

Daniele Lopes Oliveira
Vinicius Seabra

ORGA
NIZA
DORES

PROCESSOS FORMATIVOS

EM
DIFERENTES
≠ ESPAÇOS
EDUCATIVOS



Pedro & João
editores

**PROCESSOS FORMATIVOS
EM DIFERENTES ESPAÇOS
EDUCATIVOS**

Daniele Lopes Oliveira
Vinicius Seabra
[Organizadores]

**PROCESSOS FORMATIVOS
EM DIFERENTES ESPAÇOS
EDUCATIVOS**

Copyright © dos autores e autoras

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

Daniele Lopes Oliveira; Vinicius Seabra (orgs.)

Processos formativos em diferentes espaços educativos. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. 238 p.

ISBN 978-65-86101-66-9

1. Educação. 2. Processos Formativos. 3. Práticas Educativas. 4. Formação. 5. Docência. I. Autores. II. Organizadores III. Título.

CDD – 370

Correção: Mariana Carolina Caetano de Araújo

Revisão: Vinicius Oliveira Seabra Guimarães

Capa: Lelio Ribeiro

Diagramação: Hélio Pajeú

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); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Melo (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil)



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 - São Carlos – SP

2020

SUMÁRIO

PREFÁCIO	7
APRESENTAÇÃO	11
EDUCAÇÃO E EMANCIPAÇÃO DO SUJEITO	13
Meire Luce Gomes	
GESTÃO DEMOCRÁTICA: exigências, desafios e possibilidades na instituição escolar	23
Maria Lúcia Pacheco Duarte dos Santos	
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: aspectos importantes do uso da tecnologia no ensino a distância	39
Leoneide Paula da Costa	
José Carlos Moreira de Souza	
Marco Antônio de Carvalho	
Sangelita Miranda Franco Mariano	
Júlio César Ferreira	
A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E O PROCESSO DE PSEUDOFORMAÇÃO: perspectivas contemporâneas	87
Lanuzza Gama Cruz	
EDUCAÇÃO PATRIMONIAL PARA RESGATE DA IDENTIDADE	107
Fabíola de Sousa Melo	
A NATUREZA CONTRADITÓRIA DO TRABALHO DO TEÓLOGO	115
Cleub Evaristo Pereira	
O PAPEL DA GOVERNANÇA SOBRE ADOÇÃO DE TECNOLOGIA PARA BAIXA EMISSÃO DE CARBONO E A PERCEPÇÃO DE PRODUTORES RURAIS EM GOIÁS	137
Mallú de Mendonça Barros	
Adriana da Silva Santos	
Márcia Thaís de Melo Carvalho	

CULTURA ORGANIZACIONAL: sua importância na gestão e formação de equipes nas organizações	149
Alencar Gonçalves de Oliveira	
LIDERANÇA: um estudo de caso no departamento de logística da empresa Alfa Biscoitos	165
Eliandra Cruz de Oliveira Neves Daniella Paula de Freitas	
A IDADE DAS REPRESENTAÇÕES E SUAS CONTRIBUIÇÕES NA PÓS-MODERNIDADE	185
Daniele Lopes Oliveira	
O PARADIGMA ENTRE DIREITOS HUMANOS E A CRISE MIGRATÓRIA: diálogos em Hannah Arendt	195
Daniele Lopes Oliveira Mariana Carolina Caetano de Araújo	
COMO ERA O MUNDO ANTES DO COVID-19? discussões, contribuições e perspectivas para a educação	209
Daniele Lopes Oliveira Milton Justus Marcelo Mazza	
DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO DE LOS FORMADORES DE FORMADORES CON LA METODOLOGÍA STEAM: el muralismo mexicano	221
Alejandra Avalos Rogel	

PREFÁCIO

El estudio del contexto muestra que la visión de todo proceso educativo ya sea formal, no formal o informal, debería ser educar para la vida, conectarse a ella y hacer de los participantes personas sociales. Se educa para la vida, pero la vida en sociedad. Las personas deben formarse integralmente para que puedan aplicar cualquier conocimiento adquirido y existente en su vida cotidiana y con los grupos con quienes se relaciona.

El presente texto: *PROCESSOS FORMATIVOS EM DIFERENTES ESPAÇOS EDUCATIVOS*, los organizadores Daniele Lopes Oliveira y Vinicius Seabra lo sitúan en un contexto de educación para la vida, la cual ha desarrollado un papel fundamental en la formación ética e intelectual de los participantes que se insertan en sus procesos formativos. La educación comunitaria consiste en la creación de espacios públicos que tomen en cuenta los intereses y las necesidades de las personas a la hora de diseñar programas y proyectos, por lo cual se puede decir que busca el desarrollo del sujeto en la vida cotidiana. Ayuda también a la integración de grupos vulnerables, pues crea espacios en los que los participantes pueden expresar con libertad ideas, sentimientos y emociones, además de que desarrolla en sus distintas actividades temas de relevancia social y comunitaria.

Los procesos formativos en diferentes espacios educativos tienen como principios la solidaridad, el cooperativismo y la autogestión; asimismo, puede funcionar como un medio para fomentar la multiculturalidad, la cultura de la paz, el cuidado del medio ambiente y el desarrollo de habilidades cognitivas simultáneamente, entre otros temas convencionales o emergentes. Además, brinda espacios para la participación política, permite la expresión de la ciudadanía en materia de educación y promueve la intervención comunitaria en temas de democracia dando como resultado la inclusión. Al desarrollar conocimientos y destrezas

específicas en los sujetos, permite que en ellos surja un empoderamiento ciudadano (UNESCO, 2017).

La formación en diferentes espacios educativos puede ayudar a que los participantes tengan interés en temas de relevancia personal y social. En este sentido, la teoría pedagógica con un enfoque crítico se puede mirar como una forma de entender y explicar la realidad que le toca vivir al ser humano y le permite estar consciente del lugar que ocupa en la sociedad, para emprender la búsqueda de la conciencia, la emancipación y la liberación de un sistema homogeneizador, deshumanizante y totalizador. Encuentra que la forma para poder salir de esa opresión es reflexionar sobre la realidad misma a través de la lectura de su contexto para así tomar conciencia y despertar del dominio que tiene la clase en el poder. Tales espacios educativos son flexibles que, entre otras cosas, desarrollen redes de personas, tanto al interior del espacio formativo como fuera de éste y puedan cumplir con formar personas ofreciendo una alternativa educativa que promueve el cambio de actitudes, valores y conductas para una buena convivencia comunitaria.

El texto nos lleva a pensar en espacios flexibles que fomenten, a partir del diálogo y la reflexión crítica, el análisis de problemáticas sociales, de temas que operen como fusión de culturas, que prevengan la violencia, desarrollen la integración social y la tolerancia, así como el respeto, y que al mismo tiempo desarrollen conocimiento académico. Por tanto, el educador debe tener flexibilidad para poder insertarse en la comunidad, tener interés por el proyecto educativo y la transformación del entorno, ser empático con los participantes, tomar en cuenta las necesidades del contexto y los intereses de las personas, además, planificar los procesos formativos, darles seguimiento y hacer adaptaciones de acuerdo con el progreso de los participantes.

La lectura de los once capítulos nos proporciona una serie de experiencias en las que confluye una idea sobre la formación a lo largo de la vida con disposición para la innovación educativa y la transformación de sus actores. Los temas abordados son cruciales

para entender que en los tiempos de cambio se requiere hacer ajustes en la formación en diferentes espacios educativos, en donde se modifiquen los aprendizajes y la educación se realice de manera colaborativa a fin de que las personas lean el mundo, reconozcan sus capacidades para ello se requieren procesos formativos que fomenten el respeto por la desigualdad o la diferencia, que promuevan el cuidado de la salud y el uso de las tecnologías. En su conjunto este libro aporta elementos muy bien fundamentados sobre los procesos de formación en diferentes espacios educativos, avanza con ello sustancialmente en nuestro conocimiento acerca de la educación no formal.

Aprendemos de esta experiencia de colaboración compartida sobre la importancia de recuperar los conocimientos adquiridos a lo largo de la vida en diferentes espacios educativos; nos invita a reflexionar acerca los saberes de las abuelas que cuidan a sus nietos en la última etapa de la vida, o sobre lo vivido, la formación de jóvenes y adultos; la gestión democrática, gobernanza, el liderazgo y la cultura organizacional, la formación del educador en nuevos escenarios educativos. Con todo ello se avanza al debate de la formación de ciudadanos proactivos para que las comunidades de bajos recursos se involucren para mejorar sus condiciones de vida; formar consumidores responsables y en armonía con la naturaleza, es decir formar una ciudadanía activa, crítica, reflexiva. Lo que decimos a los niños es menos importante que nuestro ejemplo. Si se desea que los niños aprendan se requiere que los adultos desarrollen todo lo anterior.

En síntesis, se trata de no sólo formar para cumplir las necesidades de los empleadores, sino de que la educación tenga sentido para las personas. Sin lugar a dudas la educación del SXXI tiene como reto atender, entre otras, las tendencias en migración, el cambio climático, la resiliencia; este enfoque educativo requiere una nueva agenda que promueve el trabajo digno y crecimiento productivo. Para lograr estas intenciones se requiere provisión de itinerarios de aprendizaje múltiples y flexibles, puntos de entrada y puntos de reingreso en todas las edades y todos los niveles. Hacer

puentes entre la estructura formal, no formal e informal que conduzca a impulsar ciudades de aprendizaje, así como un currículum diseñado para formar ciudadanos comprometidos. La educación para la vida en diferentes espacios educativos implica un nuevo diálogo, una forma de construcción a fin de empoderar a través del conocimiento a la comunidad.

En fin, en este Siglo XXI empezamos a tomar conciencia. Hay voluntad, pero quizás también carencia de programas para ubicar y enraizar el cambio deseado. El texto nos orienta en ese camino.

Profa. Dra. Alicia Rivera Morales

Universidad Pedagógica Nacional (UPN)

Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)

Mayo de 2020

APRESENTAÇÃO

A educação não ocorre só nos espaços formais, mas em diferentes espaços. O estudo em tela analisa as contribuições das práticas educativas nos mais diferentes espaços educacionais formais, informais e não formais.

A educação, em seu contexto social, histórico e as mudanças educacionais serão abordadas nesta obra. A exigência de um novo olhar pedagógico para que todos desempenhem e descubram o seu lugar para não ser reconhecida como uma instituição fragilizada e com valores supérfluos.

O entendimento do que é educação não é um conceito fácil de ser abordado nem conceituado, principalmente quando temos de levar em consideração as várias culturas que nos cercam e as diversas esferas educativas em que estamos inseridos.

A educação precisa ser entendida a partir de um tempo-espaço em constante movimento que não serve apenas para a transmissão dos saberes constituídos historicamente pela sociedade, mas também como situações de convívio, de vivência, de superação de suas próprias limitações. Nesse sentido, a educação está em movimento e está se inserindo no cotidiano das pessoas.

O estudo se inicia com um artigo sobre a emancipação dos sujeitos a partir da educação, demonstrando como a educação deve contribuir na formação do sujeito de forma crítica, consciente e racional. O outro estudo traz uma discussão sobre gestão democrática na instituição escolar.

O próximo trabalho discute as mudanças na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e o uso das tecnologias. Há ainda uma discussão sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e uma possível pseudoformação. Os dois artigos discutem as mudanças legais, os desafios e os novos paradigmas aplicadas à formação de jovens e adultos que estão associados as mudanças na sociedade do século XXI.

Em seguida, apresenta um artigo sobre educação patrimonial, e as contribuições para a identidade dos sujeitos. O outro capítulo traz uma discussão sobre o trabalho do teólogo, e as implicações deste trabalho, tratando a religião como um espaço educativo e formativo.

Na sequência, o artigo traz uma discussão sobre o papel da governança e adoção de tecnologias para baixa emissão de carbono para os produtores rurais. Traz também um artigo sobre cultura organizacional e um estudo sobre liderança. Nesses referidos artigos se percebe o trabalho enquanto instância educativa na modernidade.

O próximo artigo faz uma discussão sobre a idade das representações e suas contribuições na pós-modernidade. O trabalho em seguida traz uma discussão sobre os direitos humanos e a crise migratória, num diálogo sobre Arendt, que suscita uma discussão, se os direitos humanos realmente se processam na realidade dos apátridas.

O próximo artigo discute a crise no mundo após o COVID-19 e as perspectivas para a educação, pensado a partir da realidade da Faculdade de Piracanjuba (FAP). Por fim, trazemos uma publicação internacional (México), com um artigo sobre o muralismo mexicano e sua contribuição para a inserção da arte como parte do processo formativo dos sujeitos em uma sociedade.

Enfim, o livro em mãos traz grandes contribuições para a educação, discutindo a educação nos diferentes espaços educativos. Nesse viés, Brandão (1987), em sua obra: *O que é educação*, afirma que ninguém escapa da educação, isso porque a educação se processa em casa, na rua, na igreja, no trabalho ou na escola.

A educação, portanto, se processa de um modo ou de muitos, sendo que todos nós estamos envolvidos com ela no cotidiano da vida. Logo, para aprender, para ensinar, e para aprender o ensinar se faz necessário ver o ser humano em uma visão holística.

Prof. Dr. Milton Justus

Diretor Geral da Faculdade de Piracanjuba (FAP)

EDUCAÇÃO E EMANCIPAÇÃO DO SUJEITO

Meire Luce Gomes¹

INTRODUÇÃO

O ideal de uma sociedade emancipada e esclarecida perpassa por várias gerações. Gerações que ao longo da história vem almejando libertar-se das amarras da ignorância, de ideologias e credences que as sustentam. Esta sociedade é baseada no sujeito autêntico, pois, a autonomia é o princípio do conhecimento científico livre de todas as influências.

A filosofia de Marx (1983), ganha seu verdadeiro sentido como filosofia da transformação do mundo, isto é, na *práxis*. De acordo com o Primeiro Manuscrito desse autor, “o homem cria e transforma seu mundo histórico e a si mesmo, ou seja, a atividade do homem nesse sentido como ser consciente”.

No Terceiro Manuscrito, Marx (1983), postula que, “a teoria só pode ser vista de maneira prática, isto é, por meio da energia prática do homem”. Marx esclarece que a teoria por si só não transcende à ação. Ela necessita de organização e esforços, dos atos dos indivíduos. Nesse caso, em particular, os operários, enquanto classe, tem missão histórico-universal a cumprir para as transformações futuras.

Na teoria crítica, Theodor Adorno (1995), irá retomar a discussão sobre a emancipação do sujeito e relacioná-la com a educação. Segundo o autor, a proposta kantiana sobre o

¹ Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia pela FECHA-Anicuns-Go. Pós-graduações em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira pela Faculdade Universo. Mestranda em Educação pela PUC/Goiás. Linha de Pesquisa Educação, Sociedade e Cultura. DP CNPq-PUC Goiás Educação, História, Memória e Culturas em diferentes espaços sociais. Orientanda do Prof. Dr. José Maria Baldino. E-mail: mluceg@hotmail.com

esclarecimento, entendido como o momento em que o homem sai do estado da falta de entendimento e toma consciência de si, é válida, pois é fundamental na construção do sujeito racional e livre para a formação de uma sociedade democrática. Adorno propõe a superação da concepção idealista e individualista de emancipação para ampliar para toda a sociedade, construindo assim um conhecimento histórico social coletivo, superando sua fragmentação científica e desvelando os mecanismos de dominação e alienação.

Segundo Edler Carvalho (2006), a sociedade está cada vez mais desigual e a educação oferecida é precária, estando a serviço, apenas do mercado de trabalho. Por isso, para uma educação emancipatória é necessário resgatar uma concepção de educação que ultrapasse o ensino de competências, traduzidas nos Pilares da Educação (UNESCO,1996), aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a ser e aprender viver junto, para assim, promover um ensino inclusivo, que seja mais que incluir pessoas nos diversos espaços sociais, indo além do proposto no paradigma integracionista.

Nessa obra, a autora contribui no sentido de uma inclusão que transcende a segregação ao apresentar sobre sua prática pedagógica de forma crítica, e, segundo a mesma, com esclarecimentos sobre a questão da inclusão: “o mais importante é colocar os pingos nos ‘is’, esclarecendo dúvidas e significados que geram confusão e resistências ao processo de uma educação pautada na ‘humanização do Homem’”. Nesse sentido, somente uma educação sob o viés inclusivista que promoverá a emancipação e participação de todos sujeitos na sociedade (CARVALHO, 2006).

Busca-se, portanto, neste texto, discutir sobre a importância da educação para a emancipação dos sujeitos, pautados na perspectiva histórica cultural.

1. A NATUREZA SOCIAL HUMANA

A essência do homem e sua história perpassam, segundo Marx (1983), pelo trabalho como uma função vital. O homem tem o poder de relacionar-se com o universo dos objetos e com as possibilidades

neles imanentes, ou seja, transforma a natureza enquanto ser social que produz e reproduz. Segundo o autor, nas primeiras formas de comunidades, as comunidades primitivas, o trabalhador surgia integrado com a natureza e a sua essência. E como ser natural o homem é dotado “forças essenciais” para transformá-la.

Homens e mulheres como seres histórico-sociais são capazes de transformar a realidade na busca de sua autonomia, auto realização e emancipação. Diante de sua realidade histórica, reagem, questionam e descobrem novas estratégias de sobrevivência na sociedade em que estão inseridos. Dentro desse contexto de sobrevivência, podemos dizer que o homem é capaz de reproduzir e de modificar na sua relação com os demais seres humanos e com a natureza, num movimento dialético, pois cria e recria através do trabalho para sua própria subsistência, assumindo assim o seu labor diário como um princípio educativo.

Constitui assim o trabalho como uma atividade, na qual o homem relaciona consigo mesmo e com o objeto de seu trabalho na superação da divisão capital/trabalho, uma utopia necessária. Não se restringe só o aprender trabalhando ou trabalhar aprendendo. Nesta relação homem, trabalho e objeto está relacionada uma ação educativa, pois compreendem, vivenciam e constroem sua realidade.

Nesse processo, o trabalho é uma categoria fundamental na constituição do sujeito enquanto ser social, pois é pelo trabalho, como atividade, e na relação com o outro que o indivíduo se estabelece enquanto sujeito singular e universal. Sobre o homem enquanto ser “objetivo” ou “objetivado”, Marcuse (1981, p. 20) afirma:

O homem só pode realizar o seu ser na medida em que ele o realiza como ser, objetivo, isto é, na medida em que ele, por meio de suas “forças essenciais”, produz um mundo “exterior”, “material” objetivo em cuja elaboração (no sentido mais amplo), ele é real.

Portanto, o trabalho assim concebido é uma afirmação essencial e especificamente humana. No trabalho o homem se realiza e se confirma enquanto ser humano. É uma afirmação do homem como

ser genérico e consciente. O que fica evidente na obra de Adorno (1995), em defesa de um projeto de libertação do homem por meio da formação acadêmica, porém uma formação humanística.

2. EMANCIPAÇÃO

Para Marx, a categoria emancipação passa a ter um sentido político-social na perspectiva de transformação das estruturas da sociedade através da organização. O Estado é livre e emancipado politicamente, atinge a universalidade que não elimina as particularidades sociais: propriedade, classe, educação, profissão, religião.

A emancipação política significa a redução das particularidades que compõem a vida humana para a categoria da sociedade civil. O Estado é livre, o homem não. O Estado é emancipado e o homem é determinado. A emancipação política do homem não é direta, ela é mediada pelo Estado.

A emancipação política é a redução do homem, por um lado, a membro da sociedade civil, indivíduo independente e egoísta e, por outro, a cidadão, a pessoa moral. Só será plena a emancipação humana quando o homem real e individual tiver em si o cidadão abstrato; quando como homem individual, na sua vida empírica, no trabalho e nas relações individuais, se tiver tornado um ser genérico; e quando tiver reconhecido e organizado as suas próprias forças (*forces propres*) como forças sociais, de maneira a nunca mais separar de si esta força social como força política (MARX, 2006, p. 37).

Para Marx, existem elementos políticos e empíricos na efetivação do ideal emancipatório, como o Estado burguês e a sociedade civil. Pensa o humano, enquanto ser concreto como existência determinada na sua relação com a natureza, através do trabalho, cria sua própria natureza (cultura) e se humaniza.

Adorno (1995) retoma a proposta *kantiana* de emancipação através do esclarecimento. Segundo ele, é fundamental ter em vista

que a construção de um sujeito racional e livre é condição e possibilidade de uma sociedade democrática. Na obra *Educação e Emancipação*, o autor defende uma educação que utiliza a razão objetiva na autonomia. Se não podemos utilizar a razão proposta pelo iluminismo, que possamos formular um pensamento autônomo, que é a base de um ser humano emancipado. Uma educação para emancipação deve ser verdadeiramente crítica. “A educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma autorreflexão crítica” (ADORNO, 1995, p.121).

Adorno, ainda reafirma a necessidade de pensar a educação de forma crítica e racional, deixando de lado a razão pura do iluminismo, mostrando o papel fundamental de uma racionalidade ética e comunitária.

Creio que filosoficamente é muito bem possível criticar o conceito de uma razão absoluta, bem como a ilusão de que o mundo seja produto do espírito absoluto, mas por causa disto não é permitido duvidar de que sem o pensamento, e um pensamento insistente e rigoroso, não seria possível determinar o que seria bom a ser feito, uma prática correta (ADORNO,1995, p. 174).

Portanto, para Adorno quando a educação não é capaz de possibilitar a autonomia do sujeito, ela se torna um instrumento de manipulação.

Para Edler Carvalho (2006), nesses termos, ela se torna excludente. E por fim, em Marx, deve ser uma educação que implica na superação do individualismo e das determinações impostas pelo Estado através da apropriação das forças políticas e sociais dos cidadãos. A educação tem uma função primordial na formação de uma sociedade que luta pela sua autonomia e emancipação política e social.

3. ASSUJEITAMENTO À EMANCIPAÇÃO E INCLUSÃO DO SUJEITO

Uma educação crítica deverá formar um cidadão autônomo e capaz de superar todas as formas de assujeitamento.

A luta pelo direito à educação é um processo que tem mobilizado vários setores progressistas da nossa sociedade, são movimentos que iniciam extramuros das escolas, atingindo discussões sobre os grandes desafios contemporâneos, especialmente, dentro de uma perspectiva inclusiva.

Para a efetivação do direito à educação inclusiva e emancipatória, requer estratégias eficazes no enfrentamento que se interpõem durante o processo de construção dos sistemas educacionais.

Desde os primórdios da educação há exclusão, ou seja, as pessoas, não apenas aquelas com deficiências, são comumente excluídas do processo educacional. Nos dias atuais, ainda temos evidenciada exclusão, quer seja de cunho social, político, étnico, religioso, cultural, classe socioeconômica, dentre outros, ainda há a pertinência da exclusão em nossa sociedade.

A educação deve contribuir na formação do sujeito de forma crítica, consciente e racional para conduzi-lo a resistir a todas as formas de assujeitamento impostos pela sociedade capitalista. Para isso, deve preparar o ser humano para o confronto com a experiência da vida real e não através de alienação. Nesta perspectiva, a emancipação propõe um novo significado para um pensar crítico e reflexivo onde o próprio homem seja parte constitutiva deste processo, necessita mudança de mentalidade que prevalece em nosso meio social, fruto de uma sociedade burguesa desenvolvida pelo capitalismo.

Nossa sociedade foi constituída sob a égide das desigualdades em todos os setores da sociedade, por esse motivo é mais fácil compreender educação inclusiva, o mais difícil é “fazer acontecer”. Inclusão deve ser entendida assim como um processo educacional contínuo.

Edler Carvalho (2006), faz uma análise das correntes teóricas e o impacto sobre cada uma delas na educação, sobretudo na

educação inclusiva, entendendo a necessidade de percebermos o que permaneceu e o que mudou na “humanização” do ser humano. A autora nos convoca para colocar os pingos nos “is”:

Precisamos colocar os pingos nos “is” e entender que a inclusão envolve a reestruturação das culturas, políticas e práticas de nossas escolas que, como sistemas abertos precisam rever suas ações, até então, predominantemente elitistas e excludentes (EDLER CARVALHO, 2006, p. 158).

Ao colocar os pingos nos “is”, Edler Carvalho (2006), esclarece vários questionamentos, dos quais utilizaremos alguns esclarecimentos: a inclusão educacional não refere apenas na socialização; inclusão educacional refere-se ao processo de apropriação do saber e a busca da equidade; estudos e pesquisas como ações indispensáveis aos processos educativos como princípio formativo que possibilita compreender as práticas e ressignificá-las.

De acordo com a autora (2006), escola inclusiva é escola para todos, que implica um sistema educacional que reconheça e atenda as diferenças individuais, respeitando as necessidades de qualquer aluno. Sob essa ótica, não apenas por deficiências e sim todos os alunos que apresentam dificuldades no processo ensino-aprendizagem. Só assim a educação poderá cumprir seu papel estruturante na promoção da igualdade.

As práticas pedagógicas pautadas nessa perspectiva favorecem a constituição dos sujeitos autônomos e promovem a sua emancipação. É preciso educar para desenvolver a conscientização, a criatividade, a espontaneidade, a criatividade e as aptidões às experiências.

Educar para reflexão e autorreflexão em todos os níveis e modalidades, conforme nos diz Adorno (1995), tornaria mais justa e mais humana nossa experiência de vida. Educar para a originalidade e para a desbarbarização “questão mais urgente da educação hoje em dia” (ADORNNO, 1995, p. 155).

Dentro desta perspectiva, buscamos uma educação para todos que irá contribuir no processo da construção de uma sociedade mais igualitária, que busca o bem-estar do sujeito enquanto ser individual, porém ao mesmo tempo enquanto ser social. Nossa relação indivíduo e sociedade desde os tempos antigos nunca foi linear, muitas vezes foi e ainda é marcada por conflitos. Nessa relação complexa, está a educação, que ao mesmo tempo está a serviço do Estado, alienando a classe mais pobre da sociedade, capacitando apenas para mão de obra barata nos cursos técnicos; para a burguesia ainda é vista como instrumento de emancipação social e política.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Adorno (1995) evidencia a urgência em promover uma educação emancipadora, que evite os erros da barbárie (barbárie no sentido de extremismo, que não promove a formação): “a exigência que Auschwitz não se repita é a primeira de todos para a educação” (ADORNO, 1995, p. 119).

Por isso, só a educação emancipatória poderá evitá-la. Os mesmos elementos de segregação do passado ainda permanecem nos dias atuais e devem ser combatidos, e a melhor forma é direcionarmos os rumos da educação no sentido de levarmos o educando para uma autorreflexão de sua individualidade e a importância da coletividade para o bem comum da humanidade.

Assim como Adorno (1995), Edler Carvalho (2006), também alerta a omissão do poder público em assumir a responsabilidade da educação. A consequência é a privatização do bem comum, a escola passa a ser empresa formadora de mão de obra barata. E a escola de massa para Adorno, acaba “deformada” e “deformando” a mente do indivíduo.

De acordo com o estudo, pode-se dizer que só através da educação crítica podemos contribuir muito no que se refere à participação das forças políticas, para favorecer no engajamento social, pois nela podemos, com uma visão crítico-emancipadora, desvelar as ideologias

que impedem a libertação dos sujeitos oprimidos, pois é através da conscientização que o sujeito assume seu compromisso no processo de fazer e refazer o mundo e também a si mesmo.

A educação tem uma função primordial na formação de uma sociedade que luta pela sua autonomia e emancipação política e social.

Para tanto, importa resgatar um processo educacional menos excludente que venha de encontro aos anseios de uma sociedade fragmentada, porém com perspectivas inovadoras quanto ao modelo de uma educação para todos, que tenha um poder emancipatório para todos, não atendendo apenas elites, mas uma educação que vai além dos muros de uma sociedade burguesa.

Quando essa educação perpassa as barreiras da exclusão, chegará às favelas, aos becos, à zona rural, ou seja, a todas as crianças indiferentes de classes e necessidades. Só assim poderemos dizer que teremos um a educação crítica e emancipatória fundamentada nas teorias.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1995.

DELORS, J. **Educar para o futuro**, In: Correio da UNESCO, 1996.

EDLER CARVALHO, Rosita. **Educação inclusiva: com pingos nos "is"**, Porto Alegre: Mediação, 2006.

MARCUSE, Herbet. **Ideias sobre uma Teoria Crítica da Sociedade**, Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1981.

MARX, Karl. A Questão Judaica. In: **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. Tradução: Alex Marins. São Paulo: Martin Claret, 2006.

MARX, Karl. Manuscritos Econômicos-Filosóficos. In: FROMM, Erich. **Conceito Marxista do Homem**. 8ª edição, Rio de Janeiro, Zahar, 1983.

GESTÃO DEMOCRÁTICA: *exigências, desafios e possibilidades na instituição escolar*

Maria Lúcia Pacheco Duarte dos Santos¹

INTRODUÇÃO

A escola da atualidade tem sido palco de inúmeras ações que revelam as dificuldades apresentadas nas questões que envolvem os processos de ensino e de aprendizagem.

O momento reflete as várias manifestações de diversos segmentos profissionais adentrando a escola na tentativa de atuar e fazer parte de sua construção.

São situações conflituosas e alarmantes, revelando a fragilidade que se encontra a instituição escolar. Mas o que acontece de fato na escola que sinaliza a invasão de tantos outros segmentos da sociedade, apontando e sinalizando falhas e fracassos?

Entende-se que a escola precisa ter autonomia e desenvolver um trabalho orientado e organizado em uma estrutura que dê conta de suas demandas. Para tanto, se faz necessário uma gestão que conheça e entenda do verdadeiro sentido da escola e que consiga envolver os atores que transitam por esse espaço. A instituição

¹ Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Católica de Goiás (1994). Especialização em Administração Educacional pela Universidade Salgado de Oliveira - UNIVERSO (2000). Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás-PUC/GO. Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás-PUC/GO. Membro do Grupo de Pesquisa: Políticas Educacionais e Gestão Escolar. Já ocupou vários cargos e exerceu várias funções na área educacional, na esfera municipal e Estadual. Foi diretora da Universidade Estadual de Goiás - Campus de Aparecida de Goiânia de 2009 a 2017. Atualmente é diretora do Centro de Formação da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Aparecida de Goiânia e Professora do curso de Pedagogia da UEG Campus Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas. E-mail: paduartesantos@yahoo.com.br

precisa de uma gestão que saiba lidar com os aspectos administrativos e pedagógicos, pois para a atuação do gestor, não basta apenas ser eleito por aprovação do coletivo.

Na manutenção do ensino tradicional, em que o educando é tido como receptor de conhecimentos e informações, o assunto é facilmente resolvido com a aceitação de que às crianças cabem apenas obedecer aquilo que é estabelecido pelos adultos, estruturando-se a escola de modo a atender esse comando.

Veiga e Carvalho (1994), afirmam que o grande desafio da escola, ao construir sua autonomia, deixando de lado seu papel de mera "repetidora" de programas de "treinamento", é ousar assumir o papel predominante na formação dos profissionais.

E, de acordo com Veiga (1994), a ideia de autonomia está ligada à concepção emancipadora da educação. Para ser autônoma, a escola não pode depender dos órgãos centrais e intermediários que definem a política da qual ela não passa de executora. Ela necessita conceber o seu Projeto Político-Pedagógico (PPP) e ter autonomia para executá-lo e avaliá-lo ao assumir uma nova atitude de liderança, no sentido de refletir sobre as finalidades sociopolíticas e culturais da escola.

Nesse sentido, é importante conhecer um pouco sobre o tipo de gestão que pode fazer a diferença no âmbito escolar. A gestão apontada por diversos autores e pelos documentos legais é a gestão democrática, pois de acordo com esses documentos, os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades. Mas, para que isso ocorra, o gestor precisa conhecer o seu campo de trabalho e a forma como pretende atuar nele, necessitando estar vinculado aos processos, aos conselhos e aos colegiados, por isso, para escolher o gestor deve-se levar em conta seus conhecimentos com relação à instituição escolar e, ainda ser eleito pelo coletivo de profissionais que ali atuam.

1. A FUNÇÃO E O PAPEL DO GESTOR NA INSTITUIÇÃO ESCOLAR

A Instituição Escolar tem sido palco de debate e estudo nos últimos tempos. Muito tem se falado da gestão democrática no âmbito do ensino público, bem como, da autonomia, do trabalho coletivo e da participação efetiva da comunidade. Assim, é necessário entender o que representa esse modelo de gestão, pois de acordo com Gadotti (2001), a legislação de gestão democrática, considera e precisa garantir, além de autonomia pedagógica, administrativa e financeira às escolas, que os gestores, os professores, educandos e demais atores do processo, conheçam o significado político da autonomia, a qual não pode ser vista como uma doação, mas como uma construção contínua, individual e coletiva.

Para tanto, é relevante refletir sobre as possibilidades de um espaço escolar, que prima pelo trabalho coletivo, sustentado pela participação de todos, em que a gestão escolar seja sempre norteada pela gestão democrática. Daí a importância de se pensar no trabalho em que haja o envolvimento de todos e que a identidade da instituição e suas ações estejam contempladas no PPP.

A gestão democrática está ligada aos princípios do regime democrático do país. E a democracia na atualidade representa um grande desafio, pois a sociedade apresenta pequenos avanços e muitos retrocessos das práticas e ações conquistadas pela sociedade civil. Assim, é necessário pensar mais ainda no exercício de uma ação democrática, pois isso passa pela capacidade pessoal de ser um sujeito democrático.

A gestão escolar democrática acontece quando os gestores apresentarem um perfil com fortes traços democráticos em suas respectivas personalidades, pois segundo Gadotti (2004), é preciso entender o que é democratização para que se possa efetivá-la. “A participação possibilita à população um aprofundamento do seu grau de organização. [...] ela contribui para a democratização das

relações de poder no seu interior e, conseqüente, para a melhoria da qualidade do ensino” (GADOTTI, 2004, p. 16).

Assim, a participação de todos é o principal meio de assegurar a gestão democrática proposta para as instituições escolares, pois possibilita o conhecimento dos objetivos e metas da escola, o conhecimento da estrutura e da organização da dinâmica escolar, pois é o espaço que se destaca a figura do gestor, como líder e responsável pela construção e condução do trabalho pedagógico da escola de forma democrática e responsável.

De acordo com Paro (2017), a democracia, como valor universal e prática de colaboração recíproca entre grupos e pessoas é um processo globalizante que, tendencialmente, deve envolver cada indivíduo, na plenitude de sua personalidade. Não pode haver democracia plena sem pessoas democráticas para exercê-la.

Numa democracia, essas regras são criadas pela ação e vontade de cidadãos, no exercício de sua autonomia. Daí a importância de se ter disciplina e de ter um caráter formativo, na medida em que, por meio da relação pedagógica se consegue formar cidadãos, ou seja, os que participam como autores na elaboração das regras que são objeto do governo e da disciplina.

Assim, o pleno exercício da democracia reflete as lutas e conquistas da sociedade e principalmente do ambiente escolar para a formação do sujeito crítico, autônomo e integral, sendo que a garantia dos seus direitos e cumprimentos dos seus deveres passa pelo campo da educação escolar.

A gestão democrática na instituição escolar, contemplada como exigência no seu PPP é respaldada pela Constituição Federal (1988), assim como na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96. Assim, presume que as relações de poder dentro das instituições de ensino devam gerar integração, cooperação e participação, e, para isso, as propostas precisam ser construídas e reconstruídas pelas próprias pessoas envolvidas com a escolarização.

Para tanto, as mudanças contempladas LDBEN nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, em seus artigos 14 e 15 que destacam:

Art. 14 – Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I. participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II. participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Art. 15 – Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas de direito financeiro público. (BRASIL, 1996).

Nesse sentido, os vários fatores presentes na instituição podem interferir nos processos de decisões, e hoje, com tantos avanços, tantas mudanças e desafios, a instituição pode ser considerada um dos espaços privilegiados para que essa transformação, essa construção de saberes, de respeito às diferenças, de consciência e de trabalho coletivo seja realizada.

Por isso, é muito importante o gestor compreender o seu papel de atuação e fazer um trabalho eficiente no sentido de dar suporte as estruturas e as pessoas que compõem o coletivo da instituição. De acordo com Paro (1996), a possibilidade de uma administração democrática no sentido de sua articulação, na forma e conteúdo, com os interesses da sociedade como um todo, tem a ver com os fins e a natureza da coisa administrada.

