desde os primórdios constitucionais, esteve presente no ordenamento jurídico brasileiro, sendo adotado, em 1948, pela Assembleia Geral das Nações Unidas – ONU, na Declaração dos Direitos Humanos. Atualmente, na Carta Magna vigente, tal direito é remetido à esfera social, tendo origem no próprio Estado Democrático de modo a se ter, como núcleo axiológico, a primazia da dignidade da pessoa humana. Sobre os direitos sociais, infere Canotilho que:

A idéia aqui expressa também tem sido designada como proibição de contra-revolução social ou da evolução reacionária. Com isto quer dizer-se que os direitos sociais e econômicos (ex: direito dos trabalhadores, direito à assistência, direito à educação), uma vez obtido um determinado grau de realização, passam a constituir, simultaneamente, uma garantia institucional e um direito subjectivo. (...) O princípio da proibição do retrocesso social pode formular-se assim: o núcleo essencial dos direitos sociais já realizado e efectivado através de medidas legislativas (...) deve considerar-se constitucionalmente garantido sendo inconstitucionais quaisquer medidas estaduais que, sem a criação de outros esquemas alternativos ou compensatórios, se traduzam na prática numa ‘anulação’ pura e simples desse núcleo essencial. A liberdade de conformação do legislador e inerente auto-reversibilidade têm como limite o núcleo essencial já realizado.²⁷

A matéria encontra-se regulada no Título VIII – Da Ordem Social; Capítulo III, Seção I – Da Educação, artigos 205 a 214 e se instrumentaliza também pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

É válida a ressalva de que uma educação adequada, corresponde aos objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil de 1988 (art. 3º), devendo priorizar a construção de uma sociedade livre, justa e solidária, garantindo o desenvolvimento nacional, a erradicação da pobreza e redução de desigualdades, sejam elas sociais ou regionais, promovendo o bem de todos, sem que haja preconceito e discriminação de qualquer tipo, tanto de origem, raça, orientação sexual, gênero, cor quanto idade e etnia.

Educação, no viés contemplado pela perspectiva do cidadão, como elemento participativo da construção e manutenção das bases fundamentais do Estado de Direito, impõe um amplo projeto de formação ética e moral,

²⁶ DERMEVAL, Saviani. **Escola e Democracia**: Teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 32. ed. São Paulo: Autores Associados. 1983. p. 63.

²⁷ CANOTILHO, José Joaquim Gomes. **Direito constitucional e Teoria da Constituição**. 2 ed. Coimbra: Livraria Almeida. 1998. p. 320-321

com norte precisamente inclinado à conscientização pelo respeito aos princípios da legalidade, da igualdade e do devido processo legal, bem como na consolidação dos ideais republicanos do modelo democrático.

Neste diapasão, impõe-se o desenvolvimento de uma consciência coletiva, nos moldes traçados por Rousseau (O Contrato Social), a despertar a necessidade de se render à *vontade geral*, em detrimento da chamada vontade egoística do indivíduo. Sim, pois somente a partir da superposição das necessidades grupais em face daquelas de caráter individualístico, será possível afastar os riscos inerentes (hoje) aos vícios insuperáveis do mandato de representação política, marcado, não raro, pela busca de propósitos pessoais ou até mesmo corporativos.

A fome e a ignorância são conselheiros nefastos da autonomia da vontade e, por conseguinte, da emancipação. Não há decisão lúcida, tampouco independente, com a barriga vazia e a cegueira para a percepção da realidade. Não por outra razão que países menos desenvolvidos comportam os maiores índices de corrupção.

Assim é que o processo de desenvolvimento intelectual, moral, ético e político, exige uma agenda pública, com sólida proteção e direcionamento constitucional, interdisciplinar, com garantias de ações estatais comprometidas com a plenitude de uma premissa básica: “mens sana in corpore sano”.