A escola que foca na gestão escolar com ações democráticas significa a permanente absorção de fins pedagógicos para que a escola possa almejar a sua função social e, é preciso considerar a educação como processo de apropriação da cultura humana produzida historicamente, e a escola, como instituição provê a educação sistematizada. É importante ter claro que ao falarmos em objetivos de escola pública, os mesmos tenham seu atendimento voltado às camadas trabalhadoras.

Segundo Paro (2017), a gestão democrática torna-se de certo ponto uma utopia na medida em que é dada importância ao mesmo. Entende-se que é algo almejado, porém, não valorizado ou

pouco buscado. No que diz respeito a essa forma de gestão em âmbito escolar, visa buscar uma maior satisfação na qualidade do ensino ofertado. Sobre essa qualidade Paro (2007, p. 20) relata:

Na falta de um conceito mais fundamentado de qualidade de ensino, o que acaba prevalecendo é aquele que reforça uma concepção tradicional e conservadora da educação, cuja qualidade é considerada passível de ser mediada pela quantidade de informações exibidas pelos sujeitos presumivelmente educados.

No passado recente, para a educação atingir um patamar de qualidade bastava apenas garantir que os conteúdos fossem bem repassados pelos professores e, o diretor, que hoje é também chamado de gestor, se encontrava no topo da organização escolar decidindo o que era na visão dele, o melhor para a escola.

Contudo, existia um distanciamento, que não alcançava a qualidade almejada e não era conquistada de fato. Paro (2012), sinaliza que a escola de hoje não se preocupa em atender o sujeito de hoje, com características próprias e diferentes dos sujeitos de épocas passadas, nem busca atender aos interesses e objetivos destes estudantes para a autonomia intelectual e política. E, isso se torna o grande problema da escola na atualidade.

2. OS DESAFIOS ENCONTRADOS NA MANUTENÇÃO DA QUALIDADE DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM NA INSTITUIÇÃO ESCOLAR A PARTIR DA GESTÃO DEMOCRÁTICA

As insatisfações e fracassos no ensino foram os fatores principais para que a forma de pensar e conduzir a escola fossem revistas, uma vez que não parte de uma solicitação do corpo docente, e sim de um cumprimento da própria legislação constitucional que informa em seu artigo primeiro da Constituição Federal de 1988, parágrafo único que "todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos [...]" com isso o

diretor/gestor não planeja e executa qualquer atividade sem a participação dos demais agentes envolvidos.

Assim, Gadotti (2014), afirma que para que haja uma gestão em que as pessoas participem é preciso que os mesmos compreendam que estão planejando em como sua participação impactará diretamente na formação que esses estudantes irão receber. Tal processo de gerir está pautado na qualidade de ensino e aprendizagem com responsabilidade e compromisso para com toda a sociedade que espera esses alunos.

Em uma gestão democrática os desafios enfrentados, devem ser sanados através de formação e trabalho em equipe como forma de conhecer os seus deveres e suas respectivas funções. A participação da comunidade escolar nas decisões tomadas, algo indispensável para a gestão democrática e uma educação pública de excelência e de qualidade. É importante que todos os envolvidos: pais, professores, conselhos e profissionais da educação participem de toda a proposta pedagógica da escola para que ela seja democrática e participativa. A gestão de educação orientada por princípios democráticos participativos no ensino público pode favorecer a melhoria da qualidade da educação.

Estes princípios legais estão focados na necessidade de ofertar uma educação que se volta para o desenvolvimento do indivíduo enquanto cidadão crítico e reflexivo sobre o seu meio, a partir de um ambiente escolar democrático e adaptado a sua realidade. Entende-se assim, que a democratização começa no interior da escola, por meio da criação de espaços nos quais professores, funcionários, educandos e pais etc. possam discutir criticamente o cotidiano escolar.

Nesse sentido, a função da escola “é formar indivíduos críticos, criativos e participativos [...]” de acordo com Oliveira, Moraes e Dourado (2012, p. 10).

Se for assim, a escola por si só consegue desenvolver e focar no seu objetivo primeiro, que a centralidade dos processos educativos no educando, que com um gestor que cumpre o papel aqui designado, obtém o sucesso desejado e necessário.

E, Oliveira, Morais e Dourado (2012), afirmam que a gestão democrática é entendida como a participação efetiva dos vários segmentos da comunidade escolar, pais, professores, estudantes e funcionários na organização, na construção e na avaliação dos projetos pedagógicos, na administração dos recursos da escola, enfim, nos processos decisórios da escola.

Portanto, entende-se que a missão não é fácil para o gestor, pois ele é o responsável em conduzir o processo democrático e realizar uma ruptura com a visão autoritária, conservadora e tradicional no percurso da educação brasileira. Porém, ele pode dar conta de colocar a escola no percurso necessário e cumprir o que lhe é designado.

Considera-se que o fato de, formalmente, a gestão democrática constar na LDBEN/1996 e ser um dos princípios constitucionais do ensino público, segundo Art. 206º da Constituição Federal de 1988, e ser contemplado na maioria dos PPP das instituições, essas sinalizações torna-se decisiva para as mudanças das políticas educacionais.

As propostas precisam ser construídas e reconstruídas com as pessoas envolvidas, e isso pressupõe maior aprofundamento teórico para que a prática seja consolidada com fundamentação e, principalmente, com autonomia. Em relação à autonomia, a mesma não pode ser delegada, ela deve ser construída e conquistada:

A gestão democrática [...] se constituirá numa ação prática a ser construída na escola. Ela acontecerá à elaboração do projeto político pedagógico da escola, à implementação de Conselhos de Escola que efetivamente influenciam a gestão escolar como um todo e as medidas que garantam a autonomia administrativa, pedagógica e financeira da escola, sem eximir o Estado de suas obrigações com o ensino público (GADOTTI, 2004, p. 96).

Assim, a gestão democrática é verdadeiramente um caminho seguro e que propicia autonomia no espaço escolar levando em consideração a efetiva participação e responsabilidade de todos os envolvidos.

Para tanto, reafirma-se que é preciso entender o sentido e o significado de democratização para que se possa efetivá-la. A participação possibilita à população um aprofundamento do seu grau de organização. De acordo com Gadotti (2004, p. 16), “Todos os segmentos da comunidade podem compreender melhor o funcionamento da escola, conhecer com mais profundidade todos os que nela estudam e trabalha, intensificar seu envolvimento com ela e, assim, acompanhar melhor a educação ali oferecida”.

De acordo com o autor, conhecer a escola faz parte da participação e envolvimento, para melhor qualificar e acompanhar o ensino ali ofertado, ressaltando assim, o papel democrático da comunidade nesse contexto.

Paro (2007, p. 17), ainda afirma que “é neste contexto que ganha maior importância à participação da comunidade na escola, no sentido, de partilha do poder por parte daqueles que se supõe serem os mais diretamente interessados na qualidade de ensino”. E, para um bom resultado é necessário que se faça novas formas de organização e efetivação das ações. Que sejam cultivadas relações que valorizem normas de convivência, que sejam respeitados limites individuais e coletivos, que a escola seja uma construção dinâmica pautada num trabalho coletivo primando pela função social, tendo o diretor como articulador, mediador e facilitador neste processo, pois, em relação ao sistema hierárquico e a relação de poder.

Conforme colocado por Paro (2017), o que temos hoje é um sistema hierárquico que pretensamente coloca todo o poder nas mãos do diretor. Não é possível falar das estratégias para se transformar o sistema de autoridade no interior da escola, em direção a uma efetiva participação de seus diversos setores, sem levar em conta a dupla contradição que vive o diretor da escola hoje.

Essa contradição da centralidade do poder e a manutenção de uma hierarquia nas mãos do diretor estão na contramão das leis que norteiam a educação brasileira. É relevante atentar-se para o papel do gestor, bem como o sentido e o significado da gestão democrática. O envolvimento de toda a comunidade facilita a divisão das responsabilidades na conservação e efetivação da

qualidade de ensino tão importante para a concretização do papel da instituição escolar, cuja centralidade dos processos educativos está nos estudantes.

Para tanto, o gestor que entende de gestão democrática, entenderá que o poder decisório passa pelas mãos de todos. O trabalho coletivo, o diálogo e a centralidade de seus objetivos fogem ao domínio do poder que muitos almejam e equivocadamente atua no espaço público escolar. E a contradição de que o gestor é considerado a autoridade máxima no interior da escola lhe daria um grande poder e autonomia, mas em virtude de sua condição de responsável último pelo cumprimento de leis e de ordens na escola, ele se torna em mero preposto do Estado.

É necessário efetivar a ruptura de uma cultura que permeia a realidade da instituição trazendo o gestor como “cargo de confiança do estado”, pois essa forma de atuar na realidade atual tem levado o gestor a agir de uma forma competitiva e corporativista. O que nos leva a entender a afirmativa de Silva (2007, p. 28), “o diretor escolar é um cargo estratégico de governo para as manobras políticas eleitoreiras, tanto na distribuição de cargos, como na arrecadação de mais votos nos períodos de campanhas”.

Assim, entende-se que em muitos casos os gestores de estabelecimentos da rede pública de ensino são escolhidos e indicados pela autoridade competente, submetido a um processo seletivo que avalia o mérito; competência técnica; probidade administrativa; liderança junto à comunidade escolar; e disponibilidade de tempo integral com dedicação exclusiva à instituição escolar, durante o seu período de gestão. E muitas instituições apresentam contradições que permeiam o papel do gestor no âmbito escolar, dificultando o bom resultado e trabalho, pois tanto o seu papel como a sua atuação no contexto educacional são contraditórios e difíceis. Pois, além das determinações do Estado, que deve cumprir como responsável pela instituição deve ter competência técnica, o que nem sempre é garantido na sua formação inicial. E de acordo com Gadotti e Romão (2001, p. 134):

[...] o fato da escolha e designação de dirigentes escolares predominantes no sistema escolar público brasileiro tem sido aquela decorrente do arbítrio do chefe do Poder Executivo, tanto no nível estadual quanto no municipal, por se tratar, em sua grande maioria de cargos comissionados, comumente denominado cargos de confiança.

Práticas estas, ultrapassadas, uma vez que vivemos uma época de transformação, onde a sociedade cada vez mais reivindica seus direitos e se questionam o porquê da não efetivação das eleições.

Para tanto, a escola pública que deve ser uma instituição de qualidade, laica, com acesso e permanência para todos precisa contar com um gestor que cumpra seu papel e pense numa gestão democrática em benefício dos educandos saindo de uma gestão centralizadora e arcaica para uma gestão com atuação de forma coletiva e autônoma, em benefício dos educandos e, conseqüentemente, da comunidade escolar.

Diante disso, é necessário apontar os momentos em que toda a comunidade escolar deve participar da gestão. Nesta perspectiva, o primeiro ponto de destaque é a elaboração do PPP, o qual é um documento dentro do currículo escolar que transmite a identidade da escola, por isso, é de suma a participação do gestor, dos coordenadores, dos supervisores, dos professores e dos educandos.

É lamentável constatar que muitos profissionais da educação, sequer leu um PPP da escola em que atua. E fazer parte da discussão e implementação, ainda é uma realidade distante. É algo que a gestão precisa trabalhar na perspectiva da gestão democrática. De acordo com Libâneo (2004, p. 217):

[...] muitos dirigentes escolares foram alvos de críticas por práticas excessivamente burocráticas, conservadoras, autoritárias, centralizadoras. Embora aqui e ali continuem existindo profissionais com esse perfil, hoje estão disseminadas práticas de gestão participativa, liderança participativa, atitudes flexíveis e compromisso com as necessárias mudanças na educação.

Como mostra o autor à função do gestor escolar por muito tempo foi vista como a figura autoritária, que servia para punir e cuidar das práticas administrativas. No entanto essa visão tem mudando através dos tempos. Hoje o gestor deve além de ser líder, exerce sua ação voltada para a melhoria e qualidade da educação numa perspectiva de refletir os desafios e as possibilidades para qualificar o trabalho desenvolvido na instituição escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio dos estudos realizados e das revisões bibliográficas ficou evidenciado que a gestão democrática, como política educacional, não pode ser apenas uma proposta da administração, mas deve atingir toda escola, comunidade e a sala de aula. Embora a gestão democrática esteja prevista na Constituição Federal (1988), e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), percebe-se que falta ainda a conscientização de muitos profissionais da instituição, dos pais e da comunidade sobre necessidade de um envolvimento mais efetivo em todo o processo.

Entende-se também, que os debates para a construção do PPP e dos demais processos decisórios e as discussões para tratar dos problemas inseridos na comunidade escolar que refletem nos resultados do processo de ensinar e de aprender na escola, não são efetivados de forma coerente.

Nesse sentido, para que ocorra, de fato, a gestão democrática na escola, se torna necessário à participação atrelada ao planejamento e organização pedagógica e administrativa da escola, dos planos estratégicos da escola como o PPP, o regimento escolar, o plano de ensino e os planos de aula. O diferencial da gestão escolar democrática está vinculado a participação ativa dos atores, pois a falta de envolvimento na prática pedagógica poderá trazer resultados negativos para a organização escolar.

A realização da escola promotora de uma educação que consiga formar cidadãos autônomos, por meio de prática democrática, presente não apenas na situação de ensino, mas em

todas as ações no âmbito escolar, é um empreendimento que exige o envolvimento de educadores providos de alta competência pedagógica, mas também de sólida formação política.

É por meio de uma boa gestão que a instituição escolar consegue assegurar o seu papel e cumprir a proposição da garantia espaço para todos, com permanência e qualidade e, manter a distância de tantos seguimentos que interferem sistematicamente no fazer na escola, pois uma boa gestão é aquela que cumpre o seu papel administrativo e pedagógico de forma democrática, levando em conta autonomia e a participação de todos para modificar a realidade escolar e garantir uma educação de qualidade.

Para tanto, a cultura que traz o gestor como “cargo de confiança do estado” está na contramão do papel democrático, pois essa forma de gestão exige compromisso e envolvimento de todos: diretores, pedagogos, docentes, profissionais de toda escola e pais dos educandos, com o grande desafio de realizar coletivamente e de forma organizada a busca de soluções dos problemas no espaço da instituição escolar.

Os autores que participam dessa discussão sinalizam vários pontos comuns sobre a temática aqui discutida, pois a exigência de propiciar a todos uma educação com formação qualificada para o exercício da cidadania e da autonomia, na garantia e possibilidade de condições para o ingresso e permanência dos educandos na instituição escolar é o grande desafio para os gestores que atuam e ofertam a gestão democrática.

Dessa forma, entende-se a importância de refletir, nessa perspectiva, as várias possibilidades de melhoria na instituição escolar e o relevante papel do gestor para a qualificação do trabalho desenvolvido.

Outro fator primordial é considerar que a gestão democrática viabiliza a efetivação do princípio da inclusão, na oferta de vagas a todas as crianças e adolescentes e modificar a estrutura da escola ou adquirir materiais de acessibilidade, esse princípio se orienta pela necessidade de possibilitar processos pedagógicos que garantam a aprendizagem para todos.

Portanto, é uma gestão que inclui todos como sujeitos, com oportunidades de aprendizagens efetivas, de modo a considerar a complexa diversidade humana e estabelecer relações motivadas pela cooperação. Nessa direção, entende-se que a gestão democrática é o compartilhamento do poder e das responsabilidades, de forma a viabilizar a participação de todos nas tomadas de decisões referentes ao exercício das funções da escola com vistas à realização de suas finalidades.

Assim, uma boa gestão possibilita uma escola para todos, em um espaço político de participação coletiva, viabilizando a formação integral e a emancipação do ser humano, promovendo transformação social, ou seja, uma formação que conjecture a construção de relações sociais que rompam com os muros mercadológicos possibilitando o pleno desenvolvimento e a qualidade dos processos de ensino e de aprendizagem, cuja centralidade está focada nos educandos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Conselho Escolar, gestão democrática da educação e escolha do diretor.** vol. 5. Brasília: MEC, SEB, 2004.

BRASIL. **Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica - Conselhos Escolares: Democratização da escola e construção da cidadania.** Vol. 1. Brasília: MEC, SEB, 2004.

BRASIL. **Constituição de 1988 da República Federativa do Brasil,** promulgada em 5 de outubro de 1988: atualizada até a Ementa Constitucional n. 20, de 15-12-1988. 21. Ed. São Paulo: Saraiva, 1999.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394.** Rio de Janeiro: 1996.

GADOTTI, Moacir e ROMÃO E. José (orgs). **Autonomia da Escola: princípios e propostas.** 4. Ed- São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2001.

GADOTTI, Moacir e ROMÃO, José E. **Autonomia da Escola.** 6. ed. São Paulo: Cortez, (Guia da escola cidadã; v.1), 2004.

GADOTTI, Moacir. **Gestão democrática da educação com participação popular no planejamento e na organização da educação nacional**. Brasília: 2014.

LIBÂNIO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2004.

OLIVEIRA, João Ferreira de; MORAES, Karine Nunes de; DOURADO, Luiz Fernandes. **Gestão escolar democrática: definições, princípios e mecanismos de implementação**, 2012.

PARO Vitor Henrique. **Diretor Escolar: educador ou gerente?** Cortez, 2017.

PARO Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2012.

PARO, Vitor Henrique. **Eleição de Diretores: A escola pública experimenta a democracia**. Campinas: Papirus, 1996.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão escolar, democracia e qualidade de ensino**. São Paulo: Ática, 2007.

SILVA, J. B. A historical look on the school administration. **Educação em Revista**, Marília, v. 8, n. 1, p. 21-34, 2007.

VEIGA. Ilma P.A. e CARVALHO, M. Helena S.O. "A formação de profissionais da educação". In: MEC. **Subsídios para uma proposta de educação integral à criança em sua dimensão pedagógica**. Brasília, 1994.

VEIGA. **Projeto Político Pedagógico da escola: Uma construção Possível**. Campinas, SP: Papirus, 1997.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: *aspectos importantes do uso da tecnologia no ensino a distância*

Leoneide Paula da Costa¹

José Carlos Moreira de Souza²

Marco Antônio de Carvalho³

Sangelita Miranda Franco Mariano⁴

Júlio César Ferreira⁵

¹ Mestranda em Educação Profissional e Tecnológica pelo IFGoiano. Especialista em Docência Superior pela Universidade Gama Filho. Graduada em Licenciatura Matemática, Universidade Federal de Goiás. E-mail: leoneidepaula@hotmail.com

² Docente do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica do IFGoiano. Licenciado em Geografia pela Universidade do Estado da Bahia - Departamento de Ciências Humanas, Campus VI, Caetitê (UNEB, 2001); Especialista em Uso dos Recursos Naturais e os Reflexos no Meio Ambiente pela Universidade Federal de Viçosa (UFV, 2003); Mestre em Ciências da Educação Agrícola pelo Instituto de Agronomia da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ, 2009) e Doutor em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (UFG, 2014). E-mail: jose.moreira@ifgoiano.edu.br

³ Docente do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica do IFGoiano. Professor Titular do Instituto Federal Goiano. Possui graduação (1987) e mestrado (1992) em Administração Rural pela Universidade Federal de Lavras. Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (Conceito CAPES 5). Pós-doutor en el currículu y la formación profesional agrícola en Cataluña del Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales - Facultat de Educació - Universitat Autònoma de Barcelona. E-mail: marco.carvalho@ifgoiano.edu.br

⁴ Docente do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica do IFGoiano. Graduada em Pedagogia, pela Universidade Federal de Uberlândia (2003). É especialista em Docência na Educação Superior, Universidade Federal de Uberlândia (2004). Mestre em Educação na Linha de Pesquisa "Saberes e Práticas Educativas" pela Universidade Federal de Uberlândia (2009) e Doutora em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia. E-mail: sangelita.mariano@ifgoiano.edu.br

⁵ Docente do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica do IFGoiano. PhD em Processamento de Sinais pela Universidade de Rennes 1

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), formal, é algo recente na história do país. Uma vez que poucos tinham acesso à educação. A alfabetização de jovens e adultos ocorreu inicialmente por meio de entidades religiosas. Os jesuítas a fim de converter os pagãos utilizavam a educação, para atingir seus objetivos. Desta forma, seu papel foi fundamental. Pois cabia a eles propiciar as condições necessárias para educar os grupos sociais menos favorecidos da população.

O decreto nº. 7.031 de 06 de setembro de 1878 criou cursos noturnos para adultos analfabetos nas escolas públicas de educação elementar, somente para o sexo masculino, no município da corte. Foi somente a partir de 1940, que a Educação de Jovens e Adultos, começou a se delinear e se constituir como política educacional. A partir daí, começou a ser reconhecida, e foi incluída na Constituição Federal no art. 208, sendo a educação para jovens e adultos obrigatória no ensino público fundamental (BRASIL, 1988).

No entanto, no âmbito da sociedade civil destacam-se as iniciativas do empresariado brasileiro, na oferta da educação do trabalhador na modalidade de EJA, pelo reconhecimento da escolarização como condição, por vezes, fundamental para a qualidade e a produtividade no trabalho.

Em 1990 ocorreu a criação da Universidade Aberta de Brasília por meio da Lei n.º 403/92, atingindo três campos distintos: Ampliação do conhecimento cultural: organização de cursos específicos de acesso a todos; Educação continuada: reciclagem profissional às diversas categorias de trabalhadores e àqueles que

(França) e Doutor em Engenharia Elétrica pela Universidade Federal de Uberlândia (Brasil). Mestre em Engenharia Elétrica pela Universidade Federal de Uberlândia (2010). Especialista em Educação, área de concentração: Docência Universitária (2006). Licenciado em Matemática pela Universidade Federal de Goiás (2005). Técnico em Telecomunicações pela antiga Escola Técnica Federal de Goiás, hoje IF Goiás (1997). E-mail: julio.ferreira@ifgoiano.edu.br

já passaram pela universidade; Ensino superior: englobando tanto a graduação como a pós-graduação (BRASIL, 1992).

Assim no Brasil, no século vinte, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) na modalidade a distância (EaD), surge com o intuito de contribuir para a igualdade de oportunidades, inclusão e justiça social.

Com o intuito de aprofundar o conhecimento sobre a história da Educação Profissional e da Educação de Jovens e Adultos no Brasil e destacar os aspectos importantes do uso da tecnologia no ensino a distância, o referencial teórico dessa pesquisa ampara-se na legislação específica do campo educacional (Constituição Federal, Decretos e Leis Nacionais). Elabora também uma breve contextualização da história da educação no Brasil buscando como ponto central a educação profissional e a educação de jovens e adultos. Para isso recorremos a autores como: Belloni (2005), Di Pierro e Graciano (2003), Moura (2007), Giolo (2008), Ciavatta (2008) e Paião e Paião (2016).

E por fim foi realizada uma pesquisa sobre o estado da arte com um levantamento de teses e dissertações sobre o tema, utilizando como fonte a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), que integra o sistema de informação de teses e dissertações existentes nas instituições de ensino e pesquisa brasileiras, sendo escolhido por ser o mais abrangente e pela sua visibilidade à produção científica nacional. E um levantamento sobre os artigos que exploram o tema, no portal Scielo.

Assim, por meio do estado da arte, que nos permite um recorte temporal definido, a partir das primeiras publicações a fim de sistematizar o campo de conhecimento e reconhecer os principais resultados da investigação. Identificando as temáticas e abordagens dominantes e emergentes, bem como busca suprir lacunas e campos inexplorados abertos à pesquisa futura.

A pesquisa possibilita evidenciar o panorama atual sobre as pesquisas em EJA na modalidade EaD, que vão do ano de 2005 com pesquisas que utilizam o EaD como ferramenta para aprimorar a aprendizagem até o ano de 2018, após a Resolução n.º 3 de 15 de

junho de 2010, em que a Educação de Jovens e Adultos poderia ser desenvolvida por meio da Educação a Distância.

1. EDUCAÇÃO NO BRASIL

O sistema educacional brasileiro está organizado em dois grandes níveis: a Educação Básica e o Ensino Superior. A Educação Básica é subdividida em Educação Infantil (creches para as crianças até 3 anos e pré-escolas para crianças de 4 a 6 anos), pelo Ensino Fundamental (com nove anos de duração) e o Ensino Médio de, no mínimo, 3 anos. A organização da educação básica é flexível para atender aos jovens e adultos e os portadores de necessidades educativas especiais.

A Educação Profissional é opcional e complementar à Educação Básica, podendo ser cursada concomitante ou posteriormente à mesma.

De acordo com Di Pierro e Graciano (2003), o analfabetismo é um bom indicador dos desafios pendentes no campo educacional. Embora as taxas de analfabetismo venham declinando continuando ao longo do último século, a redução no número absoluto de analfabetos é um fenômeno bastante recente que não resulta de políticas públicas educacionais abrangentes, contínuas e adequadas para a população jovem e adulta, mas sim do esforço realizado em direção à universalização do ensino fundamental para crianças e adolescentes, acompanhada por programas de correção de fluxo escolar e aceleração de estudos para estudantes com defasagem na relação entre idade e série cursada.

A Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), realizou em *Bangcoc, na Tailândia*, no ano de 2003, uma reunião intermediária com o objetivo de avaliar o desenvolvimento da educação de adultos após a *V Conferências Internacionais de Educação de Adultos (CONFINTEA)*. O balanço realizado nessa ocasião, sintetizado no Chamado à Ação e à Responsabilização, não foi otimista, pois a contribuição da educação de adultos à solução dos conflitos globais, ao combate à

pobreza, à igualdade entre homens e mulheres, à formação para o trabalho e à preservação do meio ambiente e da saúde não tem sido devidamente aproveitada. Em quase todos os países houve redução do financiamento público para a aprendizagem dos adultos, em grande medida devida à prioridade concedida por agências internacionais e governos à educação primária das crianças e adolescentes (UNESCO, 2006).

De acordo com Strelhow (2010), todos os projetos e planos visavam o avanço na educação e a erradicação do analfabetismo no Brasil, no entanto, o nível de organização desses planos era desastroso. Criavam-se projetos e mais projetos e sem ter, muitas vezes, o tempo necessário para surtir efeito, eram desmantelados ou trocados por outros projetos. Mas o que temos que destacar também, com bastante ênfase, que o movimento de políticas públicas propostas pelos governos no decorrer dos anos, aconteceram por causa de muita pressão tanto internacional, com os órgãos internacionais como UNESCO e Organização das Nações Unidas (ONU), tanto quanto nacional com os movimentos populares. Não são poucos os movimentos, campanhas, projetos, programas que surgiram a partir de um esforço de algum movimento de base, que além de ensinar os códigos de linguagem procuravam tornar significativa a existência do indivíduo na sociedade através do empoderamento através do conhecimento.

2. MARCO JURÍDICO

Sendo assim, para que a Educação a Distância se reconheça como tal, o ensino e aprendizagem precisam estar reguladas em um parâmetro de espaço físico como também de tempo, pois os alunos, em grande parte, podem acessar as informações, as vídeo-aulas por diversas vezes, ter acesso aos materiais didáticos fora de horários estipulados conveniados pelas instituições educacionais.

Ficando assim sob responsabilidade do aluno acessar as informações e conteúdos mediante sua disponibilidade e conveniência. Tornando assim, a educação a distância muito mais

maleável que a presencial, por estar a última mais regrada quanto ao tempo, espaço geográfico, acesso às informações, conteúdos e eventuais esclarecimentos.

Segundo a Constituição Federal de 1988, amparada também pela Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, em nosso País:

Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.

§1º A União organizará o sistema federal de ensino e os Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios.

§2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil.

§3º Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio.

§4º Na organização de seus sistemas de ensino, os Estados e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório. (...)

Art. 214. A lei estabelecerá o Plano Nacional de Educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do Poder Público que conduzam à:

I - Erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - Melhoria da qualidade do ensino; IV - formação para o trabalho; V - promoção humanística, científica e tecnológica do País (LDB, 1996).

Os direitos educativos dos jovens e adultos estão assegurados no Capítulo III, Seção I – Da Educação da Constituição Federal, artigo 208, inciso I, que garante a provisão pública de “ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 1988).

Segundo Di Pierro e Graciano (2003), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996), contempla a escolarização

básica desse grupo social na Seção V do Capítulo II da Educação Básica, que determina aos sistemas de ensino assegurar cursos e exames que proporcionem oportunidades educacionais apropriadas aos interesses, condições de vida e trabalho dos jovens e aos adultos. Estipula ainda que o acesso e permanência dos trabalhadores na escola sejam viabilizados e estimulados por ações integradas dos poderes públicos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 aprovou o estatuto de maioria para a educação à distância. Garantiu-lhe o incentivo do poder público, espaço amplo de atuação (todos os níveis e modalidades) e tratamento privilegiado no que se refere à utilização de canais de radiodifusão (GIOLO, 2008).

Na esfera da sociedade civil evidenciam-se as iniciativas do empresariado brasileiro, na oferta da educação do trabalhador na modalidade de EJA, pelo reconhecimento da escolarização como condição, por vezes, fundamental para a qualidade e a produtividade industrial (FAVRETTO e CORDOVA, 2012).

3. EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Estudos teóricos e análises de experiências de EaD vêm demonstrando que, na maioria dos países, delineiam-se claramente duas macrotendências: por um lado, a convergência dos dois ‘paradigmas’ de ensino (presencial e a distância), em decorrência de transformações sociais, sobretudo no mercado de trabalho; e, por outro, a integração das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) à vida cotidiana e aos processos culturais e comunicacionais, criando novas necessidades e demandas educacionais e exigindo novos modos de organizar e ofertar o ensino.

Neste contexto mundial, a EaD aparece como uma modalidade de oferta de educação que atende às demandas do mercado, correspondendo, portanto, à lógica capitalista atual (globalização, exclusão, uniformização e padronização cultural), mas também como

um novo modo de acesso à educação, mais adequado às aspirações e características das diferentes clientelas, especialmente os mais jovens.

De acordo com Belloni (2005), o importante, do ponto de vista da sociologia da educação e das políticas públicas do setor, é compreender as inovações pedagógicas e educacionais exigidas pela combinação explosiva entre aquelas demandas crescente e as incríveis possibilidades de comunicação e interação a distância oferecida pelo avanço técnico das TIC.

Pois, vivemos em sociedades modernas e globalizadas, nas quais predominam condições de produção econômicas ditas pós-fordistas e pós-industriais, legitimadas por uma ideologia neoliberal que coloca toda a responsabilidade de sucesso no indivíduo. Caracterizam por mudanças sociais em ritmo acelerado, dentre as quais cabe destacar o incrível avanço das TIC, definição provisória de um fenômeno mais amplo que podemos considerar uma “tecnificação intensa da vida humana” (BELLONI, 2005, p. 188).

Estas mudanças no processo econômico, na organização e gestão do trabalho, no acesso ao mercado de trabalho e de consumo, na cultura cada vez mais mediatizada e mundializada, requerem transformações nos sistemas educacionais, determinando novas funções e desafios, nova definição de suas finalidades sociais e, em consequência, de suas estratégias, de modo a responder a novas demandas, notadamente com a introdução de meios técnicos e de uma maior flexibilidade quanto aos currículos e às metodologias.

Uma proposta de EaD adequada deveria, então, integrar, em um conjunto coerente e consistente de materiais e estratégias, conteúdos e metodologias de ensino que levassem em consideração as seguintes grandes variáveis, cujas características fundamentais são: autonomia do aluno adulto, capaz de gerir seu próprio processo de aprendizagem; novas funções e características do professor (transformação da função docente de rotineiramente individual em necessariamente coletiva); mediatização intensiva do processo de ensino e aprendizagem, com a integração cada vez maior dos meios de informação e comunicação digitalizados e

flexibilidade institucional e pedagógica, o que requer muita inovação e instituições competentes e não corporativas.

Para a autora, uma questão fundamental a ponderar em qualquer análise de EaD relaciona-se às especificidades e à autonomia do estudante adulto, que acarreta não apenas conhecer e responder as suas necessidades e níveis de escolarização, como conhecer seus métodos de estudo e aprendizagem. Sendo complexo integrar estes princípios na proposta pedagógica do ensino oferecido.

A tendência mais fortemente constituída aponta maior viabilidade da EaD para sujeitos adultos e para o ensino pós-secundário, sendo inadequado para o público infantil e para a educação básica. Experiências de sucesso na educação indicam que a EaD pode obter excelentes resultados quando assunto apresenta importância ao público alvo e fazendo uso de linguagem e meios técnicos apropriados.

Ela chama a atenção também para o perigo do deslumbramento diante da inovação tecnológica, quando confundida com inovação pedagógica e encarada como solução milagrosa de problemas educacionais estruturais. É preciso evitar este deslumbramento que leva ao uso de inovações tecnológicas como um fim em si mesmo.

As novas tecnologias não substituem o professor, de quem seu uso exige empenho de atualização, nem as tecnologias antigas, às quais se acrescentam não como instrumentos neutros a serviço de velhas metodologias, mas como meios inovadores suscetíveis de contribuir para o aperfeiçoamento e enriquecimento dos sistemas educacionais presenciais, a distância ou em qualquer outra modalidade de educação. Além disto, não podemos perder de vista que a razão principal do uso educativo de um meio técnico é o fato de que ele já é um fato social, isto é, já existe e tem uma função na sociedade. Vale ressaltar que pedagogia e tecnologia são elementos essenciais da educação (BELLONI, 2005).

Seguiu-se à LDB o Decreto nº. 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, destinado a regulamentar o artigo 80 e conceituou a educação à distância no art. 1º, bem como fixando as diretrizes gerais para a

autorização e reconhecimento de cursos e credenciamento de instituições, estabelecendo tempo de validade para esses atos regulatórios, no rol taxativo do art. 2º, §§ 2º a 6º. E distribuiu competências nos arts. 11 e 12. E tratou das matrículas, transferências, aproveitamento de estudos, certificados, diplomas, avaliação de rendimento nos arts. 3º a 8º, bem como definiu penalidades para o não atendimento dos padrões de qualidade e outras e fixou irregularidades no art. 2º, § 6º e determinou a divulgação periódica, pelo Ministério da Educação, da listagem das instituições credenciadas e dos cursos autorizados no art. 9º (BRASIL, 1998). O Decreto estabeleceu que:

- (a). Os cursos a distância serão organizados em regime especial, com flexibilidade de requisitos para admissão, horários e duração, obedecendo, quanto for o caso, às diretrizes curriculares nacionais.
- (b). As instituições, para oferecerem cursos de EaD que conduzam a certificados de conclusão ou diplomas de EJA, educação profissional, ensino médio e graduação, necessitam de credenciamento especial do MEC.
- (c). Os credenciamentos e autorizações terão prazo limitado de cinco anos.
- (d). É facultada a transferência e o aproveitamento de créditos dos alunos de cursos presenciais para cursos de EaD e vice-versa.
- (e). Os diplomas e certificados de EaD terão validade nacional.
- (f). As avaliações com fins de promoção, certificação ou diplomação serão realizadas por meio de exames presenciais, sob a responsabilidade da instituição credenciada. (BRASIL, 1998).

Para Giolo (2008), o Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, é breve, pois são apenas treze artigos. O autor também faz uma crítica afirmando que o decreto foi, genérico e incerto quanto ao seu objeto. Tanto é, que, remete para posteriores regulamentos a oferta de programas de mestrado e doutorado no entendimento do art. 2º, § 1º, a regulamentação do credenciamento de instituições e de autorização e reconhecimento de cursos de educação profissional e de graduação art. 2º, § 2º e os procedimentos, critérios e indicadores da avaliação art. 2º, § 5º (BRASIL, 1998).

Em 27 de abril de 1998, foi publicado o Decreto nº 2.561, corrigindo o disposto nos artigos 11 e 12 do Decreto anterior. Trata fundamentalmente da competência dos sistemas estaduais e municipais. No Decreto nº 2.494, esses sistemas podiam regular a oferta de EaD destinada ao ensino fundamental de jovens e adultos e ao ensino médio. O Decreto nº 2.561/1998 amplia essa competência, acrescentando o ensino profissional de nível técnico (GIOLO, 2008, p. 1214).

A Educação a Distância (EaD), desenvolve-se como alternativa a um conjunto de necessidades educacionais presentes na sociedade contemporânea tais como: analfabetismo, demandas educativas de populações afastadas dos centros urbanos ou outras impossibilidades de acesso aos recursos educacionais, entre outras (FAVRETTO e CORDOVA, 2012).

A atual dinamicidade nos acontecimentos do mundo tem refletido na vida das pessoas. O contexto social-político-econômico está exigindo intrinsecamente proposições das pessoas que compõem a sociedade. Hoje é comum as pessoas se conectarem por meios virtuais, que, se bem utilizados, podem aproximar as pessoas, organizá-las politicamente, por exemplo, em torno de campanhas de solidariedade diante de catástrofes. Não somente a virtualidade pode contribuir para a formação profissional da pessoa. Estamos nos referindo à modalidade de formação profissional à distância.

4. A DIFÍCIL ARTE DE INTEGRAÇÃO DA TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS A DISTÂNCIA (EAD)

A crescente integração das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) aos processos de comunicação e educação torna necessária a concepção de novas formas de se organizar e ofertar o ensino.

Para Belloni (2005), o processo mais geral de socialização das novas gerações, inclui a educação como forma institucionalizada, estas mudanças já vêm acontecendo e as crianças e os jovens

chegam à escola com conhecimentos e aptidões que está simplesmente ignora, tornando mais difícil a comunicação entre professores e estudantes. Ainda de acordo com a autora, o acesso às técnicas de informação e comunicação (com exceção da televisão aberta, acessível praticamente à grande maioria da população no mundo), varia segundo a classe social e a situação geopolítica. E longe de reduzi-las, as transformações sociais decorrentes do avanço técnico no campo da comunicação vieram agravar as desigualdades sociais e regionais, criando outras necessidades educacionais compensatórias.

Na sociedade contemporânea, das redes telemáticas e da realidade virtual, a educação tem de ser realmente para todos e não só para os jovens, com uso intensivo de tecnologia numa perspectiva humanística de educação para o desenvolvimento, para a solidariedade, para a cidadania.

Os sistemas educativos, principalmente nos países periféricos, terão de se transformar radicalmente para enfrentar estes desafios e a EaD aparece não mais como um paliativo, mas como um dos caminhos mais adequados, desde que realizada a partir de uma perspectiva integrada com os sistemas convencionais e de aprendizagem aberta, fazendo da aprendizagem independente do indivíduo autônomo seu conceito organizador (BELLONI, 2005, p. 191).

Para ela, cabe ressaltar que um dos indicadores mais seguros da qualidade da educação oferecida é sua adequabilidade não às demandas do mercado, mas às aspirações profissionais dos estudantes. Quando a instituição escolar, em todos os seus níveis, fizer claramente está sutil distinção, ganhará certamente em resultados positivos. “A centralidade do estudante no processo educacional é fundamental e na EaD esta consideração é essencial” (BELLONI, 2005, p. 191).

A EJA/EaD passou por algumas adequações para atendimento às especificidades da clientela, ampliou sua abrangência e atendendo as demandadas foi se reconstruindo com características híbridas trabalhando no presencial com os recursos digitais, com

classes multisseriadas e professores presenciais e do ambiente virtual, mas com uma proposta dialógica que permite na relação professor aluno uma troca constante de saberes. Nesse processo de ampliação provocou movimentos no Conselho Municipal de Educação, com a normatização da prova de certificação para educação de jovens e adultos sob a responsabilidade do município. Para ser coerente com as novas propostas e por não se construir como um curso a distância, a denominação também foi alterada e, desde 2010, a metodologia recebe a denominação de EJA digital (MONTEIRO, 2013).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos Parecer CNE/CEB 11/2000 e Resolução CNE/CEB 1/2000, devem ser observadas na oferta e estrutura dos componentes curriculares dessa modalidade de ensino, estabelece: como modalidade destas etapas da Educação Básica, “a identidade própria da EJA considerará as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias e se pautará pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio” (PARECER CNE/CEB 11/2000 e RESOLUÇÃO CNE/CEB 1/2000).

A Resolução CNE/CEB nº 01/2000, no seu artigo 6º, assevera que: “cabe a cada sistema de ensino definir a estrutura e a duração dos cursos da EJA, respeitadas as diretrizes curriculares nacionais, a identidade desta modalidade de educação e o regime de colaboração entre os entes federativos”.

A Constituição Federal determina como um dos objetivos do Plano Nacional de Educação, Lei n.º 10.172 de 2001, a integração de ações do poder público que conduzam à erradicação do analfabetismo art. 214, I. Trata-se de tarefa que exige uma ampla mobilização de recursos humanos e financeiros por parte dos governos e da sociedade.

Os déficits do atendimento no ensino fundamental resultaram, ao longo dos anos, num grande número de jovens e adultos que não tiveram acesso ou não lograram terminar o ensino fundamental obrigatório.

Resolução/FNDE/CD/nº48 de 28 de novembro de 2008, estabelece orientações para a apresentação, seleção e apoio financeiro a projetos que visem à oferta de cursos de formação continuada na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos no formato de cursos de extensão, aperfeiçoamento e especialização.

Resolução FNDE/CD nº 51, de 15 de dezembro de 2008, estabelece critérios para a apresentação, seleção e apoio financeiro a projetos que visem o fomento à produção de material pedagógico-formativo e de apoio didático da EJA, à formação de educadores, coordenadores e gestores da EJA e à publicação de experiências da EJA todos com ênfase na Economia Solidária.

A Resolução/FNDE/CD/ nº 44 de 16 de outubro de 2008, estabelece critérios e procedimentos para a execução de projetos de fomento à leitura para neoleitores jovens, adultos e idosos, mediante assistência financeira aos Estados, Municípios, Distrito Federal, Instituições Públicas de Ensino Superior e Entidades sem fins lucrativos.

A Resolução/FNDE/CD/nº 50 de 04 de dezembro de 2008, estabelece também critérios e procedimentos para assistência financeira a projetos de cursos de extensão para a formação de educadores para atuar em Alfabetização de jovens e adultos, no âmbito do Programa Brasil Alfabetizado.

Bem como a Resolução nº 3, de 15 de junho de 2010, Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos da EJA; idade mínima e certificação nos exames da EJA; e a EJA desenvolvida por meio da Educação a Distância.

E a Resolução nº 1, de 2 de fevereiro de 2016, define Diretrizes Operacionais Nacionais para o credenciamento institucional e a oferta de cursos e programas de Ensino Médio, de Educação Profissional Técnica de Nível Médio e de Educação de Jovens e Adultos, nas etapas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, na modalidade Educação a Distância, em regime de colaboração entre os sistemas de ensino.

Desse modo, os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN's (BRASIL, 2019) procuram mostrar que o ensino deve propiciar um

aprendizado útil à vida e ao trabalho, no qual a informação, os conhecimentos abordados, as habilidades estimuladas e os valores desenvolvidos sejam instrumentos reais de percepção, interpretação e desenvolvimento pessoal ou de aprendizado permanente, de utilização prática e motivacional para o estudante da EJA.

A educação na modalidade virtual, de emprego de tecnologias vem sendo continuamente adotada por diferentes contextos educacionais, apresentando significativa aceitação por parte das iniciativas governamentais como no Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2019) e Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2019).

Tornando-se reflexo de uma demanda social consciente ou mesmo impulsionado à aceitação.

A EJA na modalidade de Educação a Distância pode ser vista, então, como uma forma de melhorar o nível de escolaridade desses sujeitos jovens e adultos, colaborando, desta forma, com a melhoria da condição desses trabalhadores, além de resultar em um impacto ao desenvolvimento social quando inseridos nas novas tecnologias da informação e comunicação.

5. METODOLOGIA

De acordo com Romanowiski e Ens (2006, p. 5), “o termo Estado da Arte resulta de uma tradução literal do Inglês, “*state of the art*”, e tem por objetivo realizar levantamentos do que se conhece sobre um determinado assunto a partir de pesquisas realizadas em uma determinada área”. O objetivo dessa modalidade de estudo é realizar uma busca pelo o que já foi publicado sobre determinado assunto em um dado período, na tentativa de inventariar uma organização da produção, identificando prontos convergentes e divergentes.

O Estado da Arte, então, representa um estudo histórico e sistemático, com o objetivo de delimitar o que pensam os autores sobre o tema, para evitar a realização de uma pesquisa cujo assunto já tenha sido sedimentado ou já se encontra saturado ou defasado. Este tipo de pesquisa também pode ter por objetivo agregar mais

conhecimento para determinada temática, sendo necessário retomar o que já foi escrito.

O Estado da Arte objetiva a sistematização da produção numa determinada área do conhecimento já se tornou imprescindíveis para apreender a amplitude do que vem sendo produzido. Os estudos realizados a partir de uma sistematização de dados, denominada Estado da Arte, recebem esta denominação quando abrangem toda uma área do conhecimento, nos diferentes aspectos que geraram produções. Por exemplo: para realizar um Estado da Arte sobre Formação de Professores no Brasil não basta apenas estudar os resumos de dissertações e teses, são necessários estudos sobre as produções em congressos na área, estudos sobre as publicações em periódicos da área. O estudo que aborda apenas um setor das publicações sobre o tema estudado vem sendo denominado de Estado do Conhecimento (ROMANOWSKI e ENS, 2006, p. 4).

Nóbrega-Therrien e Therrien (2004) contribuem afirmando que o Estado da Arte tem por objetivo mapear e discutir certa produção científica ou acadêmica em determinado campo do conhecimento.

O procedimento se refere ao levantamento bibliográfico em resumos e catálogos de fontes relacionadas a um campo de investigação e ou procedimento.

Os resultados, por fim, apontam para um inventário descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema investigado. Por outro lado, conforme diferenciam as autoras, a finalidade do Estado da Arte é de levar o pesquisador a registrar, a partir de um rigoroso levantamento bibliográfico, como se encontra o tema ou o objeto de sua investigação no estado atual da ciência ao seu alcance.

Trata-se do momento por excelência que resulta na definição do objeto específico da investigação, dos objetivos da pesquisa, em suma, da delimitação do problema. Deste modo, os objetivos são delimitar e caracterizar o objeto específico na investigação de interesse do pesquisador e a consequente definição das categorias centrais da investigação.

Em outras palavras, se refere ao próprio levantamento bibliográfico, necessário a qualquer início de pesquisa ou realização de seu projeto. As fontes consultadas se referem às teses, dissertações, artigos, relatórios e estudos, sendo que têm como resultado clarear e delimitar a contribuição original do estudo no campo científico.

A Revisão de Literatura tem por objetivo desenvolver a base teórica de sustentação e análise do estado, ou seja, a definição das categorias centrais da investigação. Seu procedimento se constitui de levantamento bibliográfico para compreensão e explicação de teorias e categorias relacionadas ao objeto de investigação identificado. A Revisão de Literatura se refere não apenas à apropriação das contribuições teóricas levantadas, mas da possibilidade de se desenvolver uma crítica a respeito delas (NÓBREGA-THERRIEN e THERRIEN, 2004).

De acordo com Ferreira (2002), a análise das pesquisas de Estado da Arte demonstra crescimento tanto quantitativo, quanto qualitativo, principalmente em reflexões desenvolvidas na Pós-Graduação. Sustentados e movidos pelo desafio de conhecer o já construído e produzido para depois buscar o que ainda não foi feito.

6. ESTADO DA ARTE

O campo teórico e prático da educação de jovens e adultos é vasto e mantém numerosas interfaces com temas correlatos. Para efeito do levantamento, foram considerados os estudos relativos a Educação de Jovens e Adultos (EJA): Aspectos importantes do uso da tecnologia no ensino a distância. Como a educação de jovens e adultos frequentemente reconhece o educando enquanto trabalhador e remete às relações com o mundo do trabalho, foram considerados também estudos relacionados a essa temática.

A temática é recente tendo em vista que, a lei que criou o EJA na modalidade EaD, foi a Resolução n.º 3 de 15 de junho de 2010, em que a Educação de Jovens e Adultos poderia ser desenvolvida por meio da Educação a Distância.

A plataforma escolhida para a pesquisa foi a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), que integra o sistema de informação de teses e dissertações existentes nas instituições de ensino e pesquisa brasileiras, sendo escolhido por ser o mais abrangente e pela sua visibilidade à produção científica nacional. Também foi realizada uma busca na plataforma da scielo em artigos científicos.

A busca foi realizada por título, utilizando os temas: “EJA” e “EaD”, a esse título correspondem sete artigos, quarenta e uma dissertações e sete teses. No entanto após a filtragem (LEITURA DO RESUMO), foram desprezadas as que não tinham relação com a pesquisa. No Quadro 1, estão descritas as pesquisas do ano de 2005 a 2008, que discutem propostas inovadoras para a educação de jovens e adultos, utilizando as TIC’s e o EaD como ferramenta de apoio a aprendizagem.

A partir de 2010 os estudos abordam o EJA/EaD na perspectiva da lei, discutindo a história, sua aplicação, contribuições, implantação, efetividade entre outros.

E os anos de 2013 e 2016, foram os anos em que a pesquisa sobre o tema aparece em maior quantidade. Após a filtragem não foram encontradas teses em que o repertório fosse o do assunto pesquisado. A maior parte dos assuntos foram encontrados em dissertações.

Fica claro também que é preciso um maior número de pesquisas sobre o assunto, já que esta temática está sendo pouco explorada em detrimento de outros assuntos como “Didática” e “Formação de professores”, que são temas muito recorrentes e com um volume grande de artigos, teses e dissertações.

Quadro 1. Artigos, Teses e Dissertações sobre EJA/EaD

Instituição	Tipo	Ano	Autor (a)	Título
Rev. Trabalho, Educação e Saúde	Artigo	2005	Maria Luiza Belloni	Educação à distância e inovações tecnológicas

Universidade Federal do Pará	Dissertação	2006	Sheila Costa Vilhena Pinheiro	Temas capitais da educação a distância: nós e entrensós que tecem a rede da formação de professores
Rev. Educação e Sociedade de Campinas	Artigo	2008	Jaime Giolo	A Educação a Distância e a Formação de Professores
PUCRS	Artigo	2010	Thyeles Borcarte Strelhow	Breve História Sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil
Universidade de Taubaté	Dissertação	2011	Ivanete Saskoski Caminha	Contribuições da EaD para o ensino superior presencial na visão de alunos egressos da educação de jovens e adultos
SESI/SC	Artigo	2012	Rosani Aparecida Dias Favretto e Tania Cordova	A implantação da EaD na modalidade de Educação de Jovens e Adultos: O Modelo SESI em Santa Catarina
PUC/PR	Artigo	2013	Ligia Maria Di Bella Monteiro	EJA-DIGITAL: Possibilidade de uma Metodologia
UNISUL	Dissertação	2011	Gisele Joaquim Canari	A organização curricular da educação de jovens e adultos na modalidade EaD, na perspectiva da educação profissional técnica de nível médio.

Universidade Federal do Espírito Santo Mestrado em Educação	Dissertação	2013	R. R. D. Fernandes	O ambiente virtual de aprendizagem <i>moodle</i> como apoio ao ensino presencial da disciplina Matemática na EJA.
Universidade de Brasília, Brasília	Dissertação	2014	Geraldo Ananias Reis	Jovens e adultos na educação a distância: uma perspectiva disposicionalista.
Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana	Dissertação	2015	Luís Antônio da Costa	Educação de jovens e adultos em Ouro Preto: o currículo nas práticas educacionais do ensino médio na EJA.
Universidade Paulista/ Londrina/PR	Artigo	2016	Ana Laura Franco Paião Ivana Célia Franco Paião	Educação a Distância e a Concepção de seus Alunos.
Universidade Federal de Minas Gerais	Dissertação	2016	Eliane Apolinário Vieira	Estudo nos campos temáticos da educação de jovens e adultos e das tecnologias da informação e da comunicação por meio da produção acadêmica e de redes de colaboração.

Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação	Dissertação	2016	Claudia Fernanda Santos Klostermann	Autonomia e a EJA, a desenvoltura do aluno de EaD.
Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis	Dissertação	2016	Ana Lucia da Silva Bezerra	Educação de jovens e adultos na modalidade a distância: contribuições e desafios na perspectiva do aluno.
UNESP	Dissertação	2017	Elana Simone Schiavo Caramano	Proposta de vide aulas como organizadores prévios para uma aprendizagem significativa no ensino de inglês na EJA.

Programa de Pós-graduação <i>stricto sensu</i> Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias, do Centro Universitário Internacional Uninter	Dissertação	2018	Cristiane Dall' Agnol da Silva Benvenuti	Educação a distância de jovens e adultos do ensino médio: metodologias de ensino mediadas por tecnologias da informação e comunicação.
Universidade de Brasília	Dissertação	2018	Luís Fernando Celestino da Costa	Pedagogia do engajamento em projetos de intervenção local na formação continuada de docentes na EJA a distância.

Fonte: Elaborado pelos autores com base nos dados da pesquisa retirados da Base Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

Iniciamos aqui uma análise qualitativa, passando a dissertar sobre as contribuições obtidas a partir de cada um dos trabalhos. Considerando a busca realizada, o trabalho mais antigo refere-se a um artigo científico publicado pela Revista: *Trabalho, Educação e Saúde*. Nessa pesquisa Maria Luiza Belloni (2005), aborda o EaD apontando para os riscos de se confundir inovação técnica com inovação pedagógica e destacando a importância de se transferir o foco da discussão sobre a EaD da modalidade para o método, da organização do ensino para os modos de ensinar e aprender. A abordagem apresentada contrapõe-se à concepção tecnicista do ensino, deslocando a tecnologia do centro do processo educacional e colocando em destaque a dimensão histórica e social da educação.

O Segundo trabalho corresponde a Dissertação de Sheila Costa Vilhena Pinheiro, com o título: *Temas capitais da educação a distância: nós e entrenós que tecem a rede da formação de professores*, de 2006 que faz uma investigação qualitativa na modalidade narrativa que se

funda em experiências formativas vividas durante interações em aulas de uma disciplina de fundamentos da educação a distância.

Objetivamos explicitar os saberes produzidos no processo de formação tutorial passíveis de dar referência à construção de práticas diferenciadas de formação docente a distância. A análise desses dados revela que o preconceito em relação ao EaD torna-se passível de ser superado em função da garantia do desenvolvimento de outras/novas possibilidades formativas que impliquem concepções teórico-metodológicas e epistemológicas diferentes e diferenciadas em termos de outras/novas perspectivas de paradigma, de formação e de avaliação de aprendizagem.

O terceiro trabalho refere-se a artigo científico publicado pela Revista Educação e Sociedade. Nesse estudo o autor Jaime Giolo (2008), aborda: *A educação a distância (EaD) no Brasil* sob três ângulos distintos: começa pela apresentação sintética da legislação; em seguida, descreve o panorama da educação superior a distância (graduação): sua breve história e sua performance atual; finalmente, aponta os problemas que a EaD está criando para a atividade de formação docente, especialmente para o curso de Pedagogia.

E de acordo com Moura, há uma reforma da educação básica determinada pela “Lei nº 5.692/71 Lei da Reforma de Ensino de 1º e 2º graus, que se constituiu em uma tentativa de estruturar a educação de nível médio brasileiro como sendo profissionalizante para todos” (MOURA, 2007, p. 11).

“O poder público foi, em grande medida, atropelado no que concerne à implantação da educação à distância nos termos definidos pela LDB” (GIOLO, 2008, p. 1216).

“Com base neste parecer, a escola tem autonomia para optar pela forma presencial ou semipresencial” (OLIVEIRA, 2008, p. 21).

Conforme Ciavatta (2008), a política curricular é um processo de seleção e de produção de saberes, de visões de mundo, de habilidades, de valores, de símbolos e significados, em suma, de culturas.

É também a maneira de instituir formas de organizar o que é selecionado, tornando-o ensinável. Estas propostas, todavia, vêm sendo atropeladas por diferentes mecanismos e exigências que

transformam, na prática, em imposição, através dos PCNs (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS), produzidos por especialistas e consultores distanciados das condições concretas da realidade brasileira.

Em que as sucessivas reformas concebidas e induzidas pelas autoridades educacionais, e carências materiais diversas no exercício da profissão, traduzem-se em uma dificuldade intrínseca às escolas e a seus professores, de pensarem de modo orgânico e criativos projetos autônomos de educação. Pode ser um elemento pedagógico importante de coesão e de aglutinação de esforços o desenvolvimento consensual de um projeto de resgate da escola como um lugar de memória, das lembranças de seus personagens e momentos mais expressivos.

Documentos dispersos, preservados na história particular de muitos, fotografias, livros, papéis e objetos guardados com zelo e nostalgia podem alimentar a perspectiva de uma escola e de uma formação integrada e mais completa para os mais jovens, em reconhecimento e orgulho de si mesmos como mestres. Acredita-se que, mais que uma forma de preencher as lacunas do sistema educacional, a EaD tende a se tornar um elemento regular dos atuais sistemas de ensino, podendo contribuir para a democratização do acesso à educação, caso se realize na perspectiva da aprendizagem aberta e de forma integrada com o ensino convencional (BELLONI, 2005).

O quarto trabalho refere-se ao artigo científico publicado pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Nesse estudo, o autor Thyeles Borcarte Strelhow (2010) rebusca elementos históricos essenciais da educação brasileira de jovens e adultos para entendermos a sua situação atual. Assim, analisamos ações políticas que, no decorrer da história, tentaram desenvolver o que hoje chamamos de EJA. Também procuramos explicitar as concepções referentes ao analfabetismo e à pessoa analfabeta, mostrando todo o preconceito impregnado no iletramento.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino complexa porque envolve dimensões que transcendem a

questão educacional. Até uns anos atrás, essa educação resumia-se à alfabetização como um processo compreendido em aprender a ler e escrever.

O professor que se propõe a trabalhar com adultos deve refletir criticamente sobre sua prática, tendo também uma visão ampla sobre a sala de aula, sobre a escola em que vai trabalhar. Tem que ampliar suas reflexões sobre o ensinar, pensando sobre sua prática como um todo (STRELHOW, 2010).

De acordo com Marise Ramos, “a historicidade dos fenômenos e do conhecimento dá vida aos conteúdos de ensino, pois foram cientistas e grupos sociais do passado que desenvolveram determinadas teorias, mas eles representam o movimento da humanidade em busca do saber” (RAMOS, 2008, p. 15-16).

Portanto, expressam a nossa capacidade de produzir conhecimentos e tomarmos decisões quanto aos destinos. A compreensão dessa lógica nos permite vermos como intelectuais e como potenciais dirigentes dos rumos que nossas vidas e que a sociedade pode vir a tomar.

O quinto trabalho é uma dissertação de Ivanete Saskoski Caminha (2011), sobre Contribuições da EaD para o ensino superior presencial na visão de alunos egressos da educação de jovens e adultos.

Objetivou identificar e analisar as contribuições da oferta de disciplinas na modalidade Educação a Distância no ensino superior presencial segundo a visão de alunos egressos da EJA, no município de Porto Velho/RO.

O método utilizado foi qualitativo, quantitativo e descritivo, com delineamento de levantamento. Especificamente, busca-se: tecer o perfil dos alunos egressos da EJA matriculados no Ensino Superior presencial que utilizam a modalidade EaD; levantar as características da EaD, apontadas pelos alunos, que facilitam e/ou dificultam a aprendizagem; identificar as estratégias de aprendizagem utilizadas por esses alunos e verificar se contribuem para resultados satisfatórios nos respectivos cursos.

Para o alcance dos objetivos, foi formada uma amostra por acessibilidade com 110 (cento e dez) alunos, e foram aplicados dois tipos de instrumentos: questionários (no início e na conclusão de cada disciplina cursada na modalidade EaD) e entrevista semiestruturada, com acadêmicos na fase de conclusão da disciplina.

Comenius (1997), no século XVII, considerava a necessidade do uso, pelo professor, de diferentes meios, como pintura, nas paredes, de teoremas, regras, imagens e símbolos sobre a matéria que se ensina, a fim de facilitar a aprendizagem. Na entrevista a fala dos alunos evidencia que percebem o uso da tecnologia como positivo, na aprendizagem.

O estudar sozinho também é apontado como aspecto positivo, e é característica marcante nos depoimentos dos estudantes, corroborando afirmações de Moran (2000, p. 36), “ao educador implica ter uma visão de totalidade que possa ajudar o educando a encontrar seu caminho intelectual, emocional, profissional, que se realize e que possa contribuir para modificar a sociedade em que vive”.

Em síntese, adquirir autonomia no ato de aprender. E aprender é uma ação do sujeito, do seu jeito, com seu estilo, tempo e proporção, desde que sejam viabilizadas as condições necessárias (BLOOM, 1983).

Demo (2008, p. 176-177), chama essa ação de “aprender com mão própria”, isto é, “saber estudar ou aprender”. Entre os aspectos negativos estão a falta de conhecimento e habilidade para manusear as ferramentas do EaD, muitos não têm acesso equipamentos de informática e acesso à internet é limitado ou não atende as necessidades.

O modelo de educação, especificamente de Educação de Jovens e Adultos, adotado no Brasil foi, ao longo de sua história, de caráter excludente, produzindo baixos índices de aproveitamento no que se refere às competências e habilidades adquiridas pelos egressos da EJA.

São jovens e adultos subescolarizados, classificados estatisticamente como alfabetizados, mas que não conseguem manejar

habilmente os códigos da leitura, da escrita e da matemática, por se encontrarem em nível básico e/ou rudimentar (INAF BRASIL, 2009).

Trata-se de pessoas que retornam à escola por diferentes motivos e com diferentes histórias, marcados por fracassos e deficiências de aprendizagens. Por não dominarem determinados conhecimentos (KLEIN, 1998), apresentam, entre outras características, insegurança, e percebem a presença do professor como fundamental, como condição para sua permanência. Tal aspecto parece evidenciar que, para esses alunos, o tipo de professor considerado como necessário é o que Pimenta e Anastasiou (2010, p. 183), chamam de “tradicional ou prático-artesanal”.

Esse modelo valoriza o ensino marcado pela tradição, inércia, pela permanência dos hábitos, pela transmissão de conhecimentos. Quanto à preferência pelo ensino presencial, apesar da não clareza dos motivos, refere-se em sua grande maioria às dificuldades que os egressos do ensino médio encontram ao ingressarem no ensino superior.

Os autores apontam que as dificuldades estão relacionadas às capacidades individuais em reunir tarefas, reelaborar e aplicar conhecimentos anteriormente adquiridos, assimilar e elaborar outros conhecimentos e habilidades. Estão relacionadas, também, aos meios que lhes serão postos à disposição e também como serão oferecidos. Destarte, verifica-se que, para os discentes, flexibilidade de horários, disponibilização de recursos tecnológicos, plataforma tecnológica, equipe técnica e docente não são elementos suficientes para garantir que a EaD exerça sua função.

É preciso instrumentalizar, isto é, capacitar o aluno, para que possa utilizar os recursos de forma eficiente e, assim, compreender que os processos da EaD e da autoaprendizagem.

O sexto trabalho refere-se ao artigo científico publicado pelo SESI de Santa Catarina, Florianópolis. Nesse estudo as autoras Rosani Aparecida Dias Favretto e Tania Cordova (2012), apresentam o modelo em Educação a Distância desenvolvida pelo Serviço Social da Indústria no estado de Santa Catarina-SESI/SC, para a modalidade de Educação de Jovens e Adultos. O modelo

proposto pelo SESI/SC tem como objetivo promover a elevação da escolaridade dos trabalhadores da indústria no estado, colaborando com a melhoria da condição destes, além de resultar, também, em um impacto na produtividade e desenvolvimento social.

De acordo com Nosella (2007), a expressão “trabalho e educação” podem indicar um *fato existencial* e um *princípio pedagógico*. O fato existencial refere-se à íntima relação entre o trabalho e a educação, que sempre ocorreu na história, pois desde que o homem é homem existe reciprocidade entre as atividades voltadas para a sobrevivência humana e as formadoras da sua personalidade, valores, hábitos, gostos, habilidades, competências etc. Enquanto princípio pedagógico, no entanto, o trabalho como fundamento da educação tornou-se tema importante para os pedagogos e eixo principal da teoria educacional marxista a partir do surgimento da indústria e do aparecimento dos movimentos socialistas.

A Educação de Jovens e Adultos e a Educação a Distância utilizadas em conjunto, favorecem a obtenção de melhorias para o aluno trabalhador da indústria em Santa Catarina e ainda propicia o acesso destes estudantes, não só ao ensino e ao conhecimento, mas também às novas formas de aprender e ensinar instrumentalizadas pelas novas tecnologias (FAVRETTO e CORDOVA, 2012).

O sétimo trabalho refere-se ao artigo científico publicado pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Nesse estudo a autora Ligia Maria Di Bella Costa Monteiro (2013), apresenta uma reflexão sobre a legislação que desde o período do império garante educação a todos os brasileiros e mesmo assim essa população, ainda no século XXI, é usurpada de seus direitos. Valendo-se dessa legislação, apresenta a metodologia EJA-EaD utilizada na Educação de Jovens e Adultos, desde 2006, e que se mostra como alternativa às práticas desenvolvidas rotineiramente nessa modalidade. Iniciada para garantir direitos a um grupo que vive distante do centro de Santos e que, por isso, tinha dificuldade para conclusão do ensino fundamental.

O projeto começou propondo educação à distância em um pequeno povoado vencendo obstáculos estruturais e, mesmo

assim, conseguindo certificar sessenta por cento de sua primeira turma se expandiu e foi implantado em outros bairros com características semelhantes à do pioneiro. Devido às características e possibilidades apresentadas pelo projeto, foi aplicado também nos espaços mais desenvolvidos e populosos (MONTEIRO, 2013).

De acordo com Nosella, “aos educadores, porém, compete abrir os canais educacionais mais adequados para que todos sejam cada vez mais livres” (NOSELLA, 2007, p. 150).

O oitavo trabalho é a Dissertação de Gisele Joaquim Canari (2011), sobre: *A organização curricular da educação de jovens e adultos na modalidade EaD*, na perspectiva da educação profissional técnica de nível médio, que trata da organização curricular da EJA na modalidade EaD, sob a ótica do desenvolvimento das competências necessárias à formação do profissional.

A investigação adotou o procedimento metodológico de análise documental do Currículo Referência Nacional, bem como do contexto histórico e político da Educação Técnica Profissional de nível médio, na perspectiva da EJA/EaD. A pesquisa fundamenta-se nas bases teóricas e conceituais da pedagogia das competências em Perrenoud (1999; 2000).

Fez-se uma análise do curso Técnico em Informática PROEJA sob a matriz do Currículo Referência para o Sistema e-Tec Brasil. Acreditando que a reorganização curricular na perspectiva do currículo referência, sustentada pela pedagogia das competências, pode proporcionar o aumento do número de alunos que estudam na EJA integrada à educação profissional.

Essa possibilidade aponta para a diminuição da evasão e, conseqüentemente, para a otimização dos recursos investidos pelas políticas públicas. Essa formação pode possibilitar aos concluintes atuarem na sociedade compreendendo a realidade social, científica, econômica, política, cultural e do mundo do trabalho, para nele inserir-se e atuar de forma ética, competente, técnica e política, visando à transformação da sociedade em função dos interesses sociais e coletivos.

O nono trabalho é sobre: O ambiente virtual de aprendizagem *moodle* como apoio ao ensino presencial da disciplina Matemática na EJA, uma dissertação de 2013 de Fernandes, que teve como objetivo analisar o processo de implantação e utilização do ambiente colaborativo de aprendizagem *moodle* como apoio ao ensino presencial no processo ensino-aprendizagem da disciplina Matemática na EJA.

O trabalho de pesquisa foi desenvolvido em uma turma do curso Técnico em Comércio PROEJA no Campus Colatina do IFES, composta por sete alunos. Foram utilizados no *moodle* exercícios interativos do Projeto Descartes do Ministério da Educação, Cultura e Desporto da Espanha, voltados para o conteúdo: Sistema Cartesiano Ortogonal.

O estudo analisa o processo de planejamento da sala virtual para realização de atividades da disciplina, identifica as dificuldades dos alunos, a interação entre os participantes, a viabilidade do ambiente virtual como ferramenta de apoio ao ensino presencial, assim como sua influência no processo de ensino e aprendizagem de Matemática. Sua fundamentação está nos pressupostos teóricos da teoria sócio histórica de Vygostsky e nos estudos de Paulo Freire. Dialoga também com autores que subsidiam discussões levantadas no transcorrer do estudo, Moran, Lévy, Valente, Kenski e adota conceitos da Etnomatemática de D'Ambrósio. Oliveira e Fávero, por sua vez, subsidiam a temática da EJA.

Utiliza a metodologia de estudo de caso, privilegiando a observação participante. Ao longo da pesquisa foram realizadas entrevistas com alunos, o professor da disciplina e a pedagoga do curso e aplicados questionários para a geração de dados, além de pesquisa documental. As atividades no ambiente virtual agradaram e trouxeram à tona o conceito de fazer matemática, com ganhos para a aprendizagem dos alunos na disciplina Matemática a julgar pelos depoimentos e observações coletadas. O uso do ambiente virtual *moodle* teria auxiliado no desenvolvimento das atividades.

O décimo trabalho é uma dissertação de 2014, de Geraldo Ananias Reis sobre Jovens e adultos na educação a distância: uma

perspectiva disposicionalista. Este trabalho buscou a possibilidade de um outro olhar para a realidade social dos sujeitos egressos da EJA na modalidade a distância: suas histórias, suas situações de vida, seu percurso escolar.

Tendo o sujeito como foco, através dos relatos de suas vivências, compreender as circunstâncias que possibilitaram a mudança de rumo em suas trajetórias escolares.

Na pesquisa abordaram-se os sujeitos da EJA e suas especificidades, a partir de elementos da sociologia de Pierre Bourdieu e de Bernard Lahire. Partiu-se de uma perspectiva disposicionalista, disposição entendida como as tendências incorporadas pelos sujeitos a partir do seu processo de socialização.

Buscando uma aproximação de retratos sociológicos dos sujeitos egressos da EJA/EaD, para tentar compreender certos aspectos de sua socialização que foram incorporados e que influenciaram no processo de escolarização.

A partir das análises, entende-se que a escola ainda se apresenta como a instituição capaz de oportunizar melhorias nas condições de vida das pessoas e, por isso, ainda persiste a esperança de uma escola mais democrática.

O Trabalho aparece como um elemento que influencia tanto no abandono, como o retorno e a continuidade dos estudos. O Mercado de Trabalho, ao exigir uma melhor formação, influencia e motiva o retorno e também propicia a conclusão do processo de escolarização.

O décimo primeiro estudo é uma Dissertação de 2015 de Luís Antônio da Costa, sobre: Educação de jovens e adultos em Ouro Preto: o currículo nas práticas educacionais do ensino médio na EJA.

Os currículos praticados na EJA, segundo os aparatos legais como o Parecer CNE/CEB no.1 de 5 de julho de 2000, que prima por práticas que priorizem as especificidades dos discentes jovens e adultos.

E assegura um modelo pedagógico próprio, com características voltadas à equidade e proporcionalidade, garantindo aos estudantes dessa modalidade a identificação com seus conhecimentos e valores. A pesquisa buscou conhecer os currículos nas práticas educacionais dessa modalidade, como

fundamentação teórico-metodológica utilizou-se os autores: Apple (2006), Arroyo (2011, 2012) e Oliveira (2012).

A metodologia utilizada foi de abordagem qualitativa, valendo-se de questionários e entrevistas no momento de coleta de dados.

Para a análise dos dados, foi empregada a técnica de análise de conteúdo, proposta por Bardin (2010).

O estudo revelou que os professores admitem que as orientações legais estão na direção de uma proposta educacional de plenos direitos para a EJA, mas afirmam que os referenciais, como os Conteúdos Básicos Comuns, não favorecem a assimilação dos alunos desta modalidade.

Os professores entrevistados afirmaram que, por não conhecerem realmente os perfis dos sujeitos da EJA, as instâncias governamentais elaboram currículos pouco adequados à realidade dos estudantes, o que provoca um distanciamento entre as determinações curriculares e as práticas realizadas em classe.

Os professores admitem construir seus próprios currículos e metodologias, partindo daquilo que conhecem dos seus alunos. Mesmo afirmando conhecer seus alunos e sabendo que a maioria pretende continuar seus estudos, os professores admitem não trabalhar visando essa continuidade e não os preparam, de maneira ampla, para exames e cursos Pós-Ensino Médio.

De forma geral, os professores primam por um trabalho que se aproxima da realidade cotidiana dos alunos, mas admitem não prepará-los de maneira satisfatória para a continuidade acadêmica.

O décimo segundo trabalho refere-se ao artigo científico publicado pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Nesse estudo as autoras Ana Laura Franco Paião e Ivana Célia Franco Paião (2016), apresentam particularidades sobre uma pesquisa realizada junto a alguns alunos que cursam graduação na modalidade EaD.

Revelam o perfil de alunos, metodologia de estudo utilizada e conceituação sobre a modalidade, tomando como base alunos de determinada universidade paulista.