Educação, no viés contemplado pela perspectiva do cidadão, como elemento participativo da construção e manutenção das bases fundamentais do Estado de Direito, impõe um amplo projeto de formação ética e moral, com norte precisamente inclinado à conscientização pelo respeito aos princípios da legalidade, da igualdade e do devido processo legal, bem como na consolidação dos ideais republicanos do modelo democrático.

Neste diapasão, impõe-se o desenvolvimento de uma consciência coletiva, nos moldes traçados por Rousseau (O Contrato Social), a despertar a necessidade de se render à vontade geral, em detrimento da chamada vontade egoística do indivíduo. Sim, pois somente a partir da superposição das necessidades grupais em face daquelas de caráter individualístico, será possível afastar os riscos inerentes (hoje) aos vícios insuperáveis do mandato de representação política, marcado, não raro, pela busca de propósitos pessoais ou até mesmo corporativos.

A fome e a ignorância são conselheiros nefastos da autonomia da vontade e, por conseguinte, da emancipação. Não há decisão lúcida, tampouco independente, com a barriga vazia e a cegueira para a percepção da realidade. Não por outra razão que países menos desenvolvidos

comportam os maiores índices de corrupção²⁸. Assim é que o processo de desenvolvimento intelectual, moral, ético e político, exige uma agenda pública, com sólida proteção e direcionamento constitucional, interdisciplinar, com garantias de ações estatais comprometidas com a plenitude de uma premissa básica: “mens sana in corpore sano”.

Aqui destacamos, já em ritmo de finalização de nossas provocações, que a realidade brasileira, cruel e indignante, demonstra um descaso total, institucional e cultural, com a educação, e, por conseguinte, com a formação de verdadeiros cidadãos capazes de pensar seu status político e sua importância no processo de criação e desenvolvimento de um Estado Democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias, consoante preconiza a diretriz principiológica do preâmbulo da Constituição Federal de 1988.

Não se trata de mera consequência de um país que enfrenta graves problemas sociais, que vão desde o desemprego, a pobreza, a criminalidade, etc., até a corrupção, a improbidade e a instabilidade econômica, mas de uma ESTRATÉGIA política, que, a exemplo do que se viu durante toda a Idade Média, mantém o povo sob insuperável escuridão intelectual, legitimando-o, porém, a participar de um processo ilusoriamente democrático (na medida em que lhe confere o “poder do voto”), sentindo-se como se fosse efetivamente o dono do poder.

Perdeu-se um elo! Perdeu-se um único instrumento capaz de potencializar o desenvolvimento da Nação, através de um modelo verdadeiramente democrático e republicano, onde o cidadão não se manifesta na esteira de uma onda, de um rebanho levado pela (des)informação midiática de massa, ou seduzido por discursos populistas, de pouca (ou quase nenhuma) finalidade social, mas como peça fundamental na edificação dialógica de temas fundamentais, isentos de paixões político-partidárias, seja por sua escolha consciente, no momento das eleições, seja por sua efetiva participação nos movimentos sociais de debate político, como, finalmente, por sua capacidade de fiscalizar os atos e posturas dos seus representantes eletivos, a fim de afastar os hipócritas e oportunistas da arena política.

²⁸ ÍNDICE DE PERCEPÇÃO DA CORRUPÇÃO 2019. Transparência Internacional. 2019. Disponível em < <https://transparencia.internacional.org.br/ipc/> > Acesso em 24 abr. 2020.

Este elo é o investimento, de forma prioritária e comprometida, na educação e na formação de cidadãos e profissionais capacitados intelectualmente, habilitados ao debate, à crítica, ao questionamento, e à lúcida decisão. A inexistência desse elo esvazia o conceito de democracia, tornando-o elemento cirurgicamente preciso nos governos absolutos, imperialistas, totalitaristas, travestidos de roupagem popular e igualitária. Trata-se, pois, da mais cruel e impiedosa das ditaduras.