Segundo Bernstein (2003), as instituições de educação superior têm de otimizar seus resultados com respeito ao ensino e pesquisa de acordo com essas restrições. Embora cada instituição tenha seu próprio campo de recontextualização e sua estrutura particular de gestão, cada uma delas compete com outras semelhantes.

Por conseguinte, o campo da educação superior aceita a estratificação interna das instituições, que fornece então seu grupo de referência para a recontextualização interna.

Aqueles que se encontram no topo ou quase no topo dessa hierarquia podem conservar suas posições, mais por conseguirem atrair ou manter as principais estrelas do mundo acadêmico do que por mudanças em seus discursos pedagógicos que atendam às exigências do mercado. Isso não significa naturalmente negar a existência de avanços no campo intelectual, especialmente em se tratando de resultados tecnológicos bem-sucedidos, significa, sim, que eles não parecem muito inclinados a regionalizar seus discursos.

A Educação a Distância é uma modalidade que esteve adormecida por determinado tempo e avançou, no Brasil, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e o desenvolvimento tecnológico e virtual, facilitando a comunicação entre as pessoas; no caso da Educação à Distância, entre o aluno e o professor/tutor (PAIÃO e PAIÃO, 2016).

O décimo terceiro trabalho é a dissertação de 2016 sobre Estudo nos campos temáticos da educação de jovens e adultos e das tecnologias da informação e da comunicação por meio da produção acadêmica e de redes de colaboração de Eliane Apolinario Vieira, que buscou mapear a produção acadêmica (dissertações e teses), sobre os campos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), defendida no período de 2010 a 2014, em quatro programas de pós-graduação *stricto sensu* na área de Educação em instituições situadas em Belo Horizonte, visando compreender a estrutura de relacionamentos entre os docentes membros das bancas dessas defesas.

Tal objetivo foi cumprido a partir do desenvolvimento de uma pesquisa qualitativa e quantitativa realizada com base nas

informações disponíveis nas teses e dissertações analisadas no período supracitado. Tais teses e dissertações foram defendidas nos programas de pós-graduação das seguintes instituições: Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET MG), Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC MG), Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG) e Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). No caso do campo temático EJA, observou-se uma redução do número de defesas, enquanto o campo TICs apresentou um número de defesas constante entre 2010 e 2014.

Já no caso de estudos que abordavam TICs na EJA, o número de estudos é pequeno, considerando-se que os campos de pesquisa envolvidos não são recentes, e concentrado no início do período de análise. Sobre as categorias estudadas, verificou-se que três se destacaram no campo temático EJA, quais sejam: Alfabetização e letramento, Formação de professores e Sujeito. Já no caso do campo temático TICs, duas categorias se destacaram: Tecnologia educativa e Educação a distância.

No que se refere ao campo temático TICs na EJA, foram abordadas apenas duas categorias: Inclusão sócio digital e Trabalho.

A análise de redes sociais realizada possibilitou a constatação de uma série de características dos campos temáticos analisados.

Primeiramente, tem-se a baixa densidade das redes tanto no caso da EJA quanto das TICs.

A análise de redes sociais também indicou uma relação positiva entre os indicadores sociométricos dos docentes das redes.

Verificou-se, ainda, que alguns dos docentes que mais orientaram no período tenderam a apresentar os maiores indicadores sociométricos, indicando sua centralidade na rede. Ressalta-se que, no caso do campo temático TICs na EJA, os resultados obtidos a partir da análise de redes sociais são poucos, devido à escassez de estudos encontrados e de docentes envolvidos.

O décimo quarto trabalho de 2016, sobre Autonomia e a EJA, a desenvoltura do aluno de EaD, escrito por Claudia Fernanda Santos Klostermann. Apresenta um estudo sobre a autonomia em alunos de EJA, na modalidade EaD.

A pesquisa é relevante dado o aumento no número de matrículas em cursos de EJA na modalidade a distância da ordem de 23,5% entre os anos 2012 e 2013.

O objetivo da pesquisa foi identificar se os alunos deste curso apresentam método de estudo na EaD. O objetivo específico foi de verificar se apresentam autonomia, fundamental para estudar em EaD.

Como esta habilidade permite e facilita o estudo do curso EaD e de que forma se consolidam os processos de aprendizagem.

A metodologia quali/quantitativa fez uso de pesquisa semiaberta. Foi aplicado um questionário com 14 questões abertas e de múltipla escolha a 121 alunos que cursam a EJA na modalidade à distância em uma instituição da cidade de Curitiba. A base teórica faz uso de especialistas de EaD como Belloni (2008) e teóricos da educação, como, Freire (1998), Libâneo (2006), Oliveira (1999) e Saviani (2010).

Foram levados em consideração o perfil do estudante de EJA e a metodologia do curso em questão, que exige atividades e avaliações a serem realizadas na plataforma virtual de aprendizagem e pesquisas utilizando diversos materiais, além das aulas gravadas, e outros recursos de comunicação como chat e fórum, que são visualizados dentro da plataforma. Concluindo que os alunos apresentam autonomia referente ao processo tecnológico.

O processo de aprendizagem e estudo que o estudante apresenta é bem fundamentado, apesar do pouco tempo dedicado aos estudos durante a semana. Muitos não compreendem a importância da leitura e do estudo fora da aula.

O que falta para este aluno são de instruções iniciais do curso, de seu funcionamento para compreender que na educação a distância ele terá que desenvolver rotinas de estudo utilizando o material didático e as aulas da plataforma AVA de forma autônoma.

O que tende a proporcionar um melhor rendimento do aluno é número de horas semanais que ele estuda com o material físico e com o conteúdo online.

O décimo quinto trabalho é uma dissertação de 2016 que trata da: Educação de jovens e adultos na modalidade a distância:

contribuições e desafios na perspectiva do aluno, escrito por Ana Lucia da Silva Bezerra. A Educação a Distância vem se difundindo, principalmente, na EJA, por suas características que flexibilizam o espaço e o tempo de aprender e ensinar.

O uso da tecnologia proporciona a mediação e a interação. Partindo dessa assertiva, esta pesquisa objetivou acompanhar o processo de implantação da EJA na modalidade a distância do Centro de Referência da EJA, no município de São José, Santa Catarina, na perspectiva dos alunos, a fim de identificar as dificuldades e as contribuições dessa modalidade as quais favorecem a continuidade da escolarização e a aprendizagem. Para tanto, o aporte teórico desta pesquisa contempla estudos concernentes à Educação de Jovens e Adultos e à Educação a Distância. Com uma abordagem qualitativa e quantitativa, o percurso metodológico envolveu a participação dos alunos matriculados no Centro de Referência da EJA.

A coleta de dados envolveu a aplicação de um questionário on-line em uma amostra por conveniência. Foram considerados 89 questionários respondidos e os dados revelaram alguns elementos comuns e distintos dos alunos, relacionados com o acesso e a permanência nessa modalidade de ensino, na rede municipal de São José, os quais caracterizam o perfil do aluno da EJA, na modalidade EaD.

Destacam-se, ainda, no processo de ensino e aprendizagem a distância, o conhecimento adquirido e a importância da presença social. Entre os dados positivos acesso e flexibilidade e que os alunos gostam de estar no processo de ensino-aprendizagem, se relacionando muito bem com os professores e alunos, ficando evidente ainda que a EJA/EaD é uma oportunidade de voltarem a estudar e os dados negativos está relacionado a falta equipamento adequado, à qualidade da conexão de acesso à Internet. Assim, revela que os alunos enfrentam problemas relacionados a questões técnicas da qualidade da conexão, como a questões metodológicas ou usos inadequados do meio. Lévy (2003) afirma que o AVA beneficia a comunicação na EaD, permitindo a troca contínua de

informações de forma flexível, favorecendo a interação entre os participantes, a autonomia do aluno e a construção coletiva do conhecimento. Fazem-se necessárias, porém, as mínimas condições tecnológicas para que a comunicação se efetive.

O décimo sexto trabalho de Elana Simone Schiavo Caramano (2017), é uma Proposta de videoaulas como organizadores prévios para uma aprendizagem significativa no ensino de inglês na EJA, traz um relato da EJA e o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), como uma área aberta à exploração para a criação de novas e efetivas situações de ensino e aprendizagem.

E apresenta uma proposta de elaboração de videoaulas instrucionais como organizadores prévios para uma aprendizagem mais significativa na disciplina de língua estrangeira moderna LEM – Inglês.

Essa proposta representa a inserção das TDICs, especificamente, na implementação de um ambiente digital de aprendizagem, na mediação contextual do material didático (EJA – MUNDO DO TRABALHO), diante das dificuldades percebidas em observações em sala de aula (de um CEEJA no interior paulista) e dos inúmeros fatores dificultadores que os educandos da EJA enfrentam ao retomarem os estudos.

Daí a pertinência de uma reflexão sobre a prática pedagógica em suas relações históricas para o desenvolvimento de novas estratégias perante as demandas e premências de um mundo em constante mudança. Assim, considerando o princípio da filosofia freireana no que concerne ao respeito dos saberes dos educandos, bem como os conceitos de Ausubel sobre aprendizagem significativa em relação àquilo que o aprendiz já sabe, dá-se ênfase à aprendizagem como processo dialógico de significação e autonomia que compreende a aquisição de um repertório de signos, na articulação de múltiplas linguagens (verbais, não verbais, audíveis), por meio de videoaulas para a constituição da consciência e autonomia do educando. Ao educador cabe o papel de mediador desse processo, com a consciência de suas ações como

construtor de conhecimentos, atento às necessidades dos educandos e reflexivo sobre suas práticas pedagógicas.

O décimo sétimo é uma dissertação de 2018 de Cristiane Dall' Agnol da Silva Benvenuti, sobre: Educação a distância de jovens e adultos do ensino médio: metodologias de ensino mediadas por tecnologias da informação e comunicação.

A pesquisa problematiza as metodologias de ensino mediadas pelas TIC, inseridas na prática docente no ensino médio da EJA/EaD em aulas gravadas em estúdio, objetivando investigar se elas têm possibilitado a mediação dos conteúdos estudados pelos alunos deste nível e modalidade de ensino.

A partir desse problema, propôs-se analisar a prática docente e a metodologia de ensino mediadas pelas TIC que são utilizadas no ensino médio para possibilitar interdisciplinaridade e contextualização dos conteúdos estudados pelos alunos do ensino médio da EJA/EaD.

O objetivo foi compreender como as práticas pedagógicas dos professores e suas metodologias, mediadas por TIC, de um curso de ensino médio EJA/EaD de uma instituição de ensino do município de Curitiba/PR, contribuem para êxito no processo e aprendizagem dos conteúdos pelos estudantes, e apresentar itinerário formativo para o referido curso. A pesquisa foi realizada com 10 professores do ensino médio da EJA/EaD.

A escolha do lócus de pesquisa ocorreu por apresentar aspectos propícios ao desenvolvimento da proposta, tais como: EJA/EaD, ensino médio, professores que ministram as aulas atuam na modalidade presencial e a distância, diversas TIC, metodologia de ensino, e prática docente centradas num espaço e tempo diferentes daqueles do ensino presencial.

O referencial teórico que subsidiou essa dissertação está vinculado aos autores Ferreira, Marandino e Selles (2008), Kenski (2007, 2008), Fávero (2001), Souza (2005) e Freire (1980). A coleta de dados ocorreu por análise do Projeto Político Pedagógico, observações das vídeoaulas, questionário online com perguntas

abertas e fechadas, análise do Ambiente Virtual de Aprendizagem e dos materiais didáticos: apostilas virtuais e slides.

Os dados coletados foram agrupados e organizados em categorias de análise, segundo Bardin (2008). Os resultados indicaram que a prática pedagógica do professor que atua no ensino médio da EJA/EaD apresenta as mesmas estratégias e metodologia de ensino e aprendizagem usadas no ensino presencial, além de evidenciar pouca interação entre professor-aluno durante as aulas virtuais.

Outro aspecto apontado refere-se à estrutura rígida do estúdio que, dessa forma, condiciona o professor a apresentar uma aula com conteúdo fragmentado e descontextualizado.

A pesquisa ressalta ainda a necessidade de reformulação do Projeto Político Pedagógico do curso, com vistas a proporcionar uma maior interatividade e ambiente colaborativo aos alunos e professores das disciplinas, por meio de aulas e atividades pedagógicas realizadas a partir de Indicadores Pedagógicos voltados para a Educação de Jovens e Adultos do ensino médio a distância, apresentados nessa dissertação como resultado e produto.

Dessa forma, haverá a inserção e o uso de TIC na prática docente e na metodologia de ensino para uma melhor mediação do professor em relação aos conteúdos e no processo de ensino e aprendizagem dos alunos jovens e adultos de forma crítica, reflexiva, interativa e colaborativa.

O décimo oitavo de Luís Fernando Celestino da Costa sobre: Pedagogia do engajamento em projetos de intervenção local na formação continuada de docentes na EJA a distância, dissertação de 2018, buscou analisar os elementos que caracterizam a pedagogia do engajamento a partir de projetos de intervenção local (PIL) no âmbito da formação continuada de docentes em EJA/EaD.

A pesquisa teve como referência oito projetos interventivos, elaborados no III Curso de Especialização na Diversidade e Cidadania, com ênfase na EJA (2014-2015). Tratou-se de um curso, cujo foco foi além da certificação dos cursistas, buscando a mudança de determinada realidade por meio da intervenção

proposta nos PIL, almejando disseminar e dar continuidade às ações interventivas perante essas realidades.

Destaca-se a relação dos projetos de intervenção com a história de vida dos sujeitos envolvidos, mostrando que a pedagogia do engajamento na perspectiva dos projetos tem uma relação direta com o engajamento dos cursistas no seu cotidiano, o que implica atitudes e ações ativas perante a sociedade, e também a relação com a dimensão político-pedagógica, metodológica, com práticas inovadoras.

Apreende-se que o sucesso ou não dessas intervenções, bem como a intenção de dar continuidade à execução aos PIL, tem relação com o engajamento dos cursistas no âmbito político-pedagógico e da práxis.

Assim, foi possível mapear, por meio de entrevista semiestruturada, as concepções de educação dos cursistas a partir de suas afinidades profissionais e educacionais, identificar os pressupostos de uma pedagogia do engajamento e também analisar os limites e potencialidades de práticas pedagógicas de engajamento por meio de projetos de intervenção em cursos a distância. A pesquisa foi desenvolvida por meio de Estudo de Caso na perspectiva de Yin (2005), e possui caráter qualitativo.

O eixo da pesquisa diz respeito à pedagogia do engajamento e práxis, teve como referência autores como Paulo Freire (1979; 1981; 1992; 1996; 2005), Damasceno (1990) e Vázquez (2011).

O eixo sobre Educação de Jovens e Adultos, Educação a Distância e formação docente teve como principais referências Belloni (2003), CTAR (2004), Machado (2008) e Soares (2006).

O eixo que trata dos Projetos de Intervenção Local se embasou em documentos oriundos das três versões do curso de especialização e autores como Rego; Souza e Vieira (2014).

Conclui-se que os pressupostos da pedagogia do engajamento estão presentes nos projetos interventivos na medida em que estes têm centralidade nos sujeitos aprendizes em processo de desenvolvimento humano e evidenciam como instrumento de luta para a mudança social. Portanto, os pressupostos da pedagogia do

engajamento se mostram com um potencial capaz de transformação da realidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação a distância tem, pois, de ser compreendida a partir de uma perspectiva mais ampla e integrada as TIC's nos processos educacionais, como meio de democratizar o acesso a uma verdadeira formação emancipatória.

Considerada a partir desta perspectiva mais ampla, a EaD é apenas uma das modalidades possíveis de oferta de ensino e de formação profissional, e o fundamento da educação deve ser a pesquisa, com o objetivo de aprender a aprender.

Os diferentes meios técnicos que o avanço tecnológico põe a serviço da sociedade são ferramentas a serem usadas de modo crítico, competente e criativo. Este uso educativo das TIC deve considerar duas dimensões, que são inseparáveis como duas faces da mesma moeda.

O uso de um material como ferramenta pedagógica implica, para ser realmente eficaz e criativo, a análise dos aspectos formais deste material, ou seja, uma leitura crítica, que o coloque como objeto de estudo e de reflexão no processo de aprendizagem.

Como ferramenta, o meio técnico é um instrumento didático e pedagógico, a serviço do professor e do aluno naquele processo. Como objeto de estudo, ele é uma oportunidade de formação do usuário crítico, competente e criativo, tanto para o estudante quanto para o professor.

No projeto EJA/EaD o professor tem diariamente quatro horas aula para interação com os alunos que, nesse período, podem se comunicar com o especialista pela ferramenta bate papo e solicitar explicações para suas dúvidas e também aprofundar os conteúdos propostos nas atividades.

Além disso, uma parte do tempo desses professores é destinada a preparação das atividades que serão postadas na plataforma. Durante anos, a EaD foi utilizada para capacitar

profissionais menos qualificados e de pouco poder aquisitivo, oferecendo cursos profissionalizantes e outros que se limitava a garantir um reforço escolar.

O avanço da informática e das telecomunicações, assim como o surgimento da *internet*, fez com que a EaD se renovasse e abrangesse cursos de níveis diferenciados, como os de graduação superior e pós-graduação em diferentes níveis de conhecimento.

Nesse contexto, com inúmeras propostas educacionais à distância surgindo, o Governo Federal criou, em 1996, uma legislação própria, a fim de regulamentar a EaD e propiciar o credenciamento de instituições públicas e privadas aptas a lançar cursos nessa modalidade. Assim, as bases legais para a EaD no Brasil foram estabelecidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996), regulamentada pelo Decreto n.º 5.622 de 19 de dezembro de 2005.

A lei n.º 9.394/96 assegura aos jovens e adultos que não puderam concluir sua vida escolar em idade regular o direito de prosseguir seus estudos por meio da educação à distância. Cabe ressaltar a participação do Poder Público no incentivo ao desenvolvimento e veiculação de programas de ensino a distância e de educação e capacitação de professores, assim como a regulamentação dos requisitos para a realização de exames e registro de diplomas relativos aos cursos de educação à distância.

Além disso, cabe ao Poder Público a concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas e o provimento de custos de transmissão em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens, entendendo que a educação a distância necessita de um tratamento diferenciado ao do ensino regular.

Tratando a EaD como modalidade educacional, as relações de ensino e aprendizagem entre alunos e professores devem ocorrer como nos outros sistemas educacionais formais. Dessa forma, a EaD prevê a obrigatoriedade do momento presencial, seja nas avaliações dos alunos, nos estágios, nas apresentações ou nas defesas de trabalhos de conclusão de curso.

Em um parecer geral dessa lei, percebe-se a preocupação por parte dos órgãos federais quanto à qualidade dos cursos oferecidos em EaD no que tange ao credenciamento de instituições que ofertam essa modalidade, assim como a autorização, a renovação e o reconhecimento dessas instituições.

REFERÊNCIAS

BELLONI, Maria Luiza. Educação à distância e inovações tecnológicas. **Rev. Trabalho, Educação e Saúde**. 2005.

BENVENUTTI, Cristiane Dall' Agnol da Silva. **Educação a distância de jovens e adultos do ensino médio**: metodologias de ensino mediadas por tecnologias da informação e comunicação Dissertação. Programa de Pós-graduação stricto sensu Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias, do Centro Universitário Internacional Uninter, 2018.

BERNSTEIN, Basil. A Pedagogização do Conhecimento: Estudos Sobre Recontextualização. **Cadernos de Pesquisa**, nº. 120, p. 75-110. Novembro de 2003.

BEZERRA, Ana Lucia da Silva. Educação de jovens e adultos na modalidade a distância: contribuições e desafios na perspectiva do aluno. Dissertação. Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2016.

BLOOM, B. S. *et al.* **Manual de Avaliação Formativa e Somativa do Aprendizado Escolar**. Tradução de Lilian Rochlitz Quintão e outros. São Paulo: Livraria Editora Pioneira, 1983.

BRASIL. **Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação e Jovens e Adultos**. Brasília: 2000.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: Presidência da República, 2010.

BRASIL. **Resolução** Resolução/FNDE/CD/ n° 44 de 16 de outubro de 2008.

BRASIL. **Resolução** Resolução/FNDE/CD/n° 50 de 04 de dezembro de 2008.

BRASIL. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, **ANPEd**. Disponível em <<http://www.anped.org.br/forpred/sobre-o-forpred>>. Acessado em 20/10/2019.

BRASIL. **Constituição Federal** de 1988. Brasília: Presidência da República, 1988.

BRASIL. Decreto nº 2.494 de 10 de fevereiro de 1998. **Regulamenta o Art. 80 da LDB (Lei nº 9.394/1996)**. Brasília: Presidência da República, 1996.

BRASIL. **Lei n.º 403/92**. Criação da Universidade Aberta de Brasília. Brasília: Presidência da República, 1992.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Ministério da Educação. Brasília: Presidência da República, 2019.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Ministério da Educação. Brasília: Presidência da República, 2018.

BRASIL. **Lei nº. 7.031 de 06 de setembro de 1878**. Brasília: Presidência da República, 1878.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: Presidência da República, 2019.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: Presidência da República, 2019.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB/11/2000**. Brasília: Presidência da República, 2000.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: Presidência da República, 2010.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 1**, de 5 de julho de 2000.

BRASIL. **Resolução**. Resolução/FNDE/CD/nº48 de 28 de novembro de 2008.

BRASIL. **Resolução FNDE/CD nº 51**, de 15 de dezembro de 2008.

CAMINHA, Ivanete Saskoski. **Contribuições da EaD para o ensino superior presencial na visão de alunos egressos da educação de jovens e adultos**. Universidade de Taubaté. Artigo, 2011.

CANARI, Gisele Joaquim. **A organização curricular da educação de jovens e adultos na modalidade EAD na perspectiva da educação profissional técnica de nível médio**. Dissertação. UNISUL, 2014.

CARAMANO, Elana Simone Schiavo. **Proposta de videoaulas como organizadores prévios para uma aprendizagem significativa no ensino de inglês na EJA**. Dissertação. UNESP, 2017.

CIAVATTA, Maria. A Formação Integrada: A Escola e o Trabalho Como Lugares de Memória e de Identidade. **Revista Trabalho Necessário**. São Paulo; ano 3; 2008.

- COMENIUS, J. A. **Didática Magna**. 1592-1670. Tradução de Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- COSTA, Luís Antônio da. **Educação de jovens e adultos em Ouro Preto: o currículo nas práticas educacionais do ensino médio na EJA**. 2015. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2015.
- COSTA, Luís Fernando Celestino da. **Pedagogia do engajamento em projetos de intervenção local na formação continuada de docentes na EJA a distância**. Dissertação. Universidade de Brasília, 2018.
- DEMO, P. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2008.
- DI PIERRO, Maria Clara; GRACIANO, Mariângela. A educação de jovens e adultos no Brasil. (Tese). São Paulo: PUC São Paulo, 2003.
- FAVRETTO, Rosani Aparecida Dias; CORDOVA, Tania. **A implantação da EAD na modalidade de Educação de Jovens e Adultos: O Modelo SESI em Santa Catarina**. Dissertação. Florianópolis: SESI/SC, 2012.
- FERNANDES, R. R. D., **O ambiente virtual de aprendizagem moodle como apoio ao ensino presencial da disciplina Matemática na EJA**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Espírito Santo. Mestrado em Educação, 2013.
- FERREIRA, N. S. A. As Pesquisas Denominadas “Estado da Arte”. **Educação & Sociedade**, São Paulo, SP, Brasil, ano 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002.
- FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. In: **Educação & Sociedade**. Ano XXIII, no. 79, agosto, 2002.
- GAZOLI, Daniela Gobbo Donadon. **Afetividade e condições de ensino na educação de jovens e adultos**. 2013. 309 p. Dissertação (mestrado). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/250839>>. Acesso em: 23 ago. 2019.
- GIOLO, Jaime. A Educação a Distância e a Formação de Professores. São Paulo: **Rev. Educação e Sociedade de Campinas**; 2008.
- INAF BRASIL 2009. **Indicador de Alfabetismo Funcional – Principais Resultados**. São Paulo: Ação Educativa e Instituto Montenegro, 2009.

KLEIN, L. R. **Reflexões sobre a educação de adultos**. Traduzindo em ações: das diretrizes a uma proposta curricular - jovens e adultos. Florianópolis: 1998.

KLOSTERMANNT, Claudia Fernanda Santos. **Educação de jovens e adultos na modalidade a distância: contribuições e desafios na perspectiva do aluno**. Dissertação. Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2016.

LÉVY, P. **Cibercultura**. 2. Ed. São Paulo: Ed. 34, 2008.

LEVY, P. **O que é o Virtual?** (1ª ed.). Rio de Janeiro: Editora 34, 2003.

MEGID, Jorge Neto. **Tendências da pesquisa acadêmica sobre o ensino de ciências no nível fundamental**. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação da UNICAMP. Campinas, 1999.

MONTEIRO, Ligia Maria Di Bella. **EJA-DIGITAL: Possibilidade de uma Metodologia**. Artigo. PUC/PR, 2013.

MORAN, J. M. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: MORAN, J.M; MASETTO, M.T; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2000.

MOURA, Dante Henrique. Educação Básica e Educação Profissional e Tecnológica: Dualidade Histórica e Perspectivas de Integração. Natal: **Revista Holos**, Ano 23, Vol. 2. 2007.

NÓBREGA-THERRIEN, Sílvia Maria; THERRIEN, Jacques. Trabalhos Científicos e Estado da Questão: reflexões teórico-metodológicas. *In Estudos em Avaliação Educacional*, v. 15, n. 30, jul.-dez, 2004.

NOSELLA, Paolo. Trabalho e perspectivas de formação dos trabalhadores: para além da formação politécnica. São Paulo: **Revista Brasileira de Educação**; v. 12; n. 34; jan./abr. 2007.

OLIVEIRA, Maria Sônia Souza de. **Trabalho e Educação**: um olhar sobre a educação de jovens e adultos e a relação com o mundo do trabalho. Manaus: UFAM, 2007.

PAIÃO, Ana Laura Franco; PAIÃO, Ivana Célia Franco. **A qualificação profissional de encarcerados da colônia penal agroindustrial do Paraná**. Dissertação. Londrina: Universidade Paulista/ Londrina/PR, 2016.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no Ensino Superior**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PINHEIRO, Sheila Costa Vilhena. **Temas capitais da educação a distância: nós e entrenós que tecem a rede da formação de professores**. Dissertação. Universidade Federal do Pará, 2006.

RAMOS, Marise. Concepção do Ensino Médio Integrado. **Secretaria de Educação do Estado do Pará**, maio de 2008.

REGO, Teresa Cristina. Produtivismo, pesquisa e comunicação científica: entre o veneno e o remédio. In: **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 40, n. 2, p. 325-346, abr./jun., 2014.

REIS, Geraldo Ananias. **Jovens e adultos na educação a distância: uma perspectiva disposicionalista**. Dissertação. Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. In: **Diálogo Educacional**. Curitiba, v.6, n. 19, p. 37-50, set./dez., 2006.

STRELHOW, Thyeles Borcarte. **Breve História Sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil**. Dissertação. Porto Alegre: PUCRS; 2010.

UNESCO. **Alfabetização para a vida**: relatório conciso de monitoramento global de educação para todos. Brasília: UNESCO, 2006.

VIEIRA, Eliane Apolinário. **Estudo nos campos temáticos da educação de jovens e adultos e das tecnologias da informação e da comunicação por meio da produção acadêmica e de redes de colaboração**. Dissertação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2016.

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E O PROCESSO DE PSEUDOFORMAÇÃO: *perspectivas contemporâneas*

Lanuzza Gama Cruz¹

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma das políticas públicas brasileiras, que está no centro das contradições. Historicamente foi articulada, desarticulada e rearticulada ao sabor das próprias contradições do poder. Assim, para se obter uma melhor compreensão da Educação de Jovens e Adultos (EJA), é imprescindível retomá-la, historicamente e compreender as motivações que cercaram a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Ao longo dos últimos anos, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) vem adquirindo uma identidade marcada pela qualificação profissional, pela oferta de cursos aligeirados (encurtamento de duração) e centralizados em políticas que atendem as demandas neoliberais. Contexto que nos conduz a perceber os processos contraditórios e excludentes, impregnados de dualidade estrutural.

Para melhor compreender o processo de pseudoformação da Educação de Jovens e Adultos (EJA), buscamos nos textos de Adorno o esclarecimento necessário à crítica das relações sociais para o

¹ Cursa o doutorado em Educação na PUC Goiás. Mestre em Letras, pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (2014). Graduada em Secretariado Executivo Bilíngue, pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (2000). Graduada em Direito pela Fundação UNIRG (2007). Licenciada em Pedagogia pela Faculdade Paulista São José. Atualmente, é Diretora do Colégio Moderno (Grupo Educacional Moderno) e Gestora do Polo Uninter de Gurupi/TO. E-mail: lanuzzacruz@yahoo.com.br

desvendamento da lógica social que determina o funcionamento da escola e os sentidos da escolarização contemporânea.

1. PANORAMA HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

A Educação voltada para Jovens e Adultos (EJA) no Brasil tem uma história cheia de idas e vindas, em processos descontínuos de organização política, marcada por uma grande diversidade de programas, que em muitos casos não se caracterizavam como escolarização.

Para Ghiraldelli Jr. (2008, p. 24): “a educação brasileira teve seu início com o fim dos regimes das Capitanias Hereditárias”, ele afirma ainda que a educação escolar colonial institucionalizada pode ser compreendida em três fases distintas: a primeira fase foi marcada pelo predomínio dos jesuítas, a segunda fase pelas reformas do Marquês de Pombal, a partir da expulsão dos jesuítas do Brasil em 1759 e a terceira fase em que D. João VI veio com a corte para o Brasil em 1808.

Os jesuítas transmitiam conhecimentos científicos e a fé cristã, e a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil no período colonial se deu de forma assistemática, pois não havia iniciativas governamentais significativas (CUNHA, 1986).

Com a Reforma Pombalina e a expulsão dos jesuítas do Brasil. O marquês de Pombal organizou as escolas, de acordo com os interesses do Estado, já que tais reformas visavam transformar Portugal numa metrópole capitalista a exemplo da Inglaterra, e o Brasil como maior colônia de Portugal deveria servir a esta finalidade (BELLO, 1993). A expulsão dos jesuítas significou a destruição do único sistema de ensino no país.

Para Azevedo (1964, p. 21), foi “a primeira grande e desastrosa reforma de ensino no Brasil”.

A organicidade da educação jesuítica foi consagrada quando Pombal os expulsou levando o ensino brasileiro ao caos, através de

suas famosas 'aulas régias', a despeito da existência de escolas fundadas por outras ordens religiosas, como os Beneditinos, os franciscanos e os Carmelitas (NISKIER, 2001, p. 34).

No período pombalino se estabeleceu as aulas régias, que eram autônomas e isoladas, não se articulava com outras. E com um único professor. O ensino passou a ser disperso e fragmentando (AZEVEDO, 1964).

No período de D. João VI, a Educação no Brasil ganhou novos contornos, ele criou o curso de Medicina e Cirurgia, junto ao Hospital Militar (GADOTTI e ROMÃO, 2005).

Cunha (1986, p. 67), ao analisar o ensino superior no Império (1822 a 1889), observou que, em 1808, emergia o Estado Nacional e houve necessidade de imprimir mudanças no ensino "destinados a formar burocratas para o Estado e especialistas na produção de bens simbólicos, como subproduto, formar profissionais liberais." Foi com D. João VI que passamos à secularização do ensino público.

Após a Independência do Brasil foi outorgada a primeira Constituição Brasileira, que no seu artigo 179, trazia: a "instrução primária gratuita a todos os cidadãos". No entanto, mesmo sendo gratuita não favorecia as classes pobres, pois estes não tinham acesso à escola (GHIRALDELLI JR., 2008, p. 08):

No Brasil, o discurso em favor da Educação popular é antigo: precedeu mesmo a proclamação da República. Já em 1882, Rui Barbosa, baseado em exaustivo diagnóstico da realidade brasileira da época, denunciava a vergonhosa precariedade do ensino para o povo no Brasil e apresentava propostas de multiplicação de escolas e de melhoria qualitativa de Ensino.

A Constituição de 1937, fez com que o Estado desempenhasse um papel subsidiário no ensino. Desobrigando o Estado a manter e expandir o ensino público. No início do século XX, é possível perceber uma pequena valorização na Educação de Jovens e Adultos. Foi implementada uma política para o ensino profissionalizante a fim de

capacitar os jovens e adultos para o trabalho nas indústrias. Unindo-se a necessidade de aumentar a base eleitoral, houve um aumento da Educação de Jovens e Adultos (GHIRALDELLI JR., 2008).

Em 1963, Paulo Freire nascido no Rio Grande do Norte, em uma família de classe média, presenciou a pobreza e a fome. E em quarenta e cinco dias ensinou trezentos adultos a ler. Assim desenvolveu um método de alfabetização, sendo um dos mais importantes representantes da educação de jovens e adultos. Ele objetivava uma educação democrática e libertária, que se lançasse contra a opressão e a pobreza. O seu método pretendia superar a dicotomia teoria e prática, por um processo em que o homem descobre que sua prática supõe um saber e conclui que conhecer é interferir na realidade, percebendo-se como sujeito da história, a fim de que possa tomar as palavras, daqueles que até então detinham o monopólio (GADOTTI, 2003).

Em 1964, inicia-se no Brasil o regime militar, e nessa época surge o movimento de alfabetização de jovens e adultos, na tentativa de erradicar o analfabetismo, chamado MOBRAL, esse método tinha como foco o ato de ler e escrever, com codificações, cartazes com famílias silábicas, quadros, fichas, porém, mas não é crítico dialógico (NISKIER, 2001).

Bello (1993) cita que: “o projeto mobral”, permite compreender a fase ditatorial pela qual o país passou. Uma vez que, a proposta de educação era toda baseada em interesses políticos. A fim de justificar os fins ditatoriais, o projeto estendeu os braços às populações carentes, por meio de diversos programas.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) n.º 5.692/1971, implementou o ensino supletivo, com um capítulo dedicado a EJA. Em 1974 o MEC propôs a implantação dos CES (CENTROS DE ESTUDOS SUPLETIVOS), tinham influências tecnicistas (SAVIANI, 1998).

E em 1985, o MOBRAL deu lugar a Fundação EDUCAR que apoiava tecnicamente e financeiramente as iniciativas de alfabetização. E em 1980 popularizou várias pesquisas sobre a Educação de Jovens e Adultos.

Com a promulgação da Constituição Federal Brasileira de 1988, o Estado amplia o seu dever com a Educação de Jovens e Adultos. No artigo 208 da Constituição Federal a lei afirma que:

O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I-ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria (BRASIL, 1988).

No governo de Fernando Collor houve um recuo em relação ao EJA, em 1990 extingue-se a Fundação Educação. O MEC dá início no mesmo ano ao Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania - PNAC, extinto após um ano de funcionamento por falta de recursos. Ainda na década de 1990 emergiram iniciativas em favor da Educação de jovens e adultos, o governo incumbiu também os municípios a se engajarem nesta política, ocorrem parcerias entre Organizações Não Governamentais ONG's, municípios, universidades, grupos informais, populares, Fóruns estaduais, nacionais e através dos Fóruns a partir de 1997 a história da EJA começa a ser registrada no intitulado "Boletim da Ação Educativa" (MEC, 1999).

É notório que nesta fase da história da Educação brasileira, a EJA possui um foco amplo, com pesquisas voltadas para diversos âmbitos, desejando não só uma educação eficaz, mas romper com os processos fragmentários e segmentados. No entanto, também se caracteriza pela reiteração da histórica descontinuidade e falta de efetivo compromisso com a modalidade, e a pulverização da oferta e a baixa complexidade do que era oferecido.

O governo de Fernando Henrique Cardoso dá início a sucessivas ações que reforçam a desresponsabilidade do Estado com a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e remete para a iniciativa privada e para a filantropia a responsabilidade por seu atendimento. O governo fechou o único canal de diálogo com a sociedade civil organizada por meio da Comissão Nacional de Educação de Jovens e Adultos (CNEJA) e através do Programa Alfabetização Solidária, remeteu à esfera da filantropia parcela

substancial da responsabilidade pública pelo enfrentamento do analfabetismo (HADDAD, 2008).

Finalmente, ao criar o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), excluiu os jovens e adultos pela via econômica, ao se computar o ensino supletivo no número de alunos da rede de ensino fundamental, retirando desta modalidade um direito subjetivo (CURY, 2005).