REFERÊNCIAS

- BENEVIDES, Maria Victoria de Mesquita. *A cidadania ativa: referendo, plebiscito e iniciativa popular*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1998.
- BONAVIDES, Paulo. *Teoria constitucional da democracia participativa*. São Paulo: Malheiros, 2001.
- CANOTILHO, José Joaquim Gomes. *Direito constitucional e Teoria da Constituição*. 2 ed. Coimbra: Livraria Almeida. 1998. p. 320-321.
- CHAUI, Marilena. *Convite à filosofia*. 9. ed. São Paulo: Ática, 1997, p. 174.
- COELHO, Luis Fernando. *Teoria crítica do direito*. 2. ed. Porto Alegre: S. A. Fabris Editor, 1991.
- DERMEVAL, Saviani. *Escola e Democracia: Teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. 32. ed. São Paulo: Autores Associados. 1983. p. 63.
- FAORO, Raymundo. *Os donos do poder: formação do patronato político brasileiro*. 9. ed. São Paulo: Globo, 1993. v. 2, p. 742.
- FERREIRA FILHO, Manoel Gonçalves. *O poder constituinte*. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 1985, p. 11-17.
- FREIRE, Paulo. *A Pedagogia do Oprimido*. 17. ed. São Paulo | Rio de Janeiro: Terra e Paz. 1987. p. 52.
- FREIRE, Paulo. *A Pedagogia do Oprimido*. 62. ed. São Paulo | Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2011. p. 59.
- GUARESCHI, Pedrinho A. *Comunicação & Poder: a presença e o papel dos meios de comunicação de massa estrangeiros na América Latina*. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 20.
- MALISKA, M.A. *O Direito à Educação e a Constituição*. 1.ed. Porto Alegre: SAF. 2001. p. 155-156.
- REALE, Miguel. *De Tancredo a Collor*. 2. ed. São Paulo: Siciliano, 1992. p. 16.
- SILVA, Eduardo Diamantino Bonfim e. *Poder constituinte derivado e seus limites materiais. Cadernos de Direito Constitucional e Ciência Política*, n. 22, p. 185, jan./mar. 1998.
- TOCQUEVILLE, Alexis de. *A democracia na América*. 3. ed. São Paulo: Itatiaia: Ed. da USP, (Biblioteca de Cultura Humanista), 1987. p. 171.

SOBRE AUTORES

Adriana Martins Silva: Advogada. Doutoranda pelo Centro Universitário Curitiba – UNICURITIBA (2019). Mestre em Direito Empresarial. Especialista em Direito Processual Civil. Advogada nas áreas cível e empresarial. Atualmente é professora de Direito Civil, Família e Empresarial e de Pós-Graduação no Centro Universitário Curitiba - UNICURITIBA. Professora na graduação de Direito de Família e Sucessões e Pós-Graduação no Centro Universitário UNINTER. Professora e orientadora de trabalhos de conclusão de pós-graduação em Direito de Família e Sucessões no Curso JURÍDICO. Professora Pesquisadora do Núcleo de Estudos em Direito Civil-Constitucional - Grupo de Pesquisa de Civil-Constitucional "Virada de Copérnico" pela Universidade Federal do Paraná- UFPR. Coordenadora do Grupo de Pesquisa e Extensão Temas Contemporâneos de Direito de Família, junto ao Centro Universitário Curitiba - UNICURITIBA.
Endereço eletrônico: adriana.msilva@uol.com.br.

Ana Beatriz Torrês Gontijo, nascida em 1997, acadêmica do curso de direito no Centro Universitário Curitiba – UNICURITIBA e assessora parlamentar. Ambos os autores são fundadores do Programa Educacional Formação Constitucional nas Escolas, em que, desde 2016, treinam voluntários para levarem aos alunos do ensino médio das Escolas Estaduais de Curitiba e Região metropolitana, noções básicas acerca da Constituição e Estado, promovendo a cidadania em meio aos jovens.
Contato: gontijonanab@gmail.com

Ana Lúcia Pereira: Mestre e Doutora pelo programa de pós-Graduação de Ensino de ciências e Educação Matemática da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Professora do Departamento de Matemática e Estatística e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG).
Contato: ana.lucia.pereira.173@gmail.com.

Ana Maria Pereira Puton: Mestranda em Educação pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó –Unochapecó com apoio de bolsa institucional. Especialista em Gestão de Pessoas pela Unochapecó. Integrante do grupo de pesquisa Ensino e Formação de Professores.
Contato: anampp@unochapeco.edu.br .

Andréia Zanette: Especialista em Docência no Ensino Superior / FATECPR. Graduada em Bacharel em Ciência da Computação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR).
Contato: andreia.zanette@hotmail.com

Antonio Carlos de Souza. Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professor Associado do Centro de Ciências Humanas e da Educação, *Campus* Jacarezinho, da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). Professor e Vice-coordenador do Programa de Pós-Graduação, Mestrado Profissional em Educação, da UENP. Coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisa em Filosofia, Educação e Sociedade (GEPGES/UENP).
Contato: acsouza@uenp.edu.br

Cláudia Battestin: Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Licenciada em Filosofia pela Universidade Comunitária da região de Chapecó (Unochapecó). Integrante do Grupo de pesquisa, Desigualdades sociais, diversidades socioculturais e práticas educativas (Unochapecó). Docente na Área de Ciências Humanas e Jurídicas e no curso de Mestrado em Educação da Unochapecó.
Contato: battestin@unochapeco.edu.br.

Campo Elías Flórez Pabón: Doctor en Filosofía de la Universidad Estadual de Campinas – Brasil (2018). Profesor de Filosofía de la Universidad de Pamplona. Investigador en el área de filosofía del grupo Conquiro.
Contacto: ceflorez@unipamplona.edu.co

Charlene Pereira: Mestranda em Educação pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó –Unochapecó com apoio de bolsa FAPESC. Especialista em Educação, Proteção de Direito e Trabalho em Rede pela Unochapecó. Integrante do Grupo de pesquisa, Desigualdades sociais, diversidades socioculturais e práticas educativas (Unochapecó).
Contato: charlene.pereira@unochapeco.edu.br.

Dalton José Borba: nascido em 1965, advogado, professor de Direito Constitucional no Centro Universitário Curitiba – UNICURITIBA, formado pela UFPR em 1987, vereador no município de Curitiba-PR em 2019, mestre em Direito do Estado pela Universidade Federal do Paraná em 2002. Contato: daltonborba@yahoo.com.br

Danilo Augusto Ferreira de Jesus: Doutorando em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), professor de Matemática do Instituto Federal do Paraná (IFPR) – Campus Jaguariaíva.
Contato: danilo.jesuz@ifpr.edu.br

Elisângela Moreira: Graduada em Pedagogia e Mestre em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná - UTP. Especialista em Educação Especial, Psicopedagogia Clínica e Institucional e Neuropsicopedagogia pela Faculdade Eficaz de Maringá. Docente do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Norte do Paraná - UENP - Jacarezinho. Integrante do “Grupo de Pesquisa em Educação (GEPE)” - Docência: saberes docentes, práticas pedagógicas no espaço escolar, processos de ensino-aprendizagem e políticas públicas.
Contato: elisangela.moreira@uenp.edu.br

Fábio Antonio Gabriel: Mestre e Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. Professor da Rede Estadual do Paraná de Filosofia.
Contato: fabioantonio gabriel@gmail.com

Flávio Massami Martins Ruckstadter. Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Professor Adjunto do Centro de Ciências Humanas e da Educação, *Campus* Jacarezinho, da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). Professor e Coordenador do Programa de Pós-Graduação, Mestrado Profissional em Educação, da UENP. Líder do Grupo de Pesquisa História, Sociedade e Educação no Brasil: GT HISTEDBR Norte Pioneiro do Paraná (HISTEDNOPR/UENP).
Contato: flavioruckstadter@uenp.edu.br

Gabriely Cristine de Souza: Aluna do curso de Licenciatura em História da Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP/*Campus* Jacarezinho. Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC/UENP – Fundação Araucária.
Contato: gabysouza090198@gmail.com.