A nova identidade da Educação de Jovens e Adultos, ampliada, fragmentada, heterogênea e complexa, revelou-se nas atividades propostas pelas diferentes entidades, especialmente, pelo número elevado de experiências desenvolvidas com recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), voltadas à alfabetização, à educação básica, ou aos cursos profissionalizantes de nível básico (MEC, 2016).

No Parecer do Conselho Nacional de Educação (2000), a Educação de Jovens e Adultos (EJA) expressa também a concepção de resgate de uma dívida social de herança colonial negativa, quando se preservou tangivelmente uma educação que fortaleceu a desigualdade social.

No governo Lula (2003-2010), ocorre à expansão da educação profissional. Neste governo passou-se a mencionar a alfabetização de jovens e adultos como área de interesse prioritário, incorporaram-se as matrículas ao financiamento do FUNDEB e desenvolveram-se várias iniciativas distribuídas em diferentes Ministérios voltadas os jovens e adultos trabalhadores. Entre estas, destacam-se: Brasil Alfabetizado, Saberes da Terra, Proeja, Escola de Fábrica, Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos, ENCEJA, Consórcio Social da Juventude, Juventude Cidadã, Plano Nacional de Qualificação, Agente Jovem, Soldado Cidadão, Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, PRONERA, PROEP (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E MINISTÉRIO DO TRABALHO), Plano Nacional de Qualificação, PNQ (MTE), Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da área de Enfermagem (PROFAE) (MINISTÉRIO DA SAÚDE),

Programa de Assistência e Cooperação das Forças Armadas à Sociedade Civil/Soldado Cidadão (MINISTÉRIO DA DEFESA) (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2014).

O compromisso do Estado com a educação pública obrigatória e gratuita manteve-se no limite do Ensino Fundamental.

A partir desse nível, o Estado assegura o financiamento restrito apenas para atender às demandas de formação de quadros e de produção de ciência e tecnologia nos limites do papel que ocupa na divisão internacional do trabalho, ou seja, no atual quadro da progressiva redução do emprego formal (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2014).

Desse modo, com o progressivo afastamento do Estado de suas responsabilidades com a educação, esses níveis vão sendo progressivamente assumidos pela iniciativa privada (KUENZER, 1998).

O que se presencia, sobretudo a partir de 2003, é um investimento mais intensificado na Educação Profissional, no entanto, as iniciativas privadas continuam a se beneficiar dos recursos públicos para seus investimentos.

No atual mundo do trabalho precarizado subcontratado, de tempo parcial, temporário, por conta própria, sem carteira os trabalhadores se submetem ou mesmo incorporam a cultura da flexibilidade e da rotatividade de empregos como meio de manutenção da empregabilidade, aceitando as diferenças salariais e a perda dos direitos e benefícios sociais em relação aos trabalhadores formais.

No mundo dos sem emprego, a lógica das competências leva a uma culpabilização pela sua situação de exclusão e a busca da empregabilidade, pressiona o trabalhador desempregado a ser competente para manter ou até mesmo “criar” o seu próprio trabalho. Essa procura da “empregabilidade” no mercado de trabalho é vazia de significado, pois é condicionada e pela baixa escolaridade e pela falta de políticas de trabalho e renda com a perspectiva de criação de novos postos de trabalho (DELUIZ, 2004).

A política para a Educação de Jovens e Adultos priorizou programas de menor institucionalidade, vinculados à alfabetização de adultos e a elevação de escolaridade e/ou à educação profissional.

O Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária (PROJOVEM) volta-se para conclusão e certificação do ensino fundamental articulado à formação profissional inicial para um público de 18 a 29 anos. Esse Programa foi criado em 2005, sendo parte das ações da Política Nacional de Juventude e sua meta inicial era a inclusão de jovens por meio da elevação de escolaridade, da profissionalização básica e da ação comunitária. Sua criação possuía um caráter emergencial, com a duração de 18 meses (primeiramente eram 12 meses), material pedagógico próprio e um auxílio de custo. Constitui-se, portanto, de 360 dias letivos, de 4 horas de atividades cada um, cinco vezes por semana. Isso significa um total de 1440 horas de aula ao final desse percurso, ou seja, ao final de 72 semanas de 20 horas cada uma. O curso é organizado em seis unidades formativas e cada uma delas deve ser desenvolvida em 12 semanas, totalizando 72 semanas de aulas e 1440 horas. Na tentativa de integrar a educação profissional à educação básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, criou-se o PROEJA, instituído como programa educacional brasileira pelo Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006 para todas as esferas de ensino estadual, municipal e federal. Vale ressaltar que esse Decreto deriva de uma ampliação do Decreto 5.478 de 24 de junho de 2005, que criou o Programa, mas, no entanto, limitava sua extensão ao âmbito das instituições federais de educação tecnológica e ao nível médio (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2014).

O Proeja configura-se como uma proposta inédita no Brasil, no sentido da oferta da Educação de Jovens e Adultos (EJA) integrada à formação profissional. Seus objetivos são de inclusão social por meio da capacitação para o trabalho acompanhada de elevação da escolaridade (TAUFICK, 2013).

O Brasil Alfabetizado, programa voltado para a alfabetização de jovens acima de 15 anos, adultos e idosos, foi ampliado em 2017, passando de 168 mil para 250 mil alfabetizando. Esse aumento, de

acordo com o Ministério da Educação, representa 50% a mais de vagas no ciclo 2017. Infelizmente o Brasil ainda tem 13,1 milhões de analfabetos, com 15 anos de idade ou mais. O Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM) e Educação de Jovens e Adultos (EJA), lançado em 2003, é um programa de fluxo contínuo, organizado por ciclos e com duração de oito meses. No Plano Plurianual 2016/2019, a meta de alfabetizando por ciclo era de 1,5 milhão. No entanto, o atendimento no Brasil Alfabetizado vem diminuindo a partir 2013, quando abriu vagas para 1.113.450 alfabetizando. Em 2014, o número de vagas caiu para 718.961 e em 2015, com execução em 2016, despencou para 168 mil atendidos (PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO 2014-2024).

A resolução n.º 1 de 2 de fevereiro de 2016, definiu as Diretrizes Operacionais Nacionais para o credenciamento institucional e a oferta de cursos e programas de Ensino Médio, de Educação Profissional Técnica de Nível Médio e de Educação de Jovens e Adultos, nas etapas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, na modalidade Educação a Distância, em regime de colaboração entre os sistemas de ensino. A grande vantagem deste sistema de ensino é a universalização de acesso. Mas o enorme desafio diz respeito, a uma situação óbvia, a primeira é a evasão, pois conforme já demonstrado pelos dados do próprio MEC (2017), a evasão no Ensino à Distância, cerca de 40% é maior que no presencial 12%. O segundo aspecto, e que ainda temos uma quantidade grande de pessoas que são analfabetos digitais. Segundo o IBGE (2017), são 11 milhões de analfabetos funcionais no Brasil. Aqueles que, embora saibam assinar o nome, não têm instruções básicas para ler nem escrever. E 170 milhões de brasileiros não têm acesso à internet no país.

2. O PROCESSO DE PSEUDIFORMAÇÃO

O ambiente da Educação de Jovens e Adultos (EJA) é um ambiente singular, onde a heterogeneidade se faz sentir. É um lugar peculiar, repleto de riqueza social e cultural. Onde as diversas

histórias e vivências podem ser percebidas, cheio de narrativas, memórias e representações.

O adulto, enquanto sujeito e cidadão, precisa ter seu direito público e subjetivo à educação, assegurado por lei e efetivado por políticas públicas sérias e contínuas. Assim, interessa-nos na obra do Adorno investigar a pseudoformação e suas perspectivas na contemporaneidade.

E também buscar elementos que contribuam na discussão dos desafios para a consolidação da educação de jovens e adultos numa perspectiva crítica e emancipadora, como direito de todos a uma educação, como espaço de formação humana.

Como já foi discutido anteriormente as reformas da Educação de Jovens e Adultos, ocorreram de forma isoladas, sempre atendendo as demandas políticas e não sociais. O que em certa medida reforçou a crise, uma vez que a própria formação é uma categoria que já está definida, *a priori*. A formação se converte numa sem formação socializada, na onipresença de um espírito alienado, que apenas a sucede.

Em Adorno (1996) o problema da semiformação é complexo e exige um grande esforço teórico para que se possa vislumbrar e compreender os fenômenos que cercam as condições que tornaram possível a ascensão da semiformação à “forma dominante da consciência atual” (ADORNO, 1996, p. 2).

Para Adorno (1996), a cultura permanece em conflito entre o distanciamento da realidade de um lado e pela absorção por outro. A mediação entre elas é rara e tênue. Assim, no limite de formação, que se abstrai do real, degenera em semiformação, em mero adereço intelectual.

O autor critica essa forma de concepção idealizada, que ante os problemas da *práxis* cotidiana, busca uma “pureza”, na reflexão teórica, tornando-se em ideologia ou no seu contraponto que é a crítica, que se dilui no ideal de adaptação.

Sem dúvida, na ideia de formação cultural necessariamente se postula a situação de uma humanidade sem status e sem

exploração, e tão logo ela se deixa contaminar com isso e se imiscui nas práxis dos fins particulares dignificados como trabalho socialmente útil, ela comete sacrilégio a si mesma. Ela, no entanto, não se torna menos culpada por sua pureza, que se torna ideologia (ADORNO, 1996, p. 5).

Desta forma, a semiformação, não é um fenômeno enxertado na cultura, de forma externa, mas surge da própria dinâmica das relações sociais. Para Adorno a semiformação não é uma etapa construtiva, rumo a uma formação plena.

A semiformação é uma pseudoformação, pois não faz jus ao princípio da promessa da liberdade, mas é a degradação desta. Tanto a semiformação quanto a semicultura são simulacros que buscam ocupar o lugar da formação e da cultura, que é substantivamente superior as demais.

Adorno (1996) não acredita em uma universalidade da semiformação como modelo formativo de todos os homens, independentemente de sua classe. A semiformação passou a ser o paradigma formativo do capitalismo tardio. Essa universalidade diz respeito a “um espírito que determinaria a marca da época mesmo se tivéssemos que restringir quantitativa e qualitativamente o âmbito de sua validade” (ADORNO, 1996, p.10).

Trata-se, portanto, de uma universalização metodológica que não pode ser entendida como a afirmação de que a formação foi extinta e que agora a semiformação é a única realidade possível.

Adorno também refuta a ideia de caráter democrático da divulgação em massa e classificando-a como “uma ideologia comercial pseudodemocrática” (ADORNO, 1996, p. 18).

A ideia é a de que por trás dessa “democratização”, os bens culturais são amputados de maneira substancial. O barateamento da cultura degenera a cultura. Os bens culturais já não têm mais valor por si mesmos, mas são cuidadosamente adaptados para serem consumidos.

O caráter de mercadoria assumido pela cultura, sua transformação em fetiche, exaure-a de substância.

A semicultura é isto: a cultura “apropriada pela metade”, que, quando absorvida subjetivamente como semiformação, acaba por bloquear o acesso à cultura em seu sentido pleno.

Para o Adorno o fundamental é que o pensamento não se acomode à pseudodemocratização e esforce-se por compreender também o caráter regressivo que o fenômeno comporta.

Adorno identifica na dinâmica da semiformação a estrutura de um narcisismo coletivo. O indivíduo, diante de sua impotência em relação à participação no mecanismo de criação da Cultura, contenta-se em absorver certos vestígios dos bens culturais e colocá-los no lugar que deveria ser ocupado por aquela.

Esse processo funciona pela identificação que gera entre os indivíduos que partilham da semicultura.

A cultura, que envolvia uma concepção do mundo na qual o indivíduo se integrava e na história da qual participava de maneira ativa, é substituída, enfim, por alguns ritos esvaziados de seu significado, pelo pertencimento a instituições já caducas e pela força agregadora do grupo. Ao mesmo tempo em que “o semiculto dedica-se à conservação de si mesmo sem si mesmo” (ADORNO, 1996, p. 25).

Para ele, esse caráter é dado pelo fato de a semicultura assumir sempre uma postura defensiva que busca ao máximo ensimesmar-se e evitar o contraditório, realimentando-se de seus próprios esquemas.

Ora, o que Adorno diz não é outra coisa senão que a indústria cultural, em sua ânsia de abarcar a todos, utiliza o mesmo mecanismo que Freud já dizia que deve ser utilizado para produzir efeito sobre um grupo, a saber: as cores fortes, o exagero e a repetição. É disso que se trata quando se coloca uma repetição de palavras para facilitar a memorização dos temas principais de sinfonias famosas, ou quando, em um filme, cada cena concentra o máximo de estímulo para um determinado sentimento; tudo na semicultura é saturado a tal ponto que sua exposição não comporta sequer a dimensão da leitura do indivíduo. Tudo ali já está dado, lido e visto. Tal saturação não é gratuita, mas faz-se necessária, na medida em que é a única forma que a semicultura tem para esconder sua substancial fragilidade.

Ao longo da história da Educação de Jovens e Adultos, percebemos que apenas em Freire, houve uma ruptura do modelo engessado de apenas alfabetizar, para um modelo dialógico crítico. Que foi rompido historicamente, e em alguns momentos tenta ser novamente reatado. Ficando preso nas malhas da socialização, numa autodeterminação de elementos culturais e sociais produtivistas e pré-aprovados.

A desumanização do processo capitalista de produção, negou, a todos, os pressupostos para a formação. Assim as tentativas pedagógicas de remediar a situação, nutriu a ilusão de que a educação poderia revogar a exclusão do proletariado.

A ideologia dominante encobre a cisão, àqueles a quem cabe suportar a carga e sustentar o nefasto sistema excludente. A estrutura social e sua perversa dinâmica impedem aos neófitos, os bens culturais e lhe negam a formação.

Assim a Educação de Jovens e Adultos (EJA) é precarizada, no sentido, de que as condições da produção material, se aplicam apenas no sentido de formar pessoas para o trabalho (REPRODUTIVISMO E SUSTENTÁCULO DO SISTEMA EXISTENTE), e não para o pensar.

Adorno (1971), ao analisar a semiformação, nos remete às modalidades regressivas no sentido de que: “a semicultura é a esfera do ressentimento” (HORKHEIMER e ADORNO, 1971, p. 261).

A saber, anti-intelectualismo, convencionalismo, identificação com as elites econômicas e presença de fortes tendências destrutivas inconscientes, o modelo fascista e semiformado, em vez de canalizar sua hostilidade inconsciente contra as estruturas sociais que a geraram, o que poderia viabilizar a crítica negativa da realidade, o faz contra a própria cultura: “a raiva se voltou contra a própria promessa ela mesma, expressando-se na forma fatal de que essa promessa não deveria existir” (ADORNO, 1995, p. 164). Isso aponta o núcleo da personalidade autoritária: o sadomasoquismo.

De acordo com Bueno (2007), no interior do pensamento de Adorno, existe uma crítica do ajustamento social alienado. Que consiste na análise da decadência dos processos formadores da

cultura em sua caricatura unidimensionalizada, denominada como semiformação, ou semicultura. Esse processo de declínio cultural foi acelerado nas primeiras décadas do século XX.

A ideia da formação deveria tornar os indivíduos aptos a se firmarem como racionais e como homens livres. No entanto, isto é uma apologia falsa, numa sociedade liberal, onde a formação e para reposição de mão de obra e para perpetuidade. Segundo Adorno (1965, p. 650):

Uma adaptação que implica resignação perante a impossibilidade de lograr qualquer melhora essencial, que temos de abandonar todo sonho e nos moldarmos até nos convertermos em um acessório a mais da máquina social.

Em Adorno, a educação deve, simultaneamente, evitar a barbárie e buscar a emancipação humana. Assim, o papel desta é impedir o retorno do totalitarismo, bem como revogar as condições histórico-sociais que engendraram o seu ressurgimento, prevenindo de todas as formas, o seu retorno.

Adorno (1978), influenciado por Freud, em sua concepção do processo civilizatório, em que Freud afirma que a civilização produz o movimento anticivilizatório. Assim, existe a necessidade de se empreender uma nova educação, que busque a superação desta limitação, que seja crítica e dialógica.

A proposta de Adorno requer uma educação emancipadora que tenha sentido e concreticidade, podendo contribuir com o processo de libertação humana.

Freire (1999), no mesmo sentido, frisa que a Pedagogia da Esperança, não é uma simples espera, mas uma necessidade ontológica alicerçada na luta concreta em favor dos oprimidos: “enquanto necessidade ontológica, a esperança precisa da prática para tornar-se concretude histórica. É por isso que não há esperança na pura espera, nem tampouco se alcança o que se espera na espera pura, que vira assim espera vã” (FREIRE, 1999, p. 11).

A pedagogia da esperança, sobretudo, a Pedagogia do Oprimido, é resultado de múltiplas razões, pois um acontecimento, um fato, um feito, um gesto, um poema etc. se acham sempre envolvidos em densas tramas, tocados por múltiplas razões de ser de que algumas estão mais próximas do ocorrido ou do criado, de que outras são mais visíveis enquanto razão de ser (FREIRE, 1999).

3. METODOLOGIA

Para este trabalho a metodologia utilizada foi o historiográfico, que surge a partir das escolhas do pesquisador, das suas experiências e preferências; da sua sensibilidade ao enxergar as pistas deixadas pelas pegadas dos homens no tempo, ao observar fatos aparentemente insignificantes inseridos na realidade complexa, mas nem sempre perceptível em um primeiro momento.

O historiador Robert Darnton é quem nos orienta a respeito da possibilidade de leitura das práticas sociais, “porque se pode ler um ritual ou uma cidade, da mesma maneira como se pode ler um conto popular ou um texto filosófico” (DARNTON, 1986, p. 04), advertindo o autor para a busca dos significados que surgem a cada novo olhar sobre o objeto. Significado que se altera em decorrência das experiências vivenciadas pelo pesquisador. Adotamos também uma investigação de natureza bibliográfica, tendo com fundamento os pressupostos teóricos da análise de conteúdo.

Observamos que os aportes teóricos consultados, normalmente, enfatizam a história da Educação de Jovens e Adultos dos períodos Colonial até os dias atuais. Também abordamos a política contemporânea da Educação de Jovens e Adultos, explicitando aspectos dos novos programas e os dilemas da modalidade. Consideramos que os estudos teóricos relativos a história e a legislação da Educação de Jovens e Adultos.

A consolidação histórica da modalidade representou avanços que não podem ser perdidos, mas ainda há grande preocupação com a reconfiguração da Educação de Jovens e Adultos como campo educativo que exige ser reconhecido.

Para a fundamentação teórica abordamos a obra de Adorno, através dos textos clássicos da Teoria Crítica, obras sobre o legado da Escola de Frankfurt, de Horkheimer e Adorno para o entendimento e a crítica das relações sociais e para o desvendamento da lógica social que determina o funcionamento da escola e os sentidos da escolarização. Com base no que Adorno apontou como possibilidade sociológica de uma “educação para a autonomia”, procurou demonstrar a potencialidade do autor para sustentar, teoricamente, ações comprometidas com a busca de escolaridade que tenha sentido, balizando uma educação libertadora, dialética e crítica. Portanto, pergunta-se que formação de Educação de Jovens e Adultos estamos realizando, e com que finalidade.

O desafio da Educação de Jovens e Adultos hoje é desenvolver processos de formação humana, articulados a contextos sócio históricos, a fim de que se reverta à exclusão e se garanta aos jovens e adultos, o acesso, a permanência e uma educação libertaria, dialética e crítica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estudar a história que cerca a Educação de Jovens e Adultos (EJA) contribuiu para a análise dos programas e para o tensionamento sobre os sentidos que produzem em seu contexto histórico. Convertendo-se em um produto cultural regressivo, pois se faz cúmplice de um estado de reificação que somente os educadores poderão superar.

A Educação que propomos é uma educação dialógica, que é aquela que inquieta, que desenvolve o senso crítico. Aquela que não nega o passado, mas que aprende com os erros vividos e tenta não cometer as mesmas atrocidades e nem alimentar o germe totalitário. Mas que busca de todas as formas combatê-lo, e encontra na educação esse lócus privilegiado de transformação e emancipação.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. **Dialética negativa**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 2009.
- ADORNO, T. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1995.
- ADORNO, T. **Erziehung nach Auschwitz** (Gesammelte Schriften). Frankfurt, Germany: Suhrkamp. 1978.
- ADORNO, T. HORKHEIMER, M. **Dialectic of enlightenment**. California: Stanford University Press. 1971.
- ADORNO, T. O ensaio como forma. In G. C. (Org.), **Sociologia: Adorno**. São Paulo: Ática. 1994.
- ADORNO, T. **Epistemología e ciencias sociales**. Madri: Ediciones Cátedra. 2001.
- ADORNO, T. **Palavras e sinais: modelos críticos 2**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.
- ADORNO, Theodor W. Estudio cualitativo de las ideologias. In: ADORNO, Theodor W. et. al. **La personalidad autoritaria**. Buenos Aires: Proyección, 1965.
- AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira: introdução ao estudo da cultura no Brasil**. 4. ed. rev. e ampl. São Paulo: Melhoramentos, 1964.
- BARONE, Rosa Elisa M. Educação de jovens e adultos: um tema recorrente. In: **Boletim técnico do SENAC**. Rio de Janeiro, v.26, n. 1, jan./ abr., 2000.
- BELLO, José Luiz de Paiva. Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAL. História da Educação no Brasil. Período do Regime Militar. **Pedagogia em Foco**, Vitória, 1993. Disponível em: Acesso em: 20 de junho de 2008.
- BRASIL. **Ministério da Educação. Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania**. Brasília: Secretaria Nacional de Educação Básica, 2019.
- BRASIL. **Secretaria de Educação Fundamental. Educação de jovens e adultos: parâmetros em ação**. Brasília: MEC, 2018.
- BUENO, Sinésio Ferraz. Semicultura e educação: uma análise crítica da revista Nova Escola Universidade Estadual Paulista – Campus Marília, Departamento de Filosofia. **Revista Brasileira de Educação** v. 12 n. 35 maio/ago. 2007

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade temporã**. 2. ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A Educação Básica no Brasil. **Educação e Sociedade**. Set. 2002, v. 23, n. 80, p.168-2000, Campinas. Disponível em: www.scielo.br. Acesso em 22 de abr. 2006.

DARNTON, Robert. **O Grande massacre de gatos**: e outros episódios da história cultural francesa. Rio de Janeiro. Graal, 1986.

DELUIZ, Neisi. **O Modelo das Competências Profissionais no Mundo do Trabalho e na Educação**: Implicações para o Currículo. Boletim técnico do SENAC. Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www.senac.br/BTS/273/boltec273b.htm>. Acesso em 20/03/2015.

DI PIERRO, Maria Clara; HADDAD, Sérgio. Transformações nas políticas de educação de jovens e adultos no Brasil no início do terceiro milênio: uma análise das agendas nacional e internacional. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 35, n. 96, maio-ago. 2015.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Tradução de Moacir Gadotti. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREUD, S. Esboço de Psicanálise. In: Col. **Os Pensadores**. São Paulo, Abril Cultural, 1978.

FREUD, Sigmund. Psicologia de grupo e análise do Ego, 1921. In: **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, v. 18, 2006a.

FREUD, Sigmund. Sobre o narcisismo: uma introdução, 1914. In: **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, v. 14, 2006b.

GADOTTI, M; ROMÃO, J. E. (Org.). **Educação de Jovens e Adultos**: teoria, prática e proposta. 7. Ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2005.

GADOTTI, Moacir. Saber aprender: um olhar sobre Paulo Freire e as perspectivas atuais da educação. In: LINHARES, Célia; TRINDADE, Maria. **Compartilhando o mundo com Paulo Freire**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **História da educação brasileira**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

HADDAD, Sérgio. **Relatório preliminar de pesquisa**: a situação da educação de jovens e adultos no Brasil. São Paulo: Mimeo, 2006.

HADDAD, Sérgio; SIQUEIRA, Filomena. Analfabetismo entre Jovens e Adultos no Brasil. **Revista Brasileira de Alfabetização - ABALF**. Vitória, ES, v. 1, nº 2. Jul./dez. 2015. p. 88-110. Disponível em. Acesso em: 05 out. 2016.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Relatório Educação para Todos no Brasil, 2000-2105**. Brasília, 2014. Disponível em. Acesso em: 04 out. 2016.

NISKIER, Arnaldo. **Educação Brasileira**: 500 anos de História. Rio de Janeiro: FUNARTE, 2001.

PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO 2014-2024: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o **Plano Nacional de Educação (PNE)** e dá outras providências. BRASÍLIA: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. Disponível em. Acesso em: 06 out. 2016.

REVISTA SALTO PARA O FUTURO: educação de jovens e adultos. Brasília: MEC, 1999.

RIBEIRO, Vera Maria. **Metodologia da alfabetização**: pesquisas em Educação de Jovens e adultos. São Paulo: Papirus, 1992.

SAVIANI, Dermeval. **Da Nova LDB ao Novo Plano Nacional de Educação**: por uma outra política educacional. Campinas: Autores Associados, 1998.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**: a questão dos métodos. São Paulo: Editora Contexto, 2002.

TAUFICK, Ana Luiza de Oliveira Lima. Avaliação da política de assistência estudantil dos Institutos Federais para o PROEJA. **Dissertação (mestrado profissional)** - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2013.

EDUCAÇÃO PATRIMONIAL PARA RESGATE DA IDENTIDADE

Fabíola de Sousa Melo¹

INTRODUÇÃO

A Educação Patrimonial trata-se de um processo permanente e sistemático de trabalho educacional centrado no Patrimônio Cultural como fonte primária de conhecimento e enriquecimento individual e coletivo. A partir da experiência e do contato direto com as evidências e manifestações da cultura, em todos os seus múltiplos aspectos, sentidos e significados, o trabalho da Educação Patrimonial busca levar as crianças e adultos a um processo ativo de conhecimento, apropriação e valorização de sua herança cultural, capacitando-os para um melhor usufruto destes bens, e propiciando a geração e a produção de novos conhecimentos, num processo contínuo de criação cultural.

1. EDUCAÇÃO PATRIMONIAL PARA RESGATE DA IDENTIDADE

A Educação Patrimonial é um instrumento de “alfabetização cultural” que possibilita ao indivíduo fazer a leitura do mundo que o rodeia, levando-o à compreensão do universo sociocultural e da trajetória histórico-temporal em que está inserido.

Este processo leva ao reforço da autoestima dos indivíduos e comunidades e à valorização da cultura brasileira, compreendida como múltipla e plural.

¹ Docente da Faculdade de Piracanjuba no curso de Direito. Graduada em Direito. Especialista em Direito Penal. Especialista em Direito do Trabalho e Processo Trabalhista. E-mail: fm82abreu@hotmail.com

E nas pequenas cidades do interior do país, é comum nos depararmos com a destruição dos monumentos históricos em função da modernização.

Isso acontece em muitos lugares, mas podemos destacar que acontece com frequência em comunidades pequenas e interioranas, que ainda não tiveram seus bens patrimoniais reconhecidos oficialmente pelo Estado.

De acordo com Pedro Paulo Funari e Sandra Pelegrine (2006, p. 29),

A questão de como recuperar e preservar o patrimônio histórico e ao mesmo tempo não impedir a modernização acarretada com o avanço das tecnologias tem gerado grandes debates em diversos âmbitos da sociedade.

E a partir desses debates, têm sido apresentadas algumas soluções de preservação como forma de desenvolvimento sustentável.

Quando falamos em preservar o patrimônio cultural e histórico, muitos ainda relacionam essa preservação como apenas um processo no qual irão recuperar monumentos e obras do passado e transformá-los em produto turístico (VIEIRA, 2004).

Infelizmente, muitos centros históricos ainda são preservados dessa forma e com essa finalidade (FUNARI; PELEGRINE, 2006).

Todavia, temos que nos conscientizar de que mais importante do que preservar um patrimônio apenas para conservar o passado e aguçar a atividade turística, essa preservação deve ser acompanhada da preocupação de fazê-la ser efetivamente uma ação que resgatará a identidade de uma comunidade, fazendo reviver a cultura e a história local e, além disso, melhorar a qualidade de vida das pessoas envolvidas.

A valorização do patrimônio histórico e cultural e sua consequente preservação podem acarretar uma série de melhorias para a comunidade envolvida (REIS, 2002).

Entre as inúmeras funções de se preservar um patrimônio, segundo Fábio José Garcia dos Reis (2002, p. 7), uma é o papel de realizar “a continuidade cultural”, ser o elo entre o passado e o

presente, além de, é claro, nos proporcionar a oportunidade de conhecer a nossa tradição, a nossa cultura e até mesmo nossa identidade e origem.

Margarida Barreto (2000, p. 44) nos diz que a “recriação de espaços revitalizados” é um dos fatores que podem contribuir para “desencadear o processo de identificação do cidadão com sua história e cultura”.

A revitalização do patrimônio só é efetivada quando o bem histórico adquire sentido para as pessoas da comunidade, colocando-se como participante daquela história; acontecendo isso, a identidade do grupo social e do lugar referido vem a destaque.

Quando o povo assume a identidade do lugar, ele preserva e o fato de ser ou não o bem patrimonial oficialmente preservado pelos órgãos do Estado, torna-se um fator de pouca ou até mesmo de nenhuma importância.

De acordo com Fábio Reis (2002, p. 7), a preservação dos bens patrimoniais históricos é um contribuinte para aflorar a cidadania.

O patrimônio desperta o sentimento de pertencimento. A revitalização e consequente preservação do patrimônio histórico é uma opção para gerar o desenvolvimento, uma vez que proporciona a inserção social da comunidade envolvida e, além do mais, representa um ponto para o incentivo ao turismo.

Quando falamos em preservar o patrimônio histórico de um determinado lugar, logo nos vem à mente preservar monumentos como igrejas, museus, escolas e praças, e quase sempre nos esquecemos de que também fazem parte desse cenário as casas que cercam esse ambiente.

É possível perceber, em muitos lugares, onde não há uma intervenção da política patrimonial, casas históricas sendo demolidas, em muitas das vezes, por não apresentarem um valor para a comunidade, e pela própria não reconhecer que aquelas também fazem parte dessa história.

Para que essas residências sejam preservadas, é preciso atribuir valores a elas, é necessário que os moradores do lugar entendam que fazem parte da história dessas casas e a única forma

de fazer isso seria eles passarem a conhecer a história das casas que compõem o cenário social da sua comunidade. Conhecer em que época foi construída, sob influência de qual estilo arquitetônico, quem morou, os principais acontecimentos, etc.

Nesse sentido, nosso projeto busca desenvolver nos alunos a importância da valorização do patrimônio de seu lugar a partir da construção da história de algumas casas.

Segundo o pesquisador Antônio Moreira da Silva, na obra “Dossiê de Goiás: um Perfil do Estado e seus Municípios” (1996), a cidade de Piracanjuba recebeu este nome, por ser uma das mais importantes referências da orquidofilia brasileira. O douto estudioso destaca que os místicos acreditam que as orquídeas, existentes na região, ecoa a beleza visual da lenda romântica entre os índios Piracan e Jubará, os quais num contexto passional se atiraram ao rio e se metamorfosearam em um peixe, o Peixe Piracanjuba, que dá nome ao Município. De acordo com o relato da história oral dos moradores da cidade, os sentimentos de Piracan e Jubará coloriram e aformosearam as orquídeas.

Em 1820, o município de Piracanjuba se resumia em um pequeno vilarejo, onde as pessoas desenvolviam as relações comerciais nas municipalidades vizinhas de Silvânia (na época, chamada de Bonfim), Santa Cruz de Goiás ou Ipameri. Somente no ano de 1831, é que os habitantes de Piracanjuba passaram a utilizar como referencial a própria cidade, a qual foi inicialmente chamada de Pouso Alto.

Pouso Alto, com a lei provincial nº 21 de novembro de 1855, se emancipa e ganha independência. Com a indigitada lei, parte dos distritos de Santa Cruz de Goiás e de Bonfim (Silvania) passaram a integrar o distrito de Pouso Alto. Já em 18 de novembro de 1886, pela lei provincial número 786, o distrito de Pouso Alto foi elevado à categoria de cidade, já com o de Piracanjuba. Contudo, o Município de Piracanjuba foi novamente nominado de Pouso Alto pela lei nº 312 de 29 de junho de 1907, voltando a ser nominado Piracanjuba pelo decreto-lei nº 8.305 de 31 de dezembro de 1943.

Banhada pelos Rios Meia Ponte, Piracanjuba e Piratinga, e diversos ribeirões e córregos, a cidade de Piracanjuba possui boa

terra, sendo considerada polo de destaque na agropecuária do Estado de Goiás. Se sobressaindo na produção de soja, milho, algodão e sorgo, bem como, na criação de gados de leite e de corte. Destaca-se a indústria de laticínios Piracanjuba, a qual abastece não só a capital do Estado e o Estado de Goiás, como todo o país, com seus variados produtos.

No que concerne à cultura e educação, Piracanjuba possui uma rede escolar composta de 03 escolas municipais, 03 escolas estaduais, 03 escolas particulares e uma faculdade privada. Outrossim, a Academia Piracanjubense de Letras e Artes (APLA), fundada em 26 de outubro de 1990, é atuante na difusão cultural do município e reúne escritores, artistas plásticos, escultores e historiadores. A Academia Piracanjubense de Letras e Artes não só incentiva, mas, também, investe no crescimento cultural, realizando o Concurso de Redação Professor David da Silva Mauriz e entregando, todo final de ano, certificados de Destaque Cultural àqueles que fomentam a cultura da cidade. Dentre os filhos ilustres da cidade, destacamos os escritores Cilineu de Araújo, João Accioli e Leo Lynce.

2. METODOLOGIA

A primeira etapa consiste no estudo bibliográfico a respeito do assunto abordado no projeto. Nessa etapa, trabalharemos com as turmas, realizando com os alunos estudos e leituras e, posteriormente, promovendo debates sobre as políticas de preservação do patrimônio histórico, identidade e cultura, história oral e história local, preservação ambiental colocando em discussão a importância da pesquisa e do estudo da história.

A segunda etapa terá como objetivo fazer a escolha dos objetos de estudo. As salas serão divididas em grupos e os alunos irão fotografar todas as casas do distrito para que, juntos, escolham as casas consideradas essenciais para a preservação da história da comunidade. Posteriormente, irão para a sala de multimídia,

quando serão escolhidas, pelos próprios alunos, sob a orientação do professor, as sete casas que serão estudadas.

Na terceira etapa, os alunos buscarão informações sobre o objeto de estudo. Nesse momento, discutirão as metas e estratégias para conhecer a história da casa, utilizando como um dos métodos a entrevista. Assim, será necessário conhecer as técnicas para a realização das mesmas. Em sala de aula, será trabalhado o processo de montagem de um roteiro, os alunos serão orientados sobre os cuidados que devem ser tomados ao se realizar uma entrevista e também sobre como analisar o material recolhido.

Nessa etapa, os alunos realizarão as entrevistas com o proprietário do imóvel. Depois de realizadas as entrevistas, os alunos apresentarão em sala de aula as experiências vivenciadas com a prática desenvolvida, relatando as dificuldades e as curiosidades encontradas no processo. Ainda na terceira etapa e depois de colher as primeiras informações sobre os objetos de estudo, irão surgir muitos questionamentos a partir da fala dos próprios moradores das casas, questões que deverão ser esclarecidas para que se possa concluir o trabalho. Dessa forma, os alunos começaram a procurar outras fontes de informações, como jornais, fotografias e entrevistas com pessoas relacionadas com a determinada casa, com a finalidade de preencher algumas lacunas e contrapor fatos, buscando uma proximidade com a verdade histórica.

A quarta etapa consiste em analisar o material recolhido. Assim, os grupos trarão, para a sala de aula, as entrevistas transcritas, as fotografias, os recortes de jornais, etc. Todo o material será analisado pelos alunos em laboratórios realizados em sala de aula com o auxílio do professor, que os orientou sobre as técnicas de análise de documentos.

Depois de todas as fontes organizadas, direcionamos nossa atenção para a quinta e última etapa do projeto: sua finalização, ou seja, a construção da história da casa. Nesse momento, os alunos serão orientados a buscar contextualizar a construção do imóvel ao momento histórico que o Brasil vivenciava e tentar encontrar um reflexo do mesmo na construção dessa casa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho busca esse diálogo permanente que está implícito neste processo educacional estimulando e facilitando a comunicação e a interação entre as comunidades e os agentes responsáveis pela preservação e estudo dos bens culturais, possibilitando a troca de conhecimentos e a formação de parcerias para a proteção e valorização desses bens.