Jenny Patricia Acevedo Rincón: Doctora en Educación de la Universidad Estadual de Campinas – Brasil (2018). Profesora del Instituto de Estudios en Educación (IESE) de la Universidad del Norte. Investigadora de los grupos Informática Educativa y Cognición y Educación.
Contacto: pjacevedo@uninorte.edu.co

José Renato Polli: Doutor em Educação (FEUSP). Pós-doutor em Educação (FE-UNICAMP/Universidade do Porto-Portugal). Pós-doutorando em Estudos Interdisciplinares – Centro de Estudos Interdisciplinares do Século 20 (Universidade de Coimbra-Portugal). Professor Visitante e Pesquisador Colaborador junto ao Departamento de Filosofia e História da Educação da Faculdade de Educação – UNICAMP. Membro do grupo de Estudos e Pesquisas em Filosofia e Educação – PAIDEIA-FE-UNICAMP.

Contato: jpolli@unicamp.br

Kauana Dal Zotto dos Santos: Advogada. Graduada em Direito pelo Centro Universitário Curitiba (2017). Pós-Graduada em Direito Civil e Processual Civil pelo Centro Universitário Curitiba (2019). Pesquisadora no Grupo de Pesquisa de Direito Civil-Constitucional Virada de Copérnico pela Universidade Federal do Paraná (2016-2018; 2018-2020). Pesquisadora no Grupo de Pesquisa e Extensão de Direito de Família junto ao Centro Universitário Curitiba (2018-2019).

Endereço eletrônico: kaudalzotto@gmail.com.

Letícia Fleig Dal Forno: Graduada em Educação Especial e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria, Doutora em Educação pela Universidade de Lisboa. Docente na linha Educação e Conhecimento, do Programa de Pós Graduação em Gestão do Conhecimento nas Organizações da Universidade Cesumar. Pesquisadora bolsista do ICETI

Lucimar Araujo Braga: Graduação em Letras, Universidade Estadual de Londrina. Mestre em Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Ponta Grossa e Doutora em Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa. Pesquisa e orienta na área de Currículo Educacional e suas diversidades, Filosofia da Linguagem, Nova Pragmática, Formação de Professores e Língua Espanhola. Professora na Universidade Estadual de Ponta Grossa desde 2002.

Contato: labraga2007@gmail.com

Manoel Francisco do Amaral: Doutorado em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas- SP (UNICAMP), com tese defendida em 28/02/2020 , sob título "A concepção de educação de György Lukacs: trabalho, humanização, singularidade e totalidade como pressupostos ontossociais da educação como direito na política educacional brasileira", Mestrado em Educação pela UNICAMP (2013); Graduação Letras pelo Centro Universitário de Araras Dr. Edmundo Ulson (2008); Graduação em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Itapetininga (1992);

exerce a função de Supervisor de Ensino, designado, na Secretaria Estadual de Educação, Diretoria de Ensino Campinas Oeste; é Diretor de Escola Titular de Cargo Na EE Professora Maria Julieta de Godoi Cartezani- Campinas-SP; atuou como Professor do Ensino Superior da FATEC/ Faculdade de Tecnologia/ Centro Paula Souza de São Roque e Indaiatuba, nas Disciplinas, Leitura e Produção de Textos; Comunicação e expressão e Comunicação empresarial, no período de 2015 a 2017; Professor Titular de Cargo da Disciplina de Língua Portuguesa do Ensino Médio, na Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, no período de 2014-2015; Professor Titular de Cargo dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Secretaria Municipal de Educação de Indaiatuba- SP, no período de 1999-2010; 2013; Professor Titular de Cargo dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, no período de 1987-2018; possui trabalhos publicados nas Linhas de Pesquisas Epistemologia e Ensino de Filosofia, Ética Política e Educação; Educação e Direitos Humanos, no Brasil, no México, Colômbia e em Portugal; artigos publicados em revistas e jornais; livro e capítulos de livros; atua como parecerista da Revista Filosofia e Educação da Unicamp. Contato: manoelpaideia@yahoo.com.br

Maurício Gonçalves Saliba, graduado em História pela UENP; especialista em História Social – USC; Mestre em Educação pela Universidade Estadual Paulista – UNESP; Doutor em educação pela Universidade estadual Paulista – UNESP; Professor de Sociologia do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP; Professor do Mestrado e Doutorado em Ciências Jurídicas da Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP.
Contato: mauricio.saliba@uenp.edu.br

Nelson Tenório: Bacharel em sistemas da informação, mestre em ciências da computação pela universidade federal de Santa Catarina, doutor em ciência da computação pela pontifícia universidade católica do Rio Grande do Sul. Docente na linha de organização e conhecimento no programa de pós graduação em gestão do conhecimento nas organizações da Universidade Cesumar. Pesquisador bolsista do ICETI

Rilori Araujo Braga: Formada pela Universidade do Centro Oeste do Paraná em Comunicação, com ênfase em Publicidade e Propaganda. Especialização em Moda: Produto e Comunicação, na Universidade Estadual de Londrina. Contato: rilorib@gmail.com

Rita de Cássia da Silva Oliveira: Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (1980) e Doutorado em Filosofia e

Ciências da Educação - Universidade de Santiago de Compostela (1998), revalidado pela Universidade Federal de Minas Gerais (1999). Gerontóloga pela Sociedade Brasileira de Geriatria e Gerontologia. Pós Doutorado em Educação -Universidade de Santiago de Compostela (2011). Coordena o Programa da Universidade Aberta para a Terceira Idade (UATI) na Universidade Estadual de Ponta Grossa. Atualmente é Professora Associada C da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Professora do Programa de pós Graduação em Educação (Mestrado e Doutorado) na UEPG, na linha de História e Políticas Educacionais.
E-mail: soliveira13@uol.com.br

Roseli de Cássia Afonso: Mestre em psicologia, especialista em psicopedagogia e educação infantil. Líder do grupo de estudos e pesquisa em educação infantil GEPEI -UENP. Contato: rcafonso@uenp.edu.br

Rosana Helena Nunes: Licenciatura em Letras, português/inglês. Mestre em Linguística Aplicada e Estudos de Linguagem (PUC/SP); Doutora em Língua Portuguesa (PUC/SP); Pós-doutorado em Educação (UNICAMP/SP). Docente de ensino superior (FATEC/SP). Dois livros - Alemanha/Berlim, *Identidade política: discursos de Luís Inácio Lula da Silva* (2015) e *Produções científicas em Educação Física: Paraíba e Pernambuco* (2016); livro em (co)autoria, *Produção do conhecimento na Educação Física no nordeste brasileiro: o impacto dos sistemas de pós-graduação na formação dos pesquisadores da região* (2017) (UNICAMP/SP). Pesquisa em pós-doutorado – Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL), da Universidade de Brasília (UnB) – *Ensino tecnológico e metodologia de ensino como direito humano: uma abordagem sociocultural de educação para cursos tecnológicos*.
Contato: rosananunes03@gmail.com