REFERÊNCIAS

- ALBERT, Verena. **Manual de História Oral**. 3º ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.
- BARRETO, Margarida. **Turismo e legado cultural**. Campinas: Papirus, 2000.
- FUNARI, Pedro Paulo; PELEGRINE, Sandra de Cássia Araújo. **Patrimônio histórico e cultural**. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.
- PRIORE, Mary Del. Os registros da memória: a fotografia como objeto de memória. In: *Memória, patrimônio e identidade*. Boletim 04, abril de 2005. Disponível em <www.tvbrasil.org.br/fotos/.../145632MemoriaPatriIdent.pdf> Acesso em 13 jun. 2010.
- QUEIROZ, Moema Nascimento. A Educação Patrimonial como Instrumento de Cidadania. **Rev. Museu**, São Paulo, 2004. Disponível em <http://www.revistamuseu.com.br/artigos/art_.asp?id=3562> Acesso em: 04 ago. 2010.
- REIS, Fábio J G do. Patrimônio Cultural: Revitalização e Utilização. **I Simpósio Virtual de História do Vale do Paraíba**, 2002. Disponível em <<http://www.valedoparaiba.com/terragente/comunicacao/revitalizacao.doc>> Acesso em: 14 abr. 2010.
- VIEIRA, Débora Dutra. Patrimônio e Meio Ambiente: os lugares da memória. **Rev. Patrimônio Lazer & Turismo**, UniSantos, março. 2004. Disponível em <<http://www.unisantos.br/pos/revistapatrimonio/artigos.php?cod=12>> Acesso em 27 jul. 2010.

A NATUREZA CONTRADITÓRIA DO TRABALHO DO TEÓLOGO

Cleub Evaristo Pereira¹

INTRODUÇÃO

No Brasil, desde a época colonial o ensino teológico já figurava as atividades formativas de pessoas para o ministério eclesiástico, entretanto, só a partir do fim do século XIX é que este tipo de atividade foi oficializado por meio da instituição dos Seminários teológicos em solo brasileiro.

Esses cursos de teologia ficaram restritos somente às instituições religiosas durante muito tempo, eles sempre foram oferecidos (ainda são) por Seminários ligados a denominações eclesiásticas específicas, ou não, porém, todos eles confessionais.

Os cursos de teologia funcionavam apenas como “cursos livres”, e formavam pessoas única e exclusivamente para o âmbito eclesiástico-religioso. Todavia, a partir do ano de 1999 através do Parecer CNE/CES nº 241/1999, os cursos de teologia passaram a figurar o quadro de cursos superiores que são autorizados pelo Ministério da Educação (MEC). Desde então, muitas instituições de ensino superior começaram a incluir em sua grade de cursos de formação, o ensino teológico.

¹ Bacharel em Teologia com concentração em missiologia (curso livre) pelo Seminário Teológico Evangélico do Betel Brasileiro (STEBB). Bacharel em Teologia pela Faculdade Assembleiana do Brasil (FASSEB). Mestre em Teologia (curso livre) pela Filemom Escola Superior de Teologia (FEST). Pós graduado em Teologia Sistemática e Docência do Ensino Superior pela Faculdade Assembleiana do Brasil (FASSEB). Professor no Seminário Teológico Evangélico do Betel Brasileiro (STEBB). Professor no Seminário Teológico Evangélico da América Latina (SETAL). Professor na Escola de Teologia das Igrejas de Cristo (ETIC) Professor no curso de Teologia da FAP. E-mail: cleubevaristo@hotmail.com

Dessa forma, a teologia deixou de servir apenas ao contexto religioso, pois novos campos para a atuação do teólogo surgiram e, conseqüentemente a procura por um curso de teologia que seja autorizado e reconhecido pelo MEC aumentou consideravelmente. Isto gerou reações e concepções distintas a respeito do assunto, pois existem aqueles que acreditam que a teologia deveria continuar restrita apenas ao contexto religioso; em contrapartida, outros acreditam que a teologia chegou ao lugar que lhe é devido e que ela deve servir à sociedade de forma geral. Entretanto, uma discussão ainda maior do que esta se dá em torno da real importância do estudo teológico; pois mesmo após ser autorizado e reconhecido pelo Ministério da Educação como curso superior, a teologia continua sendo desprezada e também negligenciada por muitos. Tanto a teologia como o teólogo, sofrem muitos ataques por grande parte da nossa sociedade.

O estudante de teologia enfrenta inúmeras dificuldades no percurso de sua carreira e sofre perseguição desde o seu ingresso no curso de teologia, pois constantemente é inquirido por parte daqueles que desprezam a real importância da teologia e que a julgam desnecessária. É comum ouvir as perguntas: para que serve a teologia? Por que não escolheu outro curso? Quando se formar, vai trabalhar em que mesmo? Teologia dá dinheiro? Em outras circunstâncias, dentro da própria comunidade cristã, muitos afirmam que o estudo teológico não tem muito valor.

Todavia, querendo ou não, a teologia está presente no cotidiano de todas as pessoas. Diante dessa realidade, existe uma demanda emergente para o desenvolvimento e a prática de um modelo de teologia que possa decodificar e aplicar corretamente a mensagem proposta por Deus através de sua autorevelação. Então, ser teólogo e fazer teologia, não é nada fácil, na verdade é um enorme desafio, pois já de início, tem como tarefa comprovar a real importância da teologia.

1. A IMPORTÂNCIA DA TEOLOGIA

Partindo do pressuposto que a teologia faz parte do cotidiano de todas as pessoas, John M. Frame destaca que até os ímpios naturalmente podem fazer teologia: “eles a fazem necessariamente, pois todas as ações humanas constituem respostas à Palavra de Deus e aplicações desta. Essas aplicações podem ser corretas ou errôneas, isto é, podem constituir boa ou má teologia, mas, não obstante, são teologia” (FRAME, 2010, p. 334). Esta realidade comprova que a teologia está presente em todos os seguimentos da sociedade; em alguns de forma direta, em outros de forma indireta! Todos os dias, inevitavelmente nos mais distintos ambientes sociais, surgem questões que são inerentemente teológicas, isto, por si só, já atesta a relevância da teologia. Entretanto, o que se faz necessário é que se desenvolva uma boa teologia; uma teologia que possa ser aplicada de maneira eficaz dentro dos vários setores da sociedade, comprovando assim, sua real importância.

1.1 A importância da teologia para a comunidade cristã

Como foi dito anteriormente, até mesmo dentro da comunidade cristã, muitos não dão o valor devido ao estudo da teologia, sobre isto Robert Charles Sprul (2017, p. 17), afirma o seguinte:

[...] Muitas pessoas acreditam que o estudo teológico tem pouco valor. Elas dizem: ‘Não preciso de teologia; preciso apenas conhecer a Jesus’. Mas a teologia é inevitável para todo cristão. É nossa tentativa para entendermos a verdade que Deus nos revelou – algo que todo cristão faz. Portanto, a questão não é se vamos nos engajar em teologia, mas se a nossa teologia é correta ou incorreta.

Todas as pessoas inevitavelmente fazem teologia através de suas escolhas e procedimentos, algumas a fazem de maneira consciente e outras não, porém, para o cristão é inadmissível não praticar uma correta e boa teologia. Portanto, para que isto aconteça,

a Igreja precisa ajustar seu posicionamento teológico às Escrituras Sagradas. Sobre isto o Doutor Hermistem Maia diz que: “[...] a teologia tem um compromisso com a edificação da igreja (Ef 4.11-16): a igreja é enriquecida espiritualmente com os ensinamentos da Palavra, os quais cabe à teologia organizar” (COSTA, 2015, p. 399).

De acordo com Alberto F. Roldán o ponto de partida da teologia é justamente a comunidade cristã, para ele, a teologia prática derivada do estudo da Bíblia e da teologia sistemática, capacita o cristão a se posicionar corretamente diante das mais distintas questões e problemas éticos (ROLDÁN, 2000). Ou seja, ela dá suporte ao cristão para que ele possa fazer as escolhas certas.

A teologia também fornece ferramentas para ajudar os clérigos na administração das comunidades que lideram, além de capacitá-los para a condução dos diversos trabalhos eclesiais, fornecendo subsídios para o desenvolvimento de uma prática pastoral eficaz através de disciplinas e recursos pedagógicos que são oriundos da teologia, como: a exegese, a hermenêutica, a homilética, a psicologia pastoral, a história da Igreja, a educação cristã, a liturgia e outros mais.

As palavras de Roldán (2000, p. 77) são contundentes no que diz respeito à importância da teologia para a comunidade cristã:

Como conclusão, podemos dizer que a teologia é uma tarefa inescapável de todo cristão e da igreja toda. Que fazemos teologia cada vez que pronunciamos um discurso sobre Deus (*theo-logos* = uma palavra acerca de Deus). Que contrapor teologia e evangelização, trabalho pastoral e educação cristã é um absurdo. A teologia, em suma, serve à vida e à missão da igreja. Ela a capacita para a sua tarefa no mundo contemporâneo, um mundo em mudança, que nos interroga no campo social, político, econômico e ético. Somente encarando o fazer teologia de maneira séria, responsável e crítica podemos ser luz e sal da terra, como nos diz Jesus Cristo, o Senhor.

Se a teologia não servir à Igreja, ela para nada serve! Outra questão a ser considerada sobre a importância da teologia é sua presença nas instituições de educação superior.

1.2 A importância da teologia nas instituições de educação superior

Críticas muito severas são tecidas sobre o ensino teológico nos centros de ensino superior. De acordo com Millard J. Erickson há um questionamento sobre a legitimidade do estudo teológico em instituições de educação superior (ERICKSON, 1997). No livro: “A Trindade, as Escrituras e a função do teólogo”, Kevin J. Vanhoozer falando sobre essa questão, destaca: “Muitos formadores de opinião secularistas e céticos afirmam que a universidade não é de modo nenhum lugar para a teologia” (VANHOOZER, 2015, p. 98).

Vanhoozer para pontuar esse tipo de opinião, transcreve as palavras de Richard Dawkins que foram escritas em uma carta direcionada ao editor do jornal *The Independent*, no dia 20 de março de 1993:

O que a teologia já chegou a dizer que tenha a mínima utilidade para alguém? [...] Se amanhã todas as realizações dos teólogos fossem varridas do mapa, será que alguém notaria a mínima diferença? Até mesmo as más realizações dos cientistas, as bombas e navios baleeiros guiados por sonar, funcionam! As realizações dos teólogos não produzem nada, não afetam nada e não significam nada. O que leva alguém a pensar que ‘teologia’ é uma disciplina acadêmica? (DAWKINS *apud* VANHOOZER, 2015, p. 98).

Assim como Dawkins, muitos desprezam totalmente a teologia como uma disciplina acadêmica e reprovam sua presença entre os cursos de nível superior. Todavia, como afirma Millard J. Erickson (1997, p. 18):

[...] não há nada que proíba um estudo objetivo e científico do cristianismo ou de outras religiões. Em instituições privadas e especialmente nas que têm um compromisso com o cristianismo, o

estudo da doutrina cristã é muito adequado. Ela não precisa ser de modo algum inferior às outras disciplinas estudadas.

Na verdade, o estudo da teologia nos centros universitários hoje, é bem mais relevante do que em qualquer outro período da história, afinal, com o modelo de sociedade que se tem na contemporaneidade, onde se busca respostas imediatas para tudo através das especificidades do conhecimento; a teologia é de fundamental importância, pois existem algumas questões que só poderão ser respondidas por meio do conhecimento teológico. Sem deixar de considerar, que a teologia consegue estabelecer um diálogo com várias outras áreas do conhecimento. Vanhoozer (2015, p. 99) percebendo esse problema, faz a seguinte declaração:

Teólogos são mais relevantes do que nunca em uma era que perdeu a sabedoria num mar de conhecimento e o conhecimento num mar de informações. O problema é que sabemos cada vez mais sobre partes cada vez menores da realidade [...]. A ausência da teologia na universidade só agrava a tendência de sermos engolidos pelo conhecimento especializado.

A teologia deve sim, estar entre os demais cursos superiores nos centros universitários, como declara Vanhoozer (2015, p. 98): “teólogos não são impostores do mundo acadêmico”. Sobre isto Herman Bavinck (2012, p. 53) ressalta:

[...] a teologia e a dogmática não pertencem, graça a uma ciência positivista, a um seminário da igreja, mas à universidade das ciências (*universitas scientiarum*). Além disso, no círculo das ciências, a teologia tem direito a um lugar de honra, não por causa das pessoas que pesquisam essa ciência, mas em virtude do objeto que ela pesquisa; ela é e continuará sendo – desde que esta expressão seja entendida corretamente – a rainha das ciências.

A teologia de fato é importante, sendo assim, ela precisa assumir um modelo que comprove esta importância no seio da sociedade.

2. MODELOS DE TEOLOGIA

A teologia (estudo teológico), geralmente é dividida nas seguintes áreas: Teologia Sistemática ou Dogmática, Teologia Bíblica e Teologia Histórica. Estas são áreas específicas do estudo teológico, e não modelos de teologia. Os modelos de teologia surgiram como herança dos empreendimentos e labores dos teólogos desde o início da igreja cristã até os dias de hoje. Falando sobre os modelos de teologia, Sawyer assegura que: “a teologia é comumente entendida como *sapientia*, *scientia* ou *orthopraxis*” (2009, p.25). Para John Jefferson Davies: “A teologia evangélica saudável que pretenda preparar de maneira adequada o povo de Deus para a obra do ministério (Ef 4.11-16) necessita dos três elementos: *sapientia*, *scientia* e *orthopraxis*” (DAVIES *apud* SAWYER, 2009, p 25).

2.1 A Teologia como *Sapientia*

A teologia como *sapientia* (sabedoria), procura estar em consonância com Deus através de um relacionamento pessoal que vai além da observância de sistemas e dogmas. Um relacionamento que é fundamentado principalmente sobre a confiança que é depositada em Deus. Confiança que é adquirida e conseqüentemente estabelecida por meio do conhecimento do conteúdo das Escrituras. O resultado desse tipo de relacionamento com Deus, com certeza, produzirá a obtenção da verdadeira sabedoria; “a sabedoria do alto” (Tg 3.13-18). Sobre esta sabedoria John M. Frame diz o seguinte:

As habilidades no conhecimento são chamadas ‘sabedoria’ na Escritura. Tais habilidades são os bons hábitos epistemológicos pelos quais somos capazes de entender a verdade e de pôr essa verdade em ação na vida. A sabedoria vem por intermédio de Cristo, mediante sua Palavra e seu Espírito. A sabedoria espiritual é agudamente diferente da sabedoria do mundo (1 Co 1 e 2), pois se baseia na Palavra de Deus, não no pensamento autônomo do homem (FRAME, 2010, p. 360).

Qualquer teologia que não busque este tipo de relacionamento com Deus, fatalmente cairá no formalismo e jamais produzirá o resultado esperado.

2.2 A Teologia como *Scientia*

Historicamente, a teologia sempre foi entendida como uma ciência! Durante a Idade Média ela era conhecida como “a rainha das ciências” e, conseqüentemente, por isso, é claro, tinha proeminência entre as demais disciplinas e áreas do conhecimento. Todavia, a partir das revoluções: industrial e filosófica, e principalmente depois do surgimento do cientificismo, a teologia deixou de figurar a lista das chamadas “Ciências Modernas”. Porém, é inegável que a teologia possui um caráter científico, afinal, ela abarca princípios, critérios e métodos que comumente são aceitos como do conhecimento científico. Sobre isso é possível destacar que a teologia:

1. Tem um objeto definido de Estudo: A Revelação de Deus nas Escrituras Sagradas.
2. Tem um método que se harmoniza com a lógica na investigação da verdade: sob vários aspectos, ela emprega métodos que também são partilhados por outras disciplinas, especialmente a História e a Filosofia.
3. Ela é comunicável, podendo ser expressa de forma verbal proposicional.
4. Muitas de suas proposições estão sujeitas a verificação: o que o teólogo diz pode ser compreendido, observado e investigado por outros (COSTA, 2015, p. 111).

De maneira bem semelhante, Millard J. Erickson (1997, p. 18) pontua o seguinte:

[...] (1) Ela aceita as mesmas regras da lógica que as outras disciplinas. Surgindo dificuldades, a teologia não invoca simplesmente um paradoxo ou a incompreensibilidade. (2) Ela é comunicável – pode ser expressa em forma verbal proposicional. (3) Até certo ponto, ela emprega métodos usados por outras disciplinas específicas, especialmente a história e a filosofia. (4) Ela partilha alguns objetos de estudo com outras disciplinas. Portanto, existe a

possibilidade de pelo menos algumas de suas proposições serem confirmadas ou refutadas por outras disciplinas, tais como a ciência natural, a ciência do comportamento ou a história (1997, p. 18).

Mesmo que a teologia partilhe de princípios que sejam comuns a outras ciências: “tem um status próprio, não podendo ser subordinada a nenhuma ciência em particular” (COSTA, 2015, p. 111).

2.3 A Teologia como *Orthopraxis*

No século passado, a partir da América Latina com o advento da chamada “Teologia da Libertação”, surge também a *orthopraxis* (ação correta). Nessa questão, a teologia da libertação foi apenas o pontapé inicial, pois abriu caminho para novos movimentos que se identificaram com a causa dos menos favorecidos e marginalizados, ou seja, com os grupos minoritários de forma geral, passando então, a elaborar seus pressupostos teológicos a partir das necessidades específicas de tais grupos. Isto serviu para despertar a chamada “ortodoxia cristã”, que precisou rever seus conceitos a respeito da aplicação e da prática do Evangelho. Afinal, uma teologia que não procura praticar aquilo que foi sistematizado em seus conceitos e dogmas, não pode ser identificada como teologia.

O labor (empreendimento), do teólogo não pode de maneira alguma se centralizar em apenas um desses conceitos apresentados por Sawyer (como muitos teólogos fizeram no decorrer da história), mas precisa trabalhar de acordo com todos eles, pois todos os corolários apresentados pelo teólogo precisam compreender os três elementos.

3. O LABOR DO TEÓLOGO

Quando se fala sobre o labor do teológico, conseqüentemente chega-se à conclusão que a natureza do trabalho do teólogo é de fato contraditória. Como afirma M. James Sawyer:

a tarefa do teólogo é complexa. Cada elemento traz algum sentido contrário a outros elementos [...]. De certa forma, a tarefa do teólogo é impossível, mas mesmo assim não pode ser evitada, caso a Igreja deseje cumprir a comissão de fazer discípulos de todas as nações e submeter todas as coisas ao senhorio de Jesus Cristo (SAWYER, 2009, p. 75).

Sawyer destaca o labor do teólogo, dividindo-o em três aspectos: “guardião da verdade, cientista e contextualizador” (2009, p. 27).

3.1 O Teólogo como guardião da verdade

Desde o início da Igreja Cristã, vários embates de ideias e conceitos foram sendo travados. Isto pode claramente ser percebido através do Novo Testamento, afinal, grande parte do seu conteúdo, possui um caráter apologético (defesa da fé).

O desenvolvimento histórico da igreja cristã é marcado pelos grandes concílios e seus credos, ambos surgiram como resultado do labor da igreja pela preservação da genuína “Fé Cristã”. Esses empreendimentos, junto com a dedicação e o trabalho de muitos pais da igreja, e, posteriormente, com as contribuições de vários teólogos, desde a Idade Média até a Reforma, e finalmente, da Reforma até o século passado; construíram o arcabouço da teologia nos moldes que temos hoje; este legado precisa ser considerado pelos teólogos do século XXI.

Então, como guardião da verdade, o teólogo precisa conhecer sua fé antes de defendê-la, para isto, ele precisa confiar piamente na Escritura e buscar a verdade no conhecimento do texto sagrado, isto é claro, considerando também os trabalhos que foram realizados pelos teólogos do passado, que com certeza, têm muito a contribuir com a correta compreensão da verdade. Após a compreensão do que é a verdade, o teólogo está apto a ser um guardião dela!

Entretanto, guardar a verdade vai muito além da apologética, é um equívoco entender que o teólogo como guardião da verdade, desenvolva seu raciocínio teológico apenas em caráter apologético. Como guardião da verdade, o teólogo deve ir além desse marco.

Pois é necessário guardar a verdade e fazer teologia “em amor”, como disse John M. Frame (2010, p. 342):

[...] devemos aprender a teologizar “em amor” (Ef. 4.15), um amor que edifique e promova unidade, não divisão. A teologia deve buscar e promover reconciliação entre irmãos, até entre denominações e tradições teológicas, tanto quanto for possível.

Assim como Frame, o Doutor Kevin J. Vanhoozer (2016, p. 151), também destaca a condição sobre o falar a verdade “em amor” e, acrescenta o seguinte:

O conhecimento correto (‘ortodoxia’), em última análise, será vazio se não for acompanhado pelo amor correto. Os discípulos devem não só falar a verdade em amor (Ef 4.15 ESV), mas também amar a verdade (2Ts 2.10) que falam. A fé que comunica entendimento deve ser sincera.

Entende-se então, que o teólogo como guarda da verdade, além de defender sua fé, precisa estabelecer um diálogo com aqueles que pensam de forma diferente (dentro do que for possível, é claro), baseado no amor, ou seja, por meio dos princípios cristãos. Isto está de acordo com a Escritura, afinal, ela mesma ensina a forma correta de defender a fé cristã:

Antes, santificai a Cristo, como Senhor, em vosso coração, estando sempre preparados para responder a todo aquele que vos pedir razão da esperança que há em vós, fazendo-o, todavia com mansidão e temor, com boa consciência, de modo que naquilo em que falam contra vós outros, fiquem envergonhados os que difamam o vosso bom procedimento em Cristo (1 Pe. 1.15,16).

A razão da Fé cristã é o próprio Cristo! Tudo o que se sabe sobre Ele está registrado principalmente na Escritura e depois nos documentos da igreja que foram baseados na própria Escritura! Portanto, o teólogo como guardião da verdade, defende a tradição

apostólica e também ensina (passa adiante) aquilo que recebeu para guardar (SAWYER, 2009).

Guardar a verdade; este sempre foi um grande desafio do labor teológico, pois desde o início da igreja, a verdade para muitos passou a ser relativizada, ou adaptada a novos pressupostos que não estavam de acordo com as Escrituras. Entretanto, hoje o desafio é ainda maior, pois a relativização da verdade tem se intensificado dia a dia através do secularismo e, também por causa da ascensão do sincretismo religioso no seio da igreja, trazendo à tona muitas das antigas heresias, mas também criando novos contrassensos. Como afirma Erickson (1997, p.17): “a compreensão correta da doutrina é importante porque hoje há sistemas de pensamento religiosos e seculares que disputam nossa devoção”. Então, a verdade que é concebida principalmente por meio do estudo da Bíblia e depois verificada em documentos extrabíblicos que foram produzidos a respeito dessa verdade, para o teólogo deve ser inegociável e jamais pode ser relativizada, mesmo que ela não esteja de acordo com as vontades da natureza humana.

De acordo com Jeremy Taylor (*apud* SAWYER, 2009, p. 37): “a heresia não é um erro de entendimento, mas um erro de vontade”. De semelhante maneira, “a vontade é a nossa capacidade de fazer escolhas, de assumir compromissos e de tomar decisões” (FRAME, 2010, p. 358). Sendo assim, a heresia na maioria das vezes não é resultado da falta de entendimento sobre uma determinada questão, mas é consequência de escolhas que estão relacionadas principalmente com a vontade humana (carne) e que, conseqüentemente, impedem o indivíduo ou um determinado grupo de optar pela verdade.

O teólogo além de conhecer bem as premissas de seu pensamento, precisa estar atento a todos os detalhes que envolvem sua concepção teológica, pois a transição do trabalho do teólogo de guardião e preservador da verdade, para o de cientista/explorador, segundo Sawyer, está na condição que o teólogo deve ter de detectar toda a espécie de diferenças que não estejam de acordo com os parâmetros da fé recebida, mesmo que seja uma diferença pequena, pois é justamente

através dessa percepção do teólogo que o trabalho se desenvolve de preservador para pesquisador crítico (SAWYER, 2009).

3.2 O Teólogo como cientista

Outra faceta do labor teológico coloca o teólogo como cientista. Além de guardião da verdade, o teólogo precisa ser aquele que busca (explora) a verdade em toda instância. O teólogo como cientista: “olha para três direções: para o texto das Escrituras, para a Revelação Geral e para a obra dos teólogos do passado” (SAWYER, 2009, p. 45).

Para John M. Frame (2010), o ponto de partida para o teólogo é a Escritura, pois é através de sua leitura e estudo que se procura validar todas as principais pressuposições da teologia. De acordo com M. James Sawyer (2009, p. 45): “a prioridade na ordem de trabalho do cientista/teólogo é um encontro com o próprio texto das Escrituras”. Por mais que existam outras fontes que são válidas para a extração do pensamento teológico, para Millard J. Erickson, o teólogo deve certificar-se que a Bíblia seja a autoridade principal em seu trabalho, afinal, Ela é a linha mestra que deve ser seguida, pois fornece o conteúdo essencial da teologia (ERICKSON, 1997). Sendo assim, a compreensão correta dos textos bíblicos é fundamental para a formulação do pensamento teológico. Então, o teólogo como cientista precisa se envolver de maneira concreta com a Escritura Sagrada. Ele deve desdobrar-se no estudo hermenêutico da Bíblia, isto, para obter a compreensão correta do texto primeiramente para a época em que foi escrito e, só depois procurar compreender seu significado para a atualidade, conforme afirma Roy B. Zuck (1994, p. 10):

Precisamos conhecer o significado da Bíblia a fim de podermos descobrir sua mensagem para nossos dias. Devemos compreender seu sentido para a época antes de percebermos seu significado para hoje. Se descartarmos a hermenêutica [...], estaremos passando por cima de uma etapa indispensável do estudo e deixando de nos beneficiar dela.

Sendo assim, para essa etapa do trabalho do teólogo/cientista ser bem sucedida, a hermenêutica é indispensável, pois como afirma Millard J. Erickson (1997, p. 20): “boa parte da Bíblia trata de casos específicos e foi escrito para situações específicas na história. Repetir as mesmas palavras nos mesmos moldes seria distorcer o significado”.

O teólogo-cientista, também faz uso da revelação geral ou natural (teologia natural) em suas pesquisas referentes à busca da verdade. A criação mostra e revela Deus como seu autor e idealizador, isto é o que dá sentido a toda verdade. A Escritura registra textos impressionantes em prol da revelação geral. Como o salmista assevera:

Os céus proclamam a glória de Deus, e o firmamento anuncia as obras das suas mãos. Um dia discursa a outro dia, e uma noite revela conhecimento a outra noite. Não há linguagem, nem há palavras, e deles não se ouve nenhum som; no entanto, por toda a terra se faz ouvir a sua voz, e as suas palavras até aos confins do mundo [...] (Sl. 19.1-4).

Outro texto bíblico clássico sobre a revelação natural e que é conhecido por muitos, está registrado na carta do apóstolo Paulo aos Romanos. Paulo afirma que pela criação até os atributos invisíveis (incomunicáveis) de Deus podem ser percebidos (Rm 1.19,20).

De fato a criação revela o seu criador, como afirma M. James Sawyer:

O conceito de revelação geral, do modo em que é discutido, quase sempre se refere ao que pode ser captado a respeito de Deus, diretamente da ordem criada, à parte da revelação especial (a Bíblia). O conceito de revelação geral é na realidade muito mais amplo. Envolve um entendimento de Deus como o autor de toda a verdade encontrada na ordem criada, uma vez que ele é sua fonte e seu autor (SAWYER, 2009, p. 47).

Certamente, Tomás de Aquino foi o teólogo que mais se preocupou em procurar provar a existência de Deus por meio do

mundo natural. Ele propõe isto através de cinco “caminhos” ou “vias” que são na verdade argumentos em prol da existência de Deus. Esses caminhos propostos por Tomás de Aquino abriram portas para a busca de possíveis constatações a respeito da existência de Deus a partir do Cosmos e da vida de maneira geral. Peter James Cousins tratando desse assunto afirma:

[...] os peritos no assunto reduzem os caminhos a dois e lhes acrescentam mais dois; o argumento ontológico de Anselmo e o argumento moral, que foi introduzido por Kant. As quatro ‘provas’ são as seguintes: 1. O ‘argumento ontológico’. Introduzido por Anselmo (1033-1109), declara que Deus é aquele em relação ao qual ninguém maior poderia ser imaginado [...] . 2. O ‘argumento cosmológico’. Ensina que cada evento tem uma causa. Deve existir então uma primeira causa, que é Deus. [...]. 3. O ‘argumento moral’. Baseia-se em nosso senso de ética, de dever, de boa vontade. [...] Paulo diz a mesma coisa quando fala da “lei gravada no seu coração, testemunhando-lhes também a consciência e os seus pensamentos, mutuamente acusando-se, ou defendendo-se” (Rm 2.15) [...]. 4. O ‘argumento teleológico’. Tudo parece ter um lugar e um propósito. Por isso, é chamado o ‘argumento de desígnio’, e tem sido o mais discutido ultimamente (COUSINS, 1997, p.106-107).

Deus deixou marcas na criação; a grandiosidade e complexidade do Cosmos com todos os pormenores e beleza fascinantes de todas as formas devida, revelam que por trás de tudo isso, há uma mente inteligente, que trouxe do nada (*ex nihilo*) todas as coisas. Grande parte da comunidade científica já admite a possibilidade de uma causa inteligente (o Design Inteligente) ser responsável pela criação ou formação do universo, é claro, que muitos dos cientistas que admitem esta possibilidade não associam esta causa a conceitos religiosos e muito menos a identificam com o conceito teológico de “divindade”, porém, a teologia antecipadamente, desde o seu início já se ocupava em procurar provar que o mundo havia sido sim, causado por uma Causa Maior e Inteligente, ou seja, Deus!

O teólogo como cientista então, necessita da ajuda dos teólogos do passado, na busca de modelos e estruturas que possam auxiliá-lo na decodificação da verdade. Evitando assim, possíveis erros, inclusive o de achar que os paradigmas e as estruturas teológicas do passado ou de qualquer grande mestre sejam infalíveis! Toda teologia precisa ser apreciada como se saboreia um delicioso peixe, é necessário retirar e descartar as espinhas.

Como já foi dito anteriormente, na produção teológica não se deve excluir o diálogo com os teólogos do passado, porém, é necessário chegar às próprias conclusões. Falando sobre isto, Sawyer (2009, p. 47) declara de maneira incisiva: “Fazer teologia não envolve a reprodução dos resultados de um experimento, mas a verificação dos resultados do trabalho de outros teólogos em relação às Escrituras”.

Entretanto, na busca da verdade, o teólogo-cientista precisa ser de fato um explorador, pois é necessário ir além do costumeiro e dar passos em direções menos confortáveis, isto, no intuito de obter condições de alcançar respostas satisfatórias (para si mesmo), até então não obtidas. Como articula Thomas Kuhn:

O teólogo/ explorador encontra novos territórios e os relaciona ao mundo conhecido. Começa com a bagagem da verdade recebida e, no ardente desejo de estender seu horizonte na busca por mais conhecimento, vai além do que é aceitável. Nessa busca descobrirá coisas fantásticas, que precisam ser incorporadas à sua estrutura de realidade e poderão até mesmo mudar o mundo. Enquanto permanecer em seu reduto, suas descobertas terão mais o efeito de ‘curiosidade’: ‘Ah, isso não é interessante?’. Elas apenas adicionarão um pouco de cor e profundidade ao seu mundo intelectual e espiritual. Contudo, à medida que ele se aventura em áreas ainda não mapeadas por sua comunidade e chega ‘corajosamente onde homem algum esteve’, sua visão da própria realidade passará por um reajuste radical. A visão da antiga realidade já não consegue conter o que foi descoberto (KUHN *apud* SAWYER, 2009, p.58).

Na busca de resultados e respostas, o teólogo deve desdobrar-se incansavelmente nas pesquisas, pois ao contrário do que muitos pensam; a teologia não está pronta! A conclusão de Sawyer sobre esse assunto é no mínimo desafiadora:

A teologia é dinâmica, não é estática. Os preservacionistas convictos fugirão de qualquer conversa sobre mudança na teologia: ‘Será que isso não é sacrificar a verdade por algum modismo?’. Entretanto, negar a possibilidade de mudança dinâmica corresponde alegar implicitamente que se alcançou o auge de todo o conhecimento teológico. Os ortodoxos orientais costumavam dizer: ‘Se é novo é herético’. Contudo, essa não é a melhor perspectiva. A metáfora do cientista/explorador reconhece que, embora o que nos tenham passado possa ser bom, verdadeiro e correto, não é toda a verdade. A teologia do teólogo não deve se tornar uma fortaleza na qual ele possa habitar seguro de um ataque potencial, protegido por fortificações e torres doutrinárias. Pelo contrário, deve funcionar como uma bússola para futuras explorações. Muito da revelação de Deus ainda está por ser explorado e incorporado em nosso entendimento (SAWYER, 2009, p. 58).

Por mais incrível que pareça, a teologia ainda está sendo construída. Os teólogos do passado fizeram um bom e considerável trabalho, todavia, como diz Sawyer:

Há muito a ser aprendido, tanto do texto das Escrituras quanto da ordem criada. Os teólogos procedem de acordo com pressuposições e comprometimentos e, mesmo assim, reconhecem que seu entendimento não é infalível: além de finito, é decaído. Assim, necessitam ter a coragem intelectual e espiritual para ficar com a evidência, mesmo que ela ameace suas perspectivas (2009, p. 57).

O último aspecto do labor do teólogo é a contextualização. Talvez seja esta uma das tarefas mais complexas para o teólogo. Tendo em vista que, a contextualização de qualquer assunto que seja teológico, ou não, requer do contextualizador, um profundo

conhecimento do que vai ser tratado e de que maneira deve apresentar isto aos receptores.

3.3. O Teólogo como contextualizador

Sobre isto Erickson (1997, p.16) destaca: “o alvo do labor teológico é reconceituar verdades bíblicas atemporais de forma que sejam compreensíveis às pessoas que vivem hoje”. A missiologia através da implantação do cristianismo nas mais distintas nações e culturas ensina à teologia que a contextualização é essencial para a afirmação e proclamação da verdade (SAWYER, 2009).

A contextualização do Evangelho é tema de um livro bem relevante, que tem como título: “O Fator Melquisedeque”. Neste livro o autor descreve como o próprio Deus estabeleceu “pontes” culturais entre os mais variados povos e culturas para a implantação e contextualização da mensagem do Evangelho. A contextualização então serviu como ponto que liga a mensagem do cristianismo às culturas existentes no mundo (RICHARDSON, 1998).

No entanto, a contextualização já era conhecida antes das grandes missões mundiais. Ela é apresentada de forma objetiva na Escritura:

Porque, sendo livre de todos, fiz-me escravo de todos, a fim de ganhar o maior número possível, Procedi, pra com os judeus, como judeu, a fim de ganhar os judeus; para os que vivem sob o regime da lei, como se eu mesmo assim vivesse para ganhar os que vivem debaixo da lei, embora não esteja eu debaixo da lei. Aos sem lei, como se eu mesmo o fosse, não estando sem lei para com Deus, mas debaixo da lei de Cristo, para ganhar os vivem fora do regime da lei. Fiz-me fraco para com os fracos, com o fim de ganhar os fracos. Fiz-me tudo para com todos, com o fim de, por todos os modos, salvar alguns (1 Co 9.19-22).

De acordo com Sawyer (2009, p. 64), para a apresentação e contextualização do evangelho no mundo greco-romano do primeiro século: “a teologia e a apologética adotaram as formas de pensamento

da filosofia platônica e neoplatônica a fim de expressar a verdade cristã num mundo que não estava familiarizado com a Bíblia”.

Depois desse período inicial, a Bíblia passou a ser considerada como “um livro contemporâneo” (SAWYER, 2009, p. 64), e por séculos a sua mensagem deixou de ser contextualizada. Esta triste realidade só começou a mudar durante o período da Renascença e, posteriormente com a concretização da Reforma Protestante, pois, foi a partir desses dois movimentos, que se começou a ter a compreensão de que o mundo contemporâneo era diferente do mundo bíblico! Todavia, foi com o advento do iluminismo e com o desenvolvimento do método histórico-crítico de interpretação bíblica, que a ortodoxia se despertou e chegou a uma verdadeira compreensão da necessidade real da contextualização. Desde então, entende-se que o teólogo precisa ter a habilidade de decifrar a mensagem bíblica, considerando a intenção primária do texto e aplicando corretamente o seu conteúdo à nossa realidade (SAWYER, 2009).