Selson Garutti: Licenciado em Filosofia pela Universidade do Sagrado Coração – Bauru (USC), Especialista em Ensino de Filosofia no Ensino Médio (UFPR); Mestre em Ciências da Religião Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP); Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa-Pr. (UEPG); Integrante dos Grupos de Pesquisa Núcleo de Pesquisas em História Religiosa e das Religiões (UEM) e Políticas públicas, educação permanente e práticas educacionais de jovens, adultos e idosos (UEPG). Professor de Filosofia da Rede do Estado do Paraná (SEED/PR).
E-mail: selsongarutti@hotmail.com

Sheila Fabiana de Quadros: Pedagoga, Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa-PR, Mestre pela Universidade Estadual de Ponta Grossa, Professora do Departamento de Pedagogia da Universidade Estadual do Centro-Oeste/UNICENTRO, pesquisadora do Grupo de Pesquisa Estado, Políticas e Gestão em Educação, e integrante do grupo de pesquisa GEJAI-Reflexões sobre a educação permanente de Jovens, Adultos e Idosos.
E-mail: sheilafquadros@gmail.com

Vanessa Campos Mariano Ruckstadter: Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Maringá – UEM. Professora adjunta do Centro de Ciências Humanas e da Educação da Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP/*Campus* Jacarezinho. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPEd – Mestrado Profissional em Educação Básica, da Universidade Estadual do Norte do Paraná. Líder do Grupo de Pesquisa “História, Sociedade e Educação no Norte Pioneiro” – HISTEDNOPR/GT do HISTEDBR (UENP/UNICAMP).
Contato: vanessaruckstadter@uenp.edu.br

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues: Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. Mestre pela Universidade Estadual do Centro-Oeste/UNICENTRO. Docente do Departamento de Pedagogia da Universidade Estadual do Centro-Oeste/ UNICENTRO- Campus de Guarapuava-PR. É pesquisadora do Grupo GEPÊ-Privação da Universidade de São Paulo e participa dos Grupos História, Sociedade e Educação no Brasil – HISTEDBR e Sociedade Internacional Hegel- Marx: Seção Brasil da Universidade do Centro Oeste.
Email: vansseraurodrigues@gmail.com

GRUPOS DE PESQUISA EM QUE PARTICIPAM AUTORES DO LIVRO

Grupo de Estudos e Pesquisa em Especificidades da docência na educação infantil – GEPEDEI – UNESP/Marília

Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Infantil – GEPEI/UENP/CJ

Grupo de Estudos Temas Contemporâneos de Direitos das Família – UNICURITIBA

Grupo de Pesquisa Ética, Política e Democracia – Unicuritiba

Grupo de Pesquisa "História, Sociedade e Educação no Norte Pioneiro" - HISTEDNOPR, GT HISTEDBR.

Grupos de Pesquisa Núcleo de Pesquisas em História Religiosa e das Religiões (UEM)

Grupo de Estudos sobre Políticas públicas, educação permanente e práticas educacionais de jovens, adultos e idosos (UEPG).

Grupo Paideia, da Unicamp

Visite www.coletaneascientificas.com

"Termino este Prefácio, com uma frase de Paulo Freire (1921-1979), ao afirmar que 'me movo como educador, porque, primeiro, me movo como gente', que, ao meu ver, expressa muito o que os capítulos deste livro querem nos informar: a educação escolar precisa ser científica, de qualidade e humanizada, a que todos/as nós merecemos!"

Dra. Eliane Rose Maio

"Como o próprio título do livro denuncia, temos aqui uma reunião de diferentes reflexões, perspectivas teóricas e metodológicas e análises históricas e filosófica entrelaçadas como partes fundamentais de um todo comum, que é o campo educacional. Isto é, após uma leitura atenta acerca das pesquisas reunidas por esta coletânea posso afirmar que sua grande relevância está, justamente em oferecer, aos seus leitores, um leque bastante feliz e rico de reflexões e contribuições sobre a esfera educacional, conduzindo seu público, em especial, aqueles mais preocupados em entender, discutir e esclarecer formas de se investigar diferentes realidades relacionadas a este universo."

Dra. Dyeinne Cristina Tomé