Sendo assim, a hermenêutica se torna uma das principais ferramentas para a contextualização. Assim como ela é uma ferramenta indispensável no labor do teólogo como cientista, auxiliando-o na interpretação correta dos textos bíblicos, para poder aferir a verdade proposta pelo autor do texto, também é de extrema importância para a aplicação correta (contextualizar) do conteúdo da mensagem bíblica para hoje. Como assegura Vanhooser (2015, p. 101): “a hermenêutica vai além da exegese e explica não apenas o que o texto quis dizer aos seus leitores originais, mas também o que significa para nós hoje”. Contudo, ainda existem alguns grupos que resistem à contextualização, e, conseqüentemente, não conseguem dialogar com a pós-modernidade.

Sabe-se então, que a demanda teológica aumenta cada vez mais, afinal, todos os dias surgem novos conceitos e realidades sócio-culturais que fazem da pena do teólogo uma preciosa ferramenta para responder de forma contextual os mais recentes e controversos assuntos.

Diante de tal demanda, a teologia precisa ser criativa, é necessário inovar. Percebe-se que a teologia conservadora manteve-se fiel aos

escritos teológicos que receberam historicamente e pouco interagem com problemas da atualidade (SAWYER, 2009). Como observou Carl Henry *apud* SAWYER, 2009, p. 70:

A teologia evangélica será herética se for apenas criativa, e indigna se for apenas repetitiva [...]. Ouve-se, frequentemente, que a teologia não evangélica parece falar mais diretamente aos dilemas da era presente, mas que sua mensagem desvirtua a eterna herança bíblica. A teologia evangélica, no entanto, enquanto preserva os conceitos judaico-cristãos, costuma falhar por não se engajar nas perplexidades do presente.

Contudo, inovar não quer dizer que a criatividade deve solapar as máximas do cristianismo histórico. Inovar não é mudar ou trocar o conteúdo da mensagem, mas sim atualizá-lo e aplicá-lo corretamente. A tarefa do teólogo então é manter o equilíbrio; preservar a ortodoxia, e promover um debate com a política pública. Como afirma o diretor do Instituto para o Cristianismo e Cultura Contemporânea, de Bannockburn, no Estado de Illinois, John F. Kilner:

Há uma tremenda relutância em percorrer a segunda milha intelectual. Muitos empregam todos os esforços para formar opiniões explicitamente bíblicas sobre diversos assuntos. Contudo, acabam parando antes de dar o passo seguinte, que é desenvolver argumentos para tais opiniões na linguagem que a sociedade esteja disposta a considerar. Outros, antecipando o difícil desafio de desenvolver argumentos socialmente persuasivos, simplesmente pulam o primeiro passo da formulação de um caso explicitamente bíblico. O primeiro grupo parece não ser capaz de engajar a sociedade à sua causa legitimamente bíblica. O segundo parece não possuir causa legitimamente bíblica à qual possa engajar a sociedade (KILNER, *apud* SAWYER, 2009, p. 74).

Nesse sentido, se a mensagem das Escrituras não for apresentada de maneira contextual, certamente não surtirá o efeito proposto por Ela mesma!

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como foi dito na introdução, ser teólogo e fazer teologia não é nada fácil! Principalmente agora que a teologia como disciplina acadêmica não está mais restrita ao cenário eclesialístico- religioso, mas, está presente também nos centros de educação superior. Dessa forma, a tarefa do teólogo constitui-se em um paradoxo, onde o teólogo trabalha sutilmente de forma perspicaz dentro do limite da tolerância entre a tradição e o novo, sem parcialidade, sendo fiel às Escrituras e promovendo um diálogo com a contemporaneidade. Isto, a fim de desempenhar um papel eficaz e relevante dentro da sociedade, afinal, os resultados da teologia devem ser colocados em prática, primeiro dentro da comunidade de fé e depois para o restante da sociedade.

A teologia precisa constituir-se dentro dos três aspectos apresentados: *sapientia*, *scientia* e *orthopraxis*, afinal, essas três características da teologia é que vão conduzir o teólogo pelo caminho certo, fazendo com que o mesmo chegue a resultados seguros e satisfatórios, que conseqüentemente podem e devem ser apresentados: tanto à comunidade cristã, quanto para a sociedade de forma geral. Entretanto, isto só será possível, se o teólogo além de procurar submeter sua teologia ao rigor acadêmico necessário, e se mostrar proficiente naquilo que faz, também priorizar e buscar um relacionamento pessoal com Deus.

Um relacionamento que seja pautado em uma vida de oração e de meditação nas Escrituras, ou seja, precisa ser “piedoso” e ter um “caráter cristão”, para poder levar adiante a verdade que recebeu de Deus para guardar. Pois o verdadeiro conhecimento de Deus não é recebido de forma empírica, decerto, Deus só pode ser conhecido verdadeiramente por meio de seu auto revelação, sendo assim, o teólogo não é apenas um profissional da teologia, mas é um servo de Deus comprometido com a verdade do Evangelho, que deve colocar Deus em primeiro lugar, a fim de cumprir a “*Missio Dei*”, pois, uma teologia que não visa à propagação da verdade de Deus (EVANGELHO), não cumpre sua verdadeira finalidade.

REFERÊNCIAS

A BÍBLIA SAGRADA: Antigo e Novo Testamento. Traduzida em português por João Ferreira de Almeida. 2.ed. rev. atual. São Paulo: Sociedade Bíblica do Brasil, 2005.

BAVINCK, Herman. **Dogmática Reformada**. São Paulo: Cultura Cristã, 2012. 1v.

COSTA, Hermisten Maia Pereira da. **Introdução à Metodologia das Ciências Teológicas**. Goiânia: Editora Cruz, 2015.

COUSINS, Peter James. **Ciência e fé: novas perspectivas**. São Paulo: ABU Editora, 1997.

ERICKSON, Millard J. **Introdução à teologia sistemática**. São Paulo: Vida Nova, 1997.

FRAME, John M. **A doutrina do conhecimento de Deus**. São Paulo: Editora Cultura Cristã, 2010.

RICHARDSON, Don. **O Fator Melquisedeque: o testemunho de Deus nas culturas através do mundo**. São Paulo: Vida Nova, 1998.

ROLDÁN, Alberto F. **Para que serve a teologia?** Curitiba: Descoberta Editora, 2000.

SAWYER, M. James. **Uma introdução à teologia: das questões preliminares, da vocação e do labor teológico**. São Paulo: Editora Vida, 2009.

SPROUL, Robert Charles. **Somos Todos Teólogos: uma introdução à teologia sistemática**. São José dos Campos: Fiel, 2017.

VANHOOZER, Kevin J. **A Trindade, as Escrituras a função do teólogo: contribuições para uma teologia evangélica**. São Paulo: Vida Nova, 2015.

VANHOOZER, Kevin J. **Encenando o drama da doutrina: teologia a serviço da Igreja**. São Paulo: Vida Nova, 2016.

ZUCK, Roy B. **A interpretação bíblica: meios de descobrir a verdade da Bíblia**. São Paulo: Vida Nova, 1994.

O PAPEL DA GOVERNANÇA SOBRE ADOÇÃO DE TECNOLOGIA PARA BAIXA EMISSÃO DE CARBONO E A PERCEPÇÃO DE PRODUTORES RURAIS EM GOIÁS

Mallú de Mendonça Barros¹

Adriana da Silva Santos²

Márcia Thaís de Melo Carvalho³

¹ Administradora, Doutoranda em Agronegócios, na linha de pesquisa de Meio Ambiente e Desenvolvimento Regional – PPGAGRO- UFG; Mestre em Conservação e Preservação do Cerrado (PPGCRENAC-IFGOIANO); Especialista em Gestão Pública (UFG); Especialista em Planejamento Estratégico, Gestão e Implementação EaD (UFF); Especialista em Docência Universitária (FacLIONS). Servidora pública da Prefeitura de Goiânia, lotada na Agência Municipal de Meio Ambiente (AMMA), Docente Universitária. E-mail: mallumendonca.adm@gmail.com

² Médica Veterinária, graduada pela Universidade Federal de Goiás, Residência em Patologia Animal pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Doutora em Ciência Animal pela Universidade Federal de Goiás. Mestre em Ciências Veterinárias pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Desde 2013 atua como Docente do Instituto Federal Goiano - Campus Urutaí. Participa de projetos nas áreas de medicina veterinária preventiva e ciências ambientais, principalmente na área de resíduos agroindustriais, utilização de plantas do cerrado no controle de doenças em animais domésticos e conservação da fauna do cerrado. Co-Orienta alunos de pós-graduação no Programa de Pós-Graduação em Conservação de Recursos Naturais do Cerrado (PPGCRENAC) E-mail: adriana.santos@ifgoiano.edu.br

³ Engenheira Agrônoma, PhD em Agronomia pela Escola de Produção Ecológica e Conservação de Recursos da Universidade de Wageningen, Holanda, com cotutela na Universidade da Tasmânia, Austrália. Mestre em Produção Vegetal pela Universidade Federal de Goiás. É pesquisadora na Embrapa Arroz e Feijão, atuando em análise do impacto ambiental de sistemas de produção agrícola, com foco em manejo e conservação do solo e água e emissão de gases de efeito estufa no bioma Cerrado e transição Cerrado-Amazônia. Tem interesse no

INTRODUÇÃO

Agricultura para uma baixa emissão de carbono é uma estratégia alinhada com o objetivo global de enfrentamento da mudança climática. No Brasil, em 2012, um esforço inédito foi criado pelo governo para colocar em prática uma política pública que contribuísse com a expansão de práticas e processos agropecuários capazes de reduzir e neutralizar emissões de gases de efeito estufa (GEE) para atmosfera, ou até mesmo sequestrar Carbono (C) da atmosfera. O sequestro de C no setor agropecuário refere-se ao processo de captura de dióxido de carbono atmosférico pelas plantas por meio da fotossíntese, transformando o C em biomassa, raízes e grãos. Entre as práticas mitigadoras de emissão de GEE está a integração lavoura-pecuária-floresta. Nesse capítulo discutimos as bases teóricas para a execução da política pública brasileira para uma agricultura de baixa emissão de C, assim como a percepção de produtores de leite da região de Quirinópolis-GO sobre a implementação da integração lavoura-pecuária-floresta (ILPF) em seus sistemas de produção.

1. PERCEPÇÃO, GOVERNANÇA E MODELOS DE DESENVOLVIMENTO

Segundo Maximiano (1997), a percepção é uma interpretação singular da situação ou estímulo. Cada observador representa a realidade à sua maneira. A representação pode ser muito diferente da realidade, segundo a interpretação de outro observador. Nas organizações e na vida, a percepção afeta a vida das pessoas.

Apesar de cada indivíduo possuir seus próprios valores,

estudo e desenvolvimento de práticas e processos para mitigação e adaptação de sistemas produtivos no contexto das mudanças climáticas e uso de modelos mistos para análise estatística de dados de experimentação agrícola. Atualmente é professora convidada para a linha de agronegócio e desenvolvimento sustentável no Programa de Pós-Graduação em Agronegócio da Universidade Federal de Goiás (PPGAGRO/UFG). E-mail: marcia.carvalho@embrapa.br

história, princípios e objetivos, um comportamento individual pode incentivar uma tomada de decisão coletiva.

Nesse sentido, o fator humano é relevante para o tomador de decisões, seja ela da gestão pública, seja ele da iniciativa privada, visto que o aumento substancial da produtividade e da modificação de uma cultura significa estabelecer ou manter contato com outros indivíduos e, portanto, praticar as relações humanas.

As relações humanas representam uma atitude, um estado de espírito que deve prevalecer no estabelecimento e/ou manutenção do contato entre as pessoas. Essa atitude deve basear-se no princípio do reconhecimento de que os seres humanos são entes possuidores de uma personalidade própria que merece ser respeitada. Isso implica em compreensão sadia de que toda pessoa traz consigo, em todas as situações, necessidades materiais, sociais ou psicológicas, que procura satisfazer e que motivam e seu comportamento em uma direção. Assim como as pessoas são diferentes entre si, também, a composição e estrutura das necessidades variam de indivíduo para indivíduo (CHIAVENATO, 2015).

O agente de mudança tem que levar em consideração as relações humanas, pois é a pessoa que lidera, guia ou conduz o processo e implementa as novas práticas. O tomador de decisões, nesse caso o gestor público, precisa gerir para a coletividade e pelos princípios da eficiência e do interesse público, tem de ter critérios racionais, ou seja, que contemplem um sociocrata como o conjunto de relações desejadas e rejeitadas pelas pessoas na sociedade.

Portanto, as políticas públicas como forma de gestão da coletividade e de interesses nem sempre afins, precisa ser norteadas pela convergência do nível de competência sem se afastar dos fatores considerados como cruciais: as pessoas. Ou seja, o poder e o papel do líder passam pela necessidade de identificar a formação de grupos sociais (favoráveis e antagonicos), a motivação (como algo intrínseco e personalíssimo) e a forma de comunicação, segundo a teoria das relações humanas de Mayo (1945).

A gestão perpassa pelas relações humanas e as pessoas, que

têm diferentes entendimentos. Afinal, a eficácia, ou seja, a busca por resultados satisfatórios, é resultado de um sistema macroambiental, complexo, que incluem atitudes, valores e quebra de paradigmas a partir da introdução de novas práticas, sejam elas tecnológicas, sejam elas educativas. Nesse sentido, as práticas organizacionais e as relações sociais passam por períodos de disrupção, ou seja, da necessidade de romper e alterar visões, práticas e culturas estabelecidas por longos períodos.

A agricultura como um setor dinâmico de subsistência e atendimento as necessidades básicas das pessoas, está em constante transformação, saiu de um processo produtivo rudimentar para um sistema complexo, isto é, de interações e interdependências. Os eixos das operações do agronegócio passam por insumos e cadeia de suprimentos, equipamentos, processamento, indústria e pessoas (produtor rural, fornecedores e consumidores).

A agricultura contemporânea estrutura-se basicamente em dois modelos: o agroindustrial e o agroalimentar. O agroindustrial baseia-se no somatório das operações da cadeia produtiva em que o foco principal é o produto final. Enquanto que o modelo agroalimentar foca no processo de produção de forma sistêmica até a qualidade do produto final ao consumidor. Fato é que o pano de fundo dessas duas situações dá-se pela governança, ou seja, a capacidade de gestão pública desde a detecção da necessidade de uma demanda ao desenho de uma política pública. A governança, portanto, envolve-se com setores e atores interessados no desenvolvimento de uma sociedade, incluindo o campo e a cadeia de produção ou indústria.

De acordo com Agra e Santos (2020), até a década de 50 o crescimento da produção agrícola no Brasil se deu por conta da expansão da área cultivada. A partir da década de 1960, o uso de máquinas, adubos e defensivos químicos passou a ter importância no aumento da produção e da produtividade agrícola. A conhecida “Revolução Verde” incorporou a pesquisa agrícola e difundiu um pacote tecnológico para a agricultura, resultando na modernização da agricultura mundial e brasileira.

O processo de desenvolvimento foi estabelecido com os pressupostos de que países desenvolvidos eram aqueles que detinham indústrias e tecnologia e os países em desenvolvimento, como o Brasil, eram capazes de disponibilizar os produtos ou matéria-prima como grãos e fibras (milho, café, soja, algodão), por exemplo.

Por meio de políticas, subsídios e atraentes alíquotas de importação o governo brasileiro passou também a estimular o ingresso de indústrias e de multinacionais e investiu em pesquisa e desenvolvimento. Assim, o Brasil ingressou na modernização da agricultura e recebeu os interesses das indústrias.

No modelo agroindustrial, porém, os modelos de gestão pública eram pensados para atender o mercado consumidor, que se encontrava em ampla expansão, sem muito cuidado quanto ao uso dos recursos naturais. A ênfase era a rápida resposta ao consumo, no atendimento dos itens necessários para operar a capacidade produtiva das indústrias e a cadeia de processamento, que pudessem atender às demandas do mercado.

A intensificação da agricultura no modelo agroindustrial considerava prioritário produzir muito e em pouco tempo para atender a demanda de um mundo cada vez mais urbanizado e populoso. Porém, os efeitos colaterais negativos se tornaram um problema para a própria produção e a intensificação ecológica tem sido colocada como alternativa a esses problemas (NUNES, 2007).

Nesse contexto, o modelo de desenvolvimento agroindustrial voltado ao propósito econômico e tecnológico, começa a considerar uma nova demanda: a de uma gestão humana, onde o uso de recursos e a capacidade produtiva passam a ser decisório, desencadeando maior participação da sociedade. A partir da década de 1990, e são lançados os princípios para um novo modelo de desenvolvimento, que seja sustentável, consagrando a interação das dimensões política, ética, cultural, social, econômica e ambiental nos processos de produção.

2. O PAPEL DA GOVERNANÇA NO DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL

Políticas participativas, descentralizadas e compensatórias essa é a vertente que a governança precisa se ater na formulação de novas políticas públicas. Nesse contexto, os recursos importam, pois são limitados, sejam recursos humanos, financeiros, tecnológicos (equipamentos), suprimentos e ambientais.

Por isso, é papel da governança promover processos mais eficientes, resilientes e que adicionem práticas conservacionistas quanto ao uso dos recursos naturais no processo produtivo. Trata-se de respeitar demandas coletivas no presente atento ao atendimento das gerações vindouras, afastando-se de uma postura imediatista e desmedida.

Os recursos do planeta são finitos e o aquecimento global trouxe outra perspectiva aos projetos de desenvolvimento e formas de se fazer políticas públicas mundialmente. O entendimento histórico de desenvolvimento, assim como do clima, da temperatura e da composição dos recursos do Planeta Terra estão sistematicamente interligados e determinam o comportamento de outros subsistemas necessários para a vida, como os ecossistemas, biomas e sistemas de produção.

A percepção das mudanças não ocorre com a mesma clareza para todas as pessoas. Assim como é imensa a diversidade do mundo, a diversidade de modos de percebê-los também o é na sociedade humana e, portanto, o papel dos dirigentes inclui a promoção da função social e econômica do desenvolvimento sustentável. Nesse sentido, a Organizações das Nações Unidas (ONU), impulsionou um novo paradigma de desenvolvimento global por meio dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS), para o milênio (AGENDA 2030), que prevê o alcance de 17 ODS, entre eles, ação contra a mudança global do clima. As conferências mundiais sobre mudanças climáticas reúnem anualmente representantes de vários países para discutir e traçar metas no combate ao aquecimento global, incluindo ações que

garantam redução ou compensação de emissão de gases de efeito estufa (GEE), para atmosfera, evitando que o aumento da temperatura média do Planeta ultrapasse 2 °C.

Segundo o Painel Brasileiro de Mudanças Climáticas (PBMC, 2014), o clima é controlado por diversos fatores, chamados agentes climáticos, que pode ser natural ou originado de atividades humanas (antrópicos). Um certo agente climático pode contribuir para aquecer o planeta, como por exemplo, os gases de efeito estufa antrópicos, enquanto outro agente pode tender a resfriá-los, como as nuvens. Ao tomador de decisões é importante conhecer a influência quantitativa de cada agente climático.

A maior parte da concentração atual de GEE na atmosfera é resultado das emissões ocorridas desde a Revolução Industrial, principalmente por países desenvolvidos, a partir de 1750. As gerações atuais arcam com o ônus da interferência no sistema global do clima no passado. De maneira similar, atividades humanas atuais em todo mundo terão impacto no sistema do clima nos próximos séculos (PBMC, 2014).

A dinâmica de funcionamento do meio ambiente e sua repercussão sobre as relações sociais são complexas, pois envolve o uso de recursos naturais, tecnológicos, financeiros e logísticos. O uso desses recursos se traduz no comportamento da economia e da administração que podem desencadear tanto uma lógica de funcionamento consumista de resistência ao modelo de desenvolvimento sustentável quanto o surgimento de novas culturas de gestão ou modos e vida.

Nesse contexto, pensar em políticas públicas para agricultura requer uma visão holística. O Plano para uma Agricultura de Baixa Emissão de Carbono (PLANO ABC) originou-se a partir do incentivo do governo brasileiro para a criação de políticas públicas de mitigação ou neutralização da emissão de GEE no setor agropecuário (2012).

O plano ABC brasileiro foi lançado em 2009 na Convenção Quadro das Nações Unidas sobre Mudança do Clima (UNFCCC/COP-15), em Copenhague, na Dinamarca. Na ocasião, mais de 190 países assumiram o compromisso voluntário para a

redução das emissões de GEE até o ano de 2020.

O governo brasileiro tornou-se então signatário da convenção do clima a fim de se adequar a uma demanda global para o alcance dos ODS. No Brasil o setor agropecuário é a principal atividade econômica e, portanto, o plano ABC e pioneiro e estratégico.

4. O Plano ABC em Goiás: *análise da adoção da integração lavoura-pecuária-floresta*

Goiás que é um estado com economia preponderantemente baseada no agronegócio e, portanto, um dos pilares da economia brasileira, tanto pelo destaque na atividade pecuária de corte e de leite, como na produção de grãos, fibras e bioenergia, como o etanol. Entre as tecnologias recentemente disseminadas pelo Plano ABC em Goiás está a integração lavoura-pecuária-floresta, ou ILPF. A ILPF objetiva integrar componentes de produção em um mesmo sistema.

A integração pode ter variações, de lavoura-pecuária, pecuária-floresta e lavoura-pecuária-floresta, pois depende da aptidão e do acesso a infraestrutura e insumos pelos produtores rurais. A produção de grãos, fibra, leite, carne, lã e/ou produtos florestais numa mesma propriedade em plantio consorciado, em sucessão ou em rotação obedece a particularidade de cada propriedade e região.

O aumento da biodiversidade no sistema de produção significa aumento na produção de biomassa por meio da fotossíntese que está diretamente relacionada ao sequestro de dióxido de carbono (CO₂) da atmosfera que é transformado em produto e armazenado no solo por meio das raízes das plantas.

Além disso, há efeitos diretos como o arrefecimento da temperatura local devido o cultivo de árvores e melhoria da qualidade nutricional do solo e das pastagens. Neste sentido, unidades de referência tecnológica (URTs) em ILPF foram criadas no estado de Goiás para servirem de exemplo e modelo para o desenvolvimento de uma estratégia produtiva adequada às condições locais, promovendo a disseminação da tecnologia para

públicos específicos (BALBINO, MARTINEZ E GALERANI, 2011).

Desde 2016, a cadeia do leite no sul do Estado de Goiás, mais especificamente na região do município de Quirinópolis/GO, tem servido como um modelo de governança para a implantação da ILPF. Diferentes atores no setor do agronegócio em Goiás, como a Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural (EMATER) e a Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (EMBRAPA) estão envolvidas na implantação de URTs em ILPF junto a produtores rurais. A união entre o conhecimento gerado pela pesquisa científica da EMBRAPA e o engajamento de agentes da EMATER para atender as necessidades de produtores rurais resultaram em êxito na disseminação da tecnologia ILPF na região de Quirinópolis.

A produção de leite em Goiás é uma atividade tradicional e economicamente importante, mas vinha perdendo posições no ranking nacional. Porém, a produção de uma forragem de qualidade por meio da recuperação da fertilidade do solo das pastagens e a introdução do componente arbóreo por meio da ILPF tem contribuído para mudança rumo a um modelo de produção mais eficiente, economicamente e ambientalmente sustentável.

Para majorar os resultados e a eficácia do Plano ABC são realizados eventos conhecidos como “Dia de Campo” que reúnem pessoas para discutir e analisar a implantação da tecnologia ILPF junto aos produtores rurais, com orientação sobre práticas de manejo do solo e do plantio de mudas de eucaliptos, por exemplo, a fim de introduzir o componente arbóreo e recuperar a qualidade das pastagens. O engajamento da governança minimiza ruídos de comunicação, porque a estratégia inclui orientações técnicas numa linguagem contextualizada a realidade do produtor rural, mas embasada cientificamente.

A identificação do produtor líder e também uma estratégia importante no processo de sensibilização. Um produtor, reconhecido exemplo em sua comunidade, pode contribuir para disseminação, inspirando outros produtores na implantação de novas tecnologias para diversificação da atividade produtiva e aumento da produtividade.

Para estudar a percepção de um grupo de 39 produtores rurais, sendo 31 homens e 8 mulheres, quanto a aspectos relacionados a adoção da tecnologia ILPF na região de Quirinópolis/GO, utilizamos a metodologia proposta por Likert (1971). A análise baseia-se em como cada entrevistado responde a uma afirmação em um nível de concordância ou discordância. A escala da resposta está subdividida em cinco níveis que vai de “discordo totalmente”, “discordo”, “neutro/indiferente”, “concordo” ate “concordo totalmente”.

Quando questionados se *“acredita que o uso da ILPF vai promover melhor preservação dos recursos naturais e pode valorizar a sua propriedade além de contribuir para a diminuição dos efeitos negativos da prática agrícola”*, 97% dos homens e 100% das mulheres concordam ou concordam totalmente com a afirmação, apenas 3% dos homens discordam totalmente da afirmação. A mesma resposta foi observada para a reposta do grupo quanto a afirmação *“o produtor entende que a correção do solo, práticas ecoeficientes, plantação/preservação de árvores, aumentam a eficiência de utilização dos recursos naturais na propriedade rural”*.

Quanto a afirmação *“o produtor atribui a ILPF a capacidade de manutenção da biodiversidade e sustentabilidade da agropecuária”* 77% dos homens e 62% das mulheres, concordam ou concordam totalmente, enquanto 16% dos homens e 25% das mulheres não se posicionaram (neutros) e 6% dos homens e 12% das mulheres discordam ou discordam totalmente da afirmação. Resposta similar foi dada pelo grupo para a afirmação *“o produtor rural entende que mudar a forma de utilização dos recursos naturais e migrar para práticas inovadoras exige sacrifícios”*, ou seja, 77% dos homens e 88% das mulheres concordam ou concordam totalmente, enquanto 23% dos homens e 12% das mulheres discordam ou discordam totalmente da afirmação, mas neste caso, ninguém do grupo ficou neutro.

Finalmente a resposta do grupo foi unânime para a afirmação *“o sistema ILPF e regido por práticas capazes de gerar produção e ainda preservar a natureza”*, 100% dos homens e mulheres concordam ou concordam totalmente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O forte entrosamento entre agentes governamentais e produtores rurais criou condições, motivação e interesse para adoção da tecnologia ILPF. A adoção foi resultado de um esforço coletivo que desencadeou uma percepção dos produtores rurais positiva sobre a tecnologia. A percepção do produtor rural pode calibrar a execução do planejamento previsto pela governança, no sentido de tornar a gestão mais eficaz. A participação do produtor no processo de implantação de uma política pública, como o plano ABC, cria condições em direção ao desenvolvimento sustentável no campo.

REFERÊNCIAS

AGRA, N. G, SANTOS, R. F. **Agricultura Brasileira: situação atual e perspectivas de desenvolvimento**. Disponível em: https://www.gp.usp.br/files/denru_agribrasil.pdf Acessado em 18de março de 2020.

BALBINO, L.C; MARTINES, G.B & GALERANI, P. R – **Ações de transferência de Tecnologia de Sistemas de Integração Lavoura-Pecuária-Floresta**. Embrapa, 2011.

BRASIL. **Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento** – MAPA. Plano setorial de mitigação e de adaptação às mudanças climáticas para a consolidação de uma economia de baixa emissão de carbono na agricultura: plano ABC (Agricultura de Baixa Emissão de Carbono) – Brasília: MAPA/ACS, 2012. 173 p. Disponível em: <http://www.agricultura.gov.br/assuntos/sustentabilidade/plano-abc/plano-abc-agricultura-de-baixa-emissao-de-carbono> Acessado em 27 de março de 2020.

CHIAVENATO, I. **Introdução a Teoria Geral da Administração**. 5ª edição. São Paulo: Atlas, 2015. 457p.

LIKERT, R. **Novos Padrões de Administração**. São Paulo, Pioneira, 1971.

MAXIMIANO, A.C.A **Introdução a Teoria Geral da Administração**. 3ª edição. São Paulo: Makron Books, 1997. 920p.

MAYO, E. **The Human Problems of an Industrial Civilization**. Boston,

Harvard University Press, 1945.

NUNES, S. P **O desenvolvimento da agricultura brasileira e mundial e a ideia de Desenvolvimento Rural**, Marco 2007. Disponível em: <http://www.deser.org.br/documentos/doc/DesenvolvimentoRural.pdf>
Acessado em 18 de março de 2020

PAINEL BRASILEIRO DE MUDANÇAS CLIMÁTICAS – PBMC - (2014, p.17) Disponível em: <http://www.pbmc.coppe.ufrj.br/index.php/pt/>
Acessado em 22 de fevereiro de 2019.

CULTURA ORGANIZACIONAL: *sua importância na gestão e formação de equipes nas organizações*

Alencar Gonçalves de Oliveira¹

INTRODUÇÃO

Administrar empresas não é uma atividade para qualquer um, pois essa função exige tais predicados para conseguir lidar com as funcionalidades no processo de gestão da empresa, tais como alcançar objetivos, crescer e se consolidar. Por isso, pode-se dizer que as competências e habilidades de um gestor, um ambiente de qualidade, pessoas com valores éticos e morais assim como uma cultura organizacional fundamentada no DNA de uma empresa é algo que baliza as ações dos processos organizacionais na busca do sucesso empresarial.

1. A IMPORTÂNCIA DA CULTURA ORGANIZACIONAL E SUA RELAÇÃO COM OS IMPACTOS DAS MUDANÇAS QUE OCORREM NO AMBIENTE DE TRABALHO

Hoje em dia, para ter destaque empresarial para quaisquer desafios que possam surgir, as empresas precisam se reinventar, resignificar e apostar mais nas pessoas, nas suas equipes, e, principalmente, preocupar-se em criar um ambiente organizacional, de forma a motivá-los para que possam alcançar

¹ Mestrando em Negócios Internacional pela Must University (Flórida/USA), publicitário, Administrador, pós-graduado em Branding; Comunicação e Marketing; Gestão de Pessoas e Liderança Empresarial; Gestão Estratégica de Negócios; Comunicação Integrada e Novas Mídias; Master Executive Coach e professor universitário com experiência de mais de 20 anos em gestão de marca, marketing, negócios e em formação gerencial de equipes de alta performance. E-mail: professoralencaroliveira@gmail.com

tanto os objetivos da organização quanto os objetivos pessoais. Aqueles que pensam somente em obter lucro e produtividade, sem políticas e práticas que privilegiem os recursos humanos, certamente não terão bons resultados.

Sem dúvida, o maior ativo de uma organização são as pessoas. Por essa importância no processo empresarial é necessário que os colaboradores estejam alinhados com a missão, visão e, principalmente, com os valores de uma organização, para que desta forma sejam alcançados bons resultados para ambas as partes. Funcionários engajados trazem entusiasmo, paixão e energia para o trabalho que desenvolvem.

A Cultura Organizacional é responsável por reunir os hábitos, comportamentos, crenças, valores éticos e morais e as políticas internas e externas de uma empresa. Uma boa cultura pode motivar os funcionários e ajudá-los a crescer junto com o empreendimento, assim como uma cultura “desorganizacional” pode empurrar a empresa e os funcionários para problemas de produtividade e no ambiente de trabalho (SEBRAE, 2019, *on-line*).

É de suma importância que os valores organizacionais tais como missão, visão e, principalmente, objetivos sejam bem posicionados. O maior ativo de uma empresa é o capital humano, por isso, se os funcionários não estiverem alinhados com a cultura organizacional, com certeza, acabam tendo comportamentos incompatíveis com o que a empresa deseja transmitir, ou seja, significa entender a forma com que uma empresa atua e posiciona sua identidade corporativa no dia a dia.

Em suma, é a cultura organizacional que vai desenvolver diretrizes para uma empresa de sucesso, a começar pela forma como os funcionários vão enxergar o negócio e agir dentro dele. Muitas vezes, a chave para este sucesso está na cultura desenvolvida pela organização, pois é justamente a partir da Cultura Organizacional que a empresa pode traçar planos para atingir suas metas. Quem investe em cultura organizacional

corporativa de qualidade acaba gerando maior satisfação entre os clientes e obtendo maior lucro em suas atividades.

É visível que o foco nos valores das pessoas vem se tornando a cada dia imprescindível para as empresas, se tornando o eixo estratégico para se posicionarem diante de um mercado extremamente competitivo e de grande concorrência. Saber contratar é saber selecionar não os melhores profissionais, mas sim as melhores pessoas.

2. MÉTODO

O presente estudo tem como Metodologia a pesquisa literária/bibliográfica e descritiva, fundamentada em leitura e análise de publicações em sites, livros e artigos científicos. A proposta é um estudo acerca da importância da Psicologia Organizacional no processo de gestão e formação de equipes que norteia as ações de todos os indivíduos envolvidos em seus processos organizacionais. O trabalho também propõe uma análise da gestão de pessoas no processo de formação e desenvolvimento das mesmas, contribuindo para o crescimento da organização como um todo. Desta forma, o artigo foi desenvolvido no sentido de ilustrar o papel estratégico da Psicologia Organizacional para o sucesso empresarial.

A proposta desta metodologia nos permitirá um desenvolvimento e aprimoramento das nossas habilidades acadêmico-científicas, ampliando nossos conhecimentos para que nos posicionemos no mercado de trabalho com diferencial competitivo, além de contribuir para ampliar a visão sistêmica e reflexões acerca do contexto da importância do comércio global para a economia mundial.

3. PAPEL ESTRATÉGICO DA PSICOLOGIA ORGANIZACIONAL NAS ORGANIZAÇÕES

Não resta dúvida que a Psicologia Organizacional passa a ter um papel estratégico como ferramenta indispensável na área de Recursos Humanos nas organizações e é inconteste para aqueles que lidam com questões como liderança, motivação, formação de equipes, seleção e desenvolvimento de pessoas, entre outras.

Podemos definir a Psicologia Organizacional como uma ferramenta estratégica com foco no estudo comportamental relacionado ao ambiente de trabalho e no desenvolvimento gerencial de pessoas e equipes, buscando uma inclusão de uma cultura organizacional balizada nas diretrizes estratégicas da organização.

Com a missão de dar suporte estratégico aos colaboradores no quesito ambiente organizacional, a psicologia na organização ainda participa diretamente na gestão e na formação de equipes, no seu desenvolvimento e treinamento na busca de resultados, com processos e métodos organizacionais que criam um ambiente de trabalho mais produtivo, de qualidade e motivador.

Observa-se, atualmente, a necessidade de uma gestão estratégica voltada para a identificação e resolução de conflitos, com objetivo de diminuir o impacto causado nas relações interpessoais em organizações que não têm uma cultura organizacional definida pela missão, visão e valores da empresa.

Nesse ponto, a psicologia estuda e trabalha o comportamento humano, seu perfil e processos emocionais e psicológicos conforme as emoções, percepções, desejos, sentimentos, aprendizado e inteligência do indivíduo.

Para Zanelli, Borges-Andrade e Bastos (2004), “a psicologia organizacional é dirigida para análise de características do trabalho que contribuem para o aumento da eficiência organizacional”.

Muito além de estudar comportamentos humanos, a psicologia contribui significativamente na organização como: motivação dos colaboradores, formação e desenvolvimento de equipes de alta performance, assistência na seleção de pessoas, avaliações de

desempenho, treinamentos, harmonização entre os colaboradores, são alguns dos papéis estratégicos que se destacam.

Em suma, a psicologia organizacional, como foco no comportamento do indivíduo no ambiente de trabalho, torna-se uma ferramenta de gestão estratégica do administrador para a melhoria da qualidade de vida na organização assim como no aumento do desempenho da equipe frente aos objetivos da empresa, melhorando assim a competitividade e produtividade.

4. A GESTÃO DE PESSOAS NA CONSTRUÇÃO DE UM AMBIENTE DE TRABALHO DE QUALIDADE E PRODUTIVO

A gestão de pessoas tem sido cada vez mais trabalhada com atenção pelas empresas. Ter uma equipe de funcionários satisfeitos, felizes e motivados pode trazer benefícios ao empreendedor, que terá melhores resultados.

Administrar uma equipe com qualidade diferencia a empresa dos seus concorrentes. Ao escolher as pessoas certas e mais preparadas para exercer cada função, a organização torna-se mais eficaz e produtiva, ganhando melhorias capazes de alavancar os negócios positivamente. Por isso, uma boa gestão de pessoas é indispensável para o sucesso empresarial.

Uma organização é composta por pessoas, dotadas de sentimentos, valores e cultura, e, como tal, estão igualmente sujeitas a forças do ambiente, reforçando suas tendências. Ambas as situações influenciam o processo motivacional e os relacionamentos e acabam por serem pontos que afetam o comportamento do ser humano. Assim, o seu papel é importante no âmbito organizacional, ou seja, na contribuição na gestão e na formação de equipes, onde um bom gestor é preparado para lidar com situações adversas; portanto, gerir pessoas é saber conduzir com sabedoria, buscando o que há de melhor em cada indivíduo, mesmo que ele esteja enfrentando a pior das situações.

Em uma administração tradicional, bastava ao chefe sentar em sua cadeira, exercer os controles mecanicamente, planejar,

controlar e corrigir. Era apenas preciso ter controle de toda situação, fazendo com que a equipe o respeitasse e lhe desse o retorno almejado. Já no final dos anos 80, as organizações compreenderam a real necessidade de se ter funcionários dedicados e comprometidos, cabendo ao líder conseguir conduzir e estimulá-los e, assim, favorecer um bom clima no ambiente de trabalho e, por consequência, garantir uma boa produtividade organizacional. Quando motivadas, a tendência é que as pessoas desempenhem suas atividades da melhor forma possível, sem falar que momentos como este acabam por revelar ou até mesmo despertar talentos em potencial.

Para se construir uma equipe de qualidade e que dê resultados é preciso, antes de tudo, ser um bom gestor, ou melhor, ser um líder por excelência, pois de nada adianta tantas qualificações, estruturas e ferramentas se o mesmo não sabe lidar com o capital humano, principal tesouro da organização.

É preciso saber se colocar lado a lado com sua equipe. Sair ditando ordens e reforçando diretrizes só vai contribuir para um afastamento individual e, posteriormente, coletivo das equipes. Vê-se, portanto, que o caminho do sucesso para formar equipes motivadas e eficientes é sempre escutar seus funcionários, dialogar e construir em conjunto as melhores soluções.

4.1. Motivação no trabalho e desempenho profissional

A produtividade no trabalho está diretamente relacionada à motivação do trabalhador, que compreende o estado psicológico de disposição ou vontade de perseguir uma meta ou realizar uma tarefa, e são situações que podem ser benéficas para ambas as partes envolvidas no processo.

Uma pessoa motivada para o trabalho é uma pessoa com disposição favorável para perseguir a meta ou realizar a tarefa. Estudar a motivação para o trabalho é procurar entender quais são as razões ou motivos que influenciam o desempenho das

pessoas, que é a mola propulsora da produção de bens e da prestação de serviços (MAXIMIANO, 2000, p. 318).

Quando uma pessoa se encontra satisfeita qualquer desafio que possa surgir serve para ela como estímulo que impele a novas ações, gerando, dessa forma, posturas e comportamentos inovadores e a manifestação de talentos. É evidente a dependência que as organizações têm das pessoas e de seus colaboradores já que eles são funcionais para organizá-las, controlá-las, levando-as a alcançar os seus objetivos com sucesso e continuidade.

Importante ressaltar, também, que o fator motivação não pode ser imposto; a questão é tentar transmitir a importância do mesmo e reforçar seu impacto positivo da vida de cada indivíduo. Quando este consegue assimilar esse processo compreende o quão importante ele é para suas conquistas e da organização, podendo, assim, alcançar sua transformação individual em motivação organizacional e garantindo, desta forma, um bom desempenho da organização e comprometimento dos colaboradores.

Várias são as formas de se promover a motivação e ela pode vir, por exemplo, na forma de um simples elogio, de um reconhecimento, uma palavra de apoio ou uma promoção. Quando a organização se planeja e adequa metas ela também já promove um estímulo a seus colaboradores. Isto acontece porque se desperta energia (estímulo) necessária para percorrer o caminho e atingir seus objetivos com sucesso.

A motivação é um grande desafio para os gestores. Cabe a estes a função de fazer com que seus colaboradores se sintam confiantes, decididos e comprometidos a alcançar os objetivos da organização. É preciso conhecer, gostar e fazer parte integralmente do processo, de forma a realmente tornar-se produtivo e comprometido. Isto envolve um sentimento de realização e reconhecimento acompanhado do incentivo que vem para reforçar o processo de formação e desenvolvimento do capital humano.

Quando se conhece a importância do processo de motivação em uma organização e o papel das pessoas nela, existe uma grande

vantagem competitiva no mercado, facilitando o alcance de seus objetivos, além de proporcionar satisfação aos que trabalham, mantendo-os realizados.

Os meios motivacionais são medidas apropriadas à gestão, mas não devem ser padronizadas, ou seja, ela precisa ser planejada consoante a cada situação e a cultura organizacional da empresa, pois as necessidades variam de indivíduo para indivíduo e por isso produzem diversos padrões de comportamento.

Os funcionários possuem necessidades diferentes. Não os trate como se fossem todos iguais. Mais que isso, procure compreender o que é importante para cada um deles. Isso vai permitir que se individualize as metas, os níveis de envolvimento e as recompensas, no sentido de alinhá-los com as necessidades de cada um. Uma forma de maximizar o potencial de motivação no trabalho (ROBBINS, 2005, p. 178).

Ao se exercer a motivação dentro da organização, é preciso então compreender que ela deve ser diferenciada, assim como são seus colaboradores, de forma que se possa aproveitar sabiamente as diferentes ideias, objetivos, anseios e preocupações. Desta forma, cabe ao gestor saber que tipos de atividades são adequados ao processo, a fim de adequá-los à realidade e às necessidades individuais de cada pessoa.

Pode-se, segundo Chiavenato (2004), dizer que o desempenho de uma organização está relacionado à contribuição das pessoas que fazem parte do grupo, assim como a forma que está organizada.

4.2 A diversidade nas organizações: desafios e oportunidades

Nos últimos anos, a diversidade vem ganhando destaque quando o assunto é mercado de trabalho ou ambiente de trabalho e, os Recursos Humanos passam a ter um papel importante de integração e implantação da gestão da diversidade.

A diversidade está diretamente relacionada à percepção das diferenças entre as pessoas, incluindo aspectos culturais, sociais,

econômicos, físicos e ideológicos. Quando se remete à questão da diversidade, o Brasil é multidiversidade. A começar pelos nativos, nossa população foi constituída por culturas migratórias como nossos irmãos portugueses, africanos e também europeus.

Fato é que a diversidade não está presente só no contexto da população. Cada vez mais a administração das empresas está diretamente ligada à gestão da diversidade, que pode referir-se a competências, habilidades, gênero, experiência, idade, origem social ou cultura. O grande desafio das organizações é criar uma integração organizacional capaz de valorizar o potencial das diferenças e garantir que as identidades sejam respeitadas mesmo com grupos distintos presentes no ambiente de trabalho.

A questão maior dentro das organizações é ter um entendimento coeso de que diversidade não é apenas respeitar sexo, gênero e cores, mas sim, respeitar ideias diferentes da sua e, principalmente, que essa diversidade seja pautada dentro da cultura organizacional da empresa, do seu DNA com valores empresarias.

Portanto, gestão da diversidade significa ter um ambiente de trabalho consciente, construtivo para todos que fazem parte da organização e que, acima de tudo, promova o desenvolvimento das pessoas, a harmonização entre todos e troca de experiências. Entretanto, a realidade é muito distante do que se prega pela prática da gestão da diversidade dentro das organizações. Infelizmente, percebe-se que ela não se faz tão presente assim.

Para Doms (2014), a gestão da diversidade deve ser entendida como, além de responsabilidade social da organização, uma estratégia competitiva e, por isso, demanda uma visão holística da organização no sentido macro, externo à empresa, e micro, aspectos internos da organização.

Por outro lado, as empresas vêm tendo muitas dificuldades para implementar a gestão da diversidade, uma vez que um dos grandes entraves é o processo de comunicação e a unicidade das equipes de trabalho.

Certo é que a diversidade nas organizações tem figurado como um agente transformador e mobilizador na gestão organizacional,

fazendo com que os gestores aprendam a administrar não somente processos e receitas, mas principalmente, pessoas de formas diversas. O desafio é gigantesco, por ser nossa cultura impelida, ainda, por muita discriminação, falta de visão humanizada, falta de direitos de igualdade e uma conscientização da sociedade como um todo sobre os direitos e as particularidades das pessoas.

5. FORMAÇÃO DE EQUIPES DE ALTA PERFORMANCE

Com as transformações enfrentadas pelas organizações nos cenários de globalização e tecnologia, os empreendedores vêm buscando cada vez mais uma flexibilidade em suas operações, de forma a conseguir novas oportunidades e competitividade no mercado e um desses fatores consiste na formação e desenvolvimento de suas equipes.

Para Pissurno (2008), equipe são duas ou mais pessoas trabalhando juntas para alcançar um objetivo, mas não basta que elas tenham o mesmo objetivo. É necessário também que dependam umas das outras para que o objetivo seja alcançado.

Está visível que esta flexibilidade do mercado tem acelerado cada vez mais o processo de gestão aumentando, assim, a competitividade e a necessidade do gerenciamento de riscos e ameaças, que obrigam as organizações a investirem em modelos mais complexos, principalmente em se falando de equipes de trabalho.

É por isto que este trabalho de formação de equipe é tão importante e precisa desenvolver o autodirecionamento do grupo, compartilhando metas bem definidas em termos de tempo e de tarefas - ao passo que as equipes desenvolvam funções bem estabelecidas a fim de atingir um objetivo coletivo e desejado.

Sem dúvida, quando se promove treinamento e capacitação aos funcionários, estes se tornam cada vez mais comprometidos. Hoje, esta é a chave para o sucesso e da competitividade das empresas no mercado. Porém, quanto mais integrada for a equipe, mais as pessoas se sentirão à vontade para participar do processo

de formação, desenvolvimento e criação. Este feedback é essencial para tornar os colaboradores mais confiantes.

É por meio da liderança que os membros se integram a uma equipe e, desta forma, conseguem compartilhar e agregar conhecimento. O diálogo também, quando estimulado, facilita a busca por soluções de problemas, minimizando os desafios. Enfim, este deve ser um trabalho contínuo e sempre em conjunto - que resultará em resultados positivos e almejados para o alcance de vantagem competitiva pela empresa.

5.1. Mais do que recrutar: selecionar, treinar e desenvolver pessoas

Formar e desenvolver equipes competitivas, comprometidas e valorizar talentos são posturas essenciais para manter o negócio em alta qualidade e performance.

O recrutamento e a seleção de futuros funcionários requerem, por parte da gestão, atenção e cuidados. Selecionar as pessoas certas para um cargo não é tarefa fácil e, se não for bem conduzido, pode virar um transtorno para os gestores e também para o ambiente de trabalho. É preciso evitar possíveis futuros problemas e, também, investir em profissionais que farão toda a diferença dentro da organização.

Para um bom desempenho é preciso se ter a certeza que colocou as pessoas certas nos lugares certos, ou seja, conhecer e direcionar o profissional mais adequado para as diferentes missões da organização, de forma que se possa aproveitar assertivamente de seu talento.

É certo que o bom desempenho da equipe irá depender da habilidade do gestor, da forma como ele interage com seu grupo, com seus colegas e conduz a gestão da organização. Ele precisa saber respeitar o tempo de cada um, visto que muitos já carregam consigo habilidade de se relacionar em grupo; no entanto, outros precisarão ser ouvidos e treinados, o que de maneira nenhuma exclui os seus valores e capacidades.

Nos processos organizacionais com foco no alinhamento de competências conforme a diversidade e necessidades dos grupos e

aos objetivos da empresa, treinamentos, desenvolvimento e capacitação busca criar um ambiente com energia, fortalecendo-o e incentivando a busca de diferentes soluções para problemas que possam vir a surgir no ambiente de trabalho.

De forma participativa e coletiva os treinamentos propõem práticas especializadas, de modo a se construir e desenvolver as equipes com foco no papel individual dos participantes quanto as suas habilidades profissionais e competências pessoais e, dessa forma, são trabalhadas diversas emoções, num aspecto instrutivo e profissional.

Exatamente por isto que, ao se pensar em modernização da empresa, faz-se necessário começar pelas pessoas que nela trabalham, pois a modernização passa antes pela cabeça das pessoas e pela sua competência para chegar, posteriormente, às máquinas, aos equipamentos, métodos, processos, produtos e serviços.

Na medida em que o treinamento focaliza essas necessidades e carências e as elimina, ele se torna benéfico para os funcionários, para organização e, sobretudo, para o cliente. Caso contrário, representará um desperdício ou simples perda de tempo (CHIAVENATO, 2004, p. 344).

De fato, o treinamento é essencial para capacitar, desenvolver, integrar e estimular as pessoas, permitindo-lhes realizar ainda mais em seu ambiente de trabalho, de forma prática e inteligente. Sem falar que é um fator motivacional - que influencia diretamente no sucesso organizacional - seja nas estratégias, nos comportamentos bem como na redução de *turnover*.

O processo de treinamento é responsável pela garantia de vantagem competitiva da organização, que promove a capacitação e motivação de sua equipe e são diretamente responsáveis pelo posicionamento estratégico e competitivo da organização.

Dessa forma, para que se alcancem os resultados esperados, é preciso sair da rotina, pois fora do ambiente normal de trabalho as pessoas se descontraem e mostram certos aspectos ocultos de sua personalidade, tanto positivos quanto negativos, que às vezes

ficam encobertos pela postura que elas acreditam que devem manter profissionalmente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ambiente corporativo está cada vez mais tóxico e ácido e, para isso, uma questão tem que ser de vital entendimento dentro do ambiente organizacional: negócios não são apenas números, resultados, ganhar dinheiro. É possível isso tudo se entendermos que o negócio são as pessoas que o fazem, respaldadas por suas habilidades, competências, identidades e seus valores éticos morais. Pessoas são vidas e fazem parte do sistema organizacional.

É fundamental que as organizações desenvolvam um ambiente de trabalho mais estimulante, humano, cheio de empatia e que esteja alinhado à missão, visão e valores da empresa. Esse é o verdadeiro significado de administrar bem um negócio, ou, pelo menos, deveria ser.

A questão é que quando se consegue alinhar os objetivos das pessoas aos objetivos da empresa haverá conexão entre eles, e é disso que as empresas necessitam: conectar gestores e colaboradores a sua cultura organizacional.

Muito além dos grandes investimentos em tecnologia, o sucesso empresarial está condicionado à capacidade de aprender da organização, de se transformar a cada dia, melhorando seus processos organizacionais, razão pela qual o desenvolvimento de equipes aponta como grande diferencial para obtenção de resultados.

É preciso refletir sobre os processos de trabalho nas equipes, buscando compreender o que de fato é capaz de transformar a realidade das organizações, gerando mais qualidade no ambiente de trabalho, e isso passa diretamente pelo processo de gestão de uma cultura organizacional aliada a uma gestão de pessoas eficiente.

Sabe-se que os investimentos estruturais e tecnológicos contribuem para as melhorias de trabalho, porém, isentos de uma boa gestão de pessoas, de uma cultura organizacional que valoriza os valores e habilidades das pessoas, muito pouco influenciarão os

resultados em função de uma única verdade: são as pessoas que constroem os resultados e não os recursos materiais ou tecnológicos.

Praticar cultura organizacional é promover muito mais que um ambiente produtivo e harmônico, é promover pessoas diferentes. É manter uma comunicação alinhada e promover o respeito, a diversidade, a troca de experiências, o diálogo entre todos da organização em prol de um engajamento e trabalho em equipe.

Em suma, a pesquisa desenvolvida mostrou a diferença dos conceitos de administração, da psicologia organizacional e focou a importância e as contribuições da cultura organizacional para o bom desempenho dos trabalhos em uma organização, assim como para a gestão e formação de equipes alinhada ao DNA estratégico empresarial.

Mais do que nunca, as organizações precisam resignificar o conceito de pensar fora da caixa o que precisam é viver fora dela, só pensar não basta para um mercado que anseia por mudanças não só na gestão processo-administrativa, mas principalmente, no comportamento organizacional.

REFERÊNCIAS

CHIAVENATO, Idalberto. 2004. **Gestão de pessoas**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

DOMS, Daniela. Do livro **Organizational Psychology for Managers**, publicado em 2014 por Stephen R. Balzac. Citação retirada da disciplina de Industrial and Organizational Psychology, Mestrado em International Business, Must University. Acessado em 30 de agosto de 2019.

FREITAS, Maria Ester. **Desafios da Gestão da Diversidade nas Organizações**. 2013. [Online]. Disponível em: <<https://pesquisa-eaesf.fgv.br/publicacoes/gvp/desafios-da-gestao-da-diversidade-nas-organizacoes>>. Acessado em 30 de agosto de 2019.

MAXIMIANO, Antônio César Amaru. **Teoria Geral da Administração: a Escola científica à competitividade na economia globalizada**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2000.

PISSURNO, Dayse Layds Rodrigues. 2008. **Desenvolvimento de equipes**. Guia do Educador, SEBRAE. [Online]. Disponível em: <<http://www.sebrae.com.br/Sebrae/Portal%20Sebrae/Anexos/salao-rel-interpessoais.pdf>>. Acessado em 30 de agosto de 2019.

ROBBINS, Stephen. P. **Comportamento Organizacional**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2005.

SEBRAE. **A importância da cultura organizacional para o seu negócio**. 2019. [Online]. Disponível em: <<http://www.sebrae.com.br/sites/PortalSebrae/artigos/a-importancia-da-cultura-organizacional-para-o-seu-negocio,2516dfdafceea510VgnVCM1000004c00210aRCRD>>. Acessado em 20/08/2019.

LIDERANÇA: *um estudo de caso no departamento de logística da empresa Alfa Biscoitos*

Eliandra Cruz de Oliveira Neves¹
Daniella Paula de Freitas²

INTRODUÇÃO

Diante de um cenário socioeconômico e tecnológico ousado, as empresas vêm ocasionando grandes impactos organizacionais. Nesse contexto, as organizações procuram melhores formas de aperfeiçoar seus recursos, humanos e materiais, onde a liderança se torna essencial na tomada de decisão. O presente artigo tem como objetivo descrever os estilos de liderança existentes na literatura, identificar as características de um líder e analisar a contribuição do estilo de liderança e postura do gestor para a condução da equipe, sob o olhar dos colaboradores.

A pesquisa delimita-se em pesquisar informações sobre o perfil de liderança de três gestores logísticos de uma multinacional situada na cidade de Aparecida de Goiânia, onde as questões norteadoras para este estudo de caso são: qual estilo de liderança dos gestores logísticos e como os liderados percebem esse estilo de

¹ Graduada em Administração pela Universidade Estadual de Goiás - UEG. Já atuou como assistente logístico em uma multinacional. Atualmente, atua como Assistente Administrativo, na área de suprimentos – *Supply chain* em uma empresa nacional. Interessa-se por análise de liderança, perfil de gestão e análise da cadeia de suprimentos. E-mail: eoliveira1719@gmail.com

² Mestranda em Direito pelo Programa de Direito e Políticas Públicas da UFG. MBA em Logística de Produção e Distribuição pelo IPOG. Graduada em Administração pela UEG. Professora da Faculdade de Piracanjuba (FAP). Sócia e Diretora Administrativa na empresa Analytica - Pesquisas, Diagnósticos Sociais e Consultorias Organizacionais. E-mail: adm.daniellafreitas@gmail.com

liderança? Será que um estilo de liderança mais humano causa um impacto mais positivo na percepção dos liderados?

O presente trabalho justifica-se a partir do princípio de que os líderes têm papel relevante na motivação de seus liderados, de modo que eles contribuem com o nível de competitividade exercida pela organização. A partir disso é importante um estudo que busca conhecer o perfil desses líderes logísticos, considerando sua responsabilidade com a eficácia e eficiência na gestão da equipe.

A metodologia adotada para esse artigo foi de natureza qualitativa, para tanto, utilizou-se da pesquisa bibliográfica buscando descrever os estilos de liderança existentes na literatura. Para analisar a contribuição do estilo de liderança e postura do gestor para os resultados da organização, utilizou-se do estudo de caso e como instrumento de coleta de dados foi usado o questionário que constituía de onze perguntas fechadas, aplicadas a 100% dos colaboradores do departamento logístico, a aplicação do questionário foi feita presencialmente, com questionários físicos.

A estrutura do artigo está organizada da seguinte forma: Introdução; Liderança; Estilos de Lideranças; Características de Liderança; Metodologia; Análise e Discussão dos Resultados; Considerações Finais e Referências Bibliográficas.

1. LIDERANÇA

Desde os primórdios da humanidade, é possível identificar relatos de líderes que exerceram influência sobre a sociedade em que estavam inseridos. De acordo com Chiavenato (2014), liderança é o processo de dirigir o comportamento das pessoas em direção ao alcance de alguns objetivos. Existem inúmeros conceitos de liderança, alguns até contradizem os outros, todavia, segundo Robbins, Judge e Sobral (2010, p. 359),

Definimos liderança como a capacidade de influenciar um conjunto de pessoas para alcançar metas e objetivos. A origem dessa influência pode ser formal, como a que é conferida por um cargo de

direção em uma organização. No entanto, nem todos os líderes são administradores, nem todos os administradores são líderes.

Logo, é possível dizer que embora o conceito de líder esteja inteiramente ligado com a capacidade de influenciar, não é, essencialmente necessário, que esse líder seja um gerente, gestor ou supervisor. Um auxiliar logístico pode ser um líder, pois se ele tem voz ativa no grupo que convive, ele se torna influenciador, um líder para aquelas pessoas. Ora encontrar-se-á líderes no meio de colaboradores, ora encontrar-se-á líderes nas gerências.

Há uma diferenciação entre um líder e um gerente. O gerente é uma pessoa responsável dentro de uma organização por gerenciar a empresa e seu principal foco são os resultados, estrutura da empresa e visão da organização, por outro lado o líder é aquele que gerencia pessoas onde seu principal foco é o bem-estar dos colaboradores no ambiente de trabalho, onde cria e inspira confiança, de forma inovadora e original, diante disso consegue alcançar melhores resultados e metas.

Robbins, Judge e Sobral (2010, p. 360), dizem que “no mundo dinâmico de hoje, as organizações precisam de liderança e administração fortes para atingir o nível ótimo de eficácia”. Com isso, verifica-se que nos dias atuais, está perdendo oportunidade de ocupar grandes cargos quem não tiver a capacidade de influenciar, pois o mercado de trabalho tem exigido de seus gerentes a capacidade de liderar, e não simplesmente impor, porque com a imposição a possibilidade de se deparar com resultados negativos é muito grande.

A partir dos conceitos e histórico da liderança, é possível observar a liderança como um fator singular para cada pessoa, em que estas buscam transmitir sua influência com base em suas experiências e também seus ideais. Liderança é uma qualidade individual e abstrata, não se pode ver nem apalpar, e nem compartilhar com terceiros, com expectativas que se criem dois líderes iguais através do conhecimento. Não se pode transferir o dom de liderança (ROBBINS; JUDGE; SOBRAL, 2010).

Caravantes, Panno, Kloeckner (2010, p. 510 e 511) dizem que:

[...] grande atenção foi dispensada na busca de traços, e os pesquisadores estudaram características comuns, como inteligência, estatura, autoconfiança, atratividade, vocabulário. Mas infelizmente, os traços demonstram ser previsores ineficazes de liderança. Por um lado, a lista de característica logo assumiu extensões tão grande que se tornou impraticável. [...], por outro, a lista de exceções era quase tão longa quanto a lista de líderes que possuíam cada traço.

Para Araújo e Amadeu (2014, p. 349), “o líder é quem trata de assuntos não palpáveis no âmbito organizacional, enquanto o gestor cuida dos pontos concretos”. Este conceito mostra que o líder cuida dos temas abstratos, tais como: problemas pessoais, sentimentos, comportamentos entre outros.

1.1. Estilos de Lideranças

Normalmente, um líder é caracterizado por ser visionário, criativo, flexível, inspirador, corajoso, passional, em contrapartida, o gerente é visto como racional, persistente, analítico, estruturado, autoritário e sólido. Embora exista essa diferenciação, os conceitos mais usados para desmembrar os tipos de líder segundo os autores (ARAÚJO e AMADEU, 2014) e adotadas para fins dessa pesquisa são: Autocrático, Democrático, *Laissez-faire* e Situacional.

Para definição do líder autocrático, Araújo e Amadeu (2014, p. 355) dizem que “o líder que se assume dessa maneira tem o comportamento regido pela tradição, não costumando ouvir seus seguidores”. Ou seja, os autores caracterizam esse líder como alguém altamente punitivo, “dono da razão”, que não abre oportunidade para participação do grupo nas tomadas de decisão, e as pessoas tendem a ter medo e não respeito por esse tipo de líder. Esse é o estilo de líder que tem uma relação pouca amistosa com seus liderados.

Segundo Chiavenato (2014, p. 242) na “liderança democrática: o líder esboça as diretrizes que são debatidas pelo grupo, incentiva a participação do grupo nas decisões e descentraliza autoridade”. Ou seja, esse estilo de liderança tem uma postura mais participativa em relação as tomadas de decisão. Ele não considera seus conceitos absolutos, mas permite que as pessoas sejam protagonistas em cada decisão tomada, pois entendem que as pessoas podem conhecer melhor do processo, em relação aos impactos da decisão, uma vez que são elas que fazem a organização funcionar.

De acordo com ARAÚJO e AMADEU (2014) os líderes com o estilo de liderança *laissez-faire* são considerados extremamente permissivos, onde o poder de autoridade se perde, já que deixam os liderados à vontade para tomarem suas próprias decisões, não importando se estão certas ou erradas. Esse estilo de líder geralmente não pune e nem participa das decisões, pois são apenas expectadores, e não personagens protagonistas.

No estilo de liderança Situacional, Robbins; Judge; Sobral, (2010, p. 367) dizem que:

Um líder deve escolher um dos quatro comportamentos de acordo com a prontidão (ou maturidade) do liderado. Se os seguidores forem incapazes ou estiverem desmotivados, o líder deverá dar orientações claras e específicas; o líder precisará oferecer orientação na execução das tarefas, para compensar a lacuna de habilidade dos subordinados, além de demonstrar apoio para ‘conquistá-los’.

Ou seja, esse estilo permite usar a liderança autocrática, democrática ou mesmo *laissez-faire*, a depender das circunstâncias. Esse líder faz uma leitura da situação e decide como deve se comportar perante o que está acontecendo, onde pode decidir ser mais rígido, ou tentar solucionar as dificuldades coletivamente, ou quem sabe, deixar as pessoas com mais liberdade, mas tudo dependendo das circunstâncias.

Esses são os estilos de lideranças com os conceitos mais

disseminados, todavia, na atualidade outros conceitos têm ganhado espaço devido às necessidades que o mercado vem demandando em relação à postura de seus líderes. Os autores Caravantes, Panno e Kloeckner (2010, p. 523 a 525), trazem quatro novos conceitos de liderança considerados contemporâneos. São eles: liderança carismática, liderança transformacional (empreendedora), liderança simbólica, substitutos e neutralizadores.

Sobre a liderança carismática os autores definem o carisma como um atributo intangível da personalidade do líder que inspira lealdade e entusiasmo. Esse estilo de liderança pode ser exemplificado com o atual treinador da Seleção Brasileira de Futebol, Tite, que busca através do seu carisma cativar seus liderados, de modo que consigam se doar o máximo para atingir seus resultados. Esse é tipo de líder que nem sempre faz uso das palavras, pois, em certas ocasiões, com apenas um olhar consegue transmitir a mensagem que deseja que seus liderados tenham.

Já a liderança transformacional/empreendedora os autores Caravantes, Panno, Kloeckner (2010, p. 523 a 525) dizem que “o foco aqui está em como alguns gerentes são sempre capazes de estar na dianteira da inovação e visão para modelar suas organizações para o futuro”. Esse é um dos estilos de liderança mais requeridos na atualidade, pois é o líder que é capaz de fazer uma leitura de seu ambiente, projetar o futuro, de modo que consegue rapidamente transformar seu ambiente, seja com novas tecnologias, seja com mudanças de cultura, seja com tomadas de decisão desafiadoras. Esse líder consegue achar oportunidade de empreender ou mesmo expandir seu negócio onde poucas pessoas enxergam num primeiro momento.

Sobre a simbólica, os autores ainda dizem que esta é “a liderança associada com o estabelecimento e manutenção de uma cultura organizacional forte” (CARAVANTES, PANNO, KLOECKNER, 2010, p. 523 a 525). Logo, é possível dizer que este estilo é centralizado, pois a cultura organizacional da empresa é bem estruturada e definida, ou seja, os liderados sabem como funcionam sem ser necessário ter um aviso ou que o líder fale o que deve ser

feito, eles têm autonomia e engajamento dentro das organizações.

Concluindo, os autores dizem que “a noção de substitutos e neutralizadores de liderança surgiu para considerar situações em que a liderança parece não ser necessária” (CARAVANTES, PANNON, KLOECKNER 2010, p. 523 a 525). Para isso, é possível dizer que a liderança em algumas atividades de trabalho não tem tanta influência, isso devido a essência dessa atividade, que por ser de uma natureza tão específica, a presença do líder acaba sendo dispensada.

Esses conceitos contemporâneos de liderança mostram um pouco da evolução que teve o tema ao longo dos anos. No entanto, para fins dessa pesquisa, será utilizada a tipologia de Araújo e Amadeu (2014), com os conceitos de liderança: Autocrático, Democrático, *Laissez-faire* e Situacional.

1.2. Características de liderança

Araújo e Amadeu (2014) definem algumas características importantes para um líder, são elas: autoliderança, ou seja, o líder deve saber se auto examinar e liderar a si mesmo antes liderar o próximo; compartilhamento, sabendo a diferença de poder e liderança, tendo então uma liderança compartilhada; coragem, virtude indispensável, não só em sentido de ser corajoso, mas assumir as decisões tomadas e não querer voltar atrás do que já foi decidido; ter foco para não se distanciar de seu objetivo. Ser resiliente para rápida adaptação e não estagnar, mas procurar constantemente o progresso (Mudança); Saber agir de diferentes maneiras a depender das circunstâncias, ou seja, possuir a característica situacional; ter visibilidade, passando uma imagem positiva aos seus liderados, pois ele precisa ser exemplo; ser aberto e extrovertido, gerando um ambiente de trabalho agradável, de modo com que as pessoas se sintam à vontade para conversar e sempre ter bom humor;

Ser inquisitivo e ao mesmo tempo não ser o “dono da razão”, mas ter fundamentos para seus questionamentos; ser carismático,

tendo a capacidade de envolver as pessoas, sendo comunicativo e encantador; ser capaz de aceitar as pessoas como são, e não como gostaria que fossem; ser capaz de abordar relacionamentos e problemas em termos do presente e não do passado, ou seja, saber quando as pessoas mudam para melhor e não desconfiar, mas apoiar para que o progresso aconteça gradativamente, e não achar que quem cometeu um erro específico sempre voltará a cometê-lo;

Deve ser capaz de tratar aqueles que estão pertos com a mesma atenção cordial que concede a estranhos e pessoas que conhece casualmente, sendo educado, gentil e respeitoso; deve saber dividir responsabilidade e não assumir todo o fardo, e nesse processo é preciso saber confiar nas outras pessoas em muitas oportunidades; e por fim, ser capaz de agir sem aprovação e o reconhecimento constante dos outros, porque em circunstâncias adversas, deve ser capaz de mostrar competência sem retorno.

2. METODOLOGIA

Para composição desse artigo, foi utilizada inicialmente uma pesquisa bibliográfica sobre os principais assuntos: liderança, estilos de liderança e característica da liderança. Posteriormente, foi realizado um estudo de caso em uma indústria do ramo alimentício: ALFA BISCOITOS (nome fictício atribuído para garantir o anonimato).

A empresa possui 03 fábricas estrategicamente posicionadas no Brasil, produzindo cerca de um milhão e meio de pacotes de biscoitos todos os dias, oferecendo mais de 150 opções em sabores, formatos, texturas e sensações. A Fabrica Matriz é umas das maiores potências de economia e geração de emprego da cidade de Aparecida de Goiânia, onde os colaboradores trabalho em turno, sendo o primeiro denominado como turno "A" das 5:20 às 13:40 horas, o turno "B" das 13:40 às 21:40 horas e o turno "C" das 21:40 às 5:20 horas, além de contar com o apoio administrativo que trabalha no horário comercial.

O estudo de caso consiste no estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento (GIL, 2008). A aplicação da pesquisa foi no departamento de logística da Biscoito S/A sediada em Aparecida de Goiânia. O departamento, em seus três turnos, constitui-se de 130 colaboradores, entre as funções de operador de empilhadeira e transpaleteira (30 colaboradores no total), auxiliares logísticos (78) e conferentes (22), onde 100% desses participaram da pesquisa.

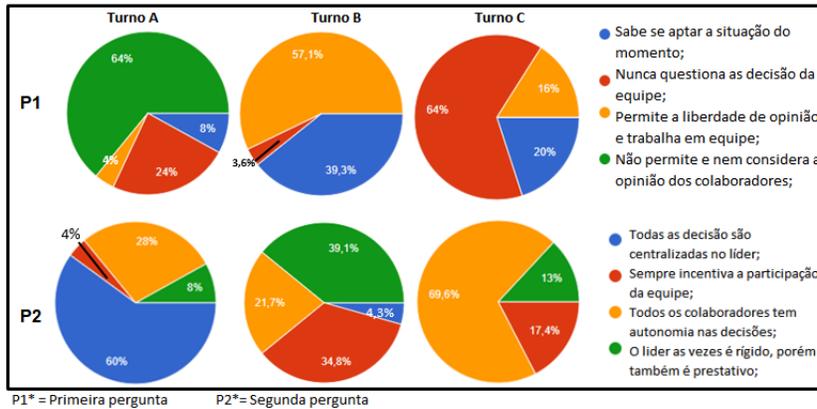
A coleta dos dados foi realizada através de um questionário físico, constituído de 11 perguntas fechadas, onde foi dividido em três partes. 1º identificação do estilo de liderança, 2º identificar as características e 3º como este estilo de liderança contribui para o alcance dos resultados.

A aplicação presencial do questionário ocorreu no dia 31 de agosto de 2019 nos turnos “A” e “B”, já a aplicação do questionário no turno “C” ocorreu no dia 08 de setembro de 2019. Os resultados da pesquisa foram tabulados, apresentados em forma de gráficos, utilizando os recursos do Excel.

3. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

De acordo com o resultado da primeira pergunta (P1), ver gráfico 1, verifica-se que os colaboradores do turno “A” identificaram o líder sendo predominantemente autocrático, uma vez que o líder tem um comportamento mais rígido e não costuma ouvir as opiniões de seus liderados. Em contrapartida os colaboradores do turno “B” informaram que o líder é democrático, conseqüentemente o comportamento desse líder diante de seus liderados é mais dinâmico e tem uma postura mais participativa dos colaboradores nas tomadas de decisões. Enquanto no turno “C” identificaram que o líder é *laissez-faire*, diante de um comportamento que deixa os colaboradores a vontade para tomada de decisões, onde a atuação do líder é mínima.

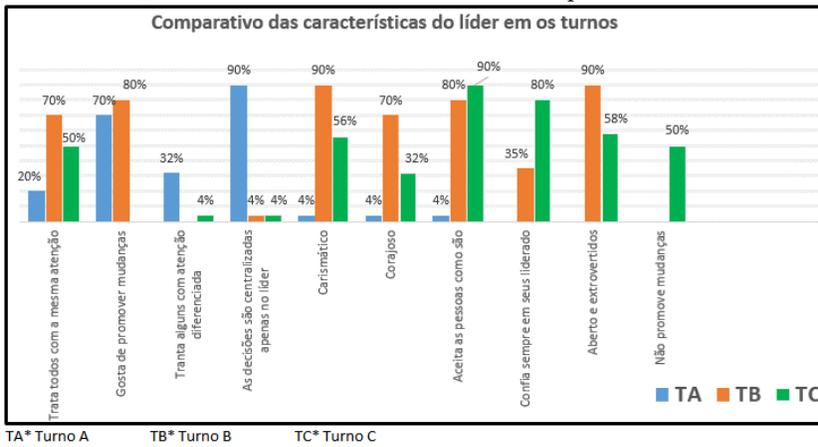
Gráfico 1. (P1). Na sua opinião, qual das alternativas abaixo mais se identifica com seu líder? (P2). Qual a sua percepção sobre o seu líder?



Fonte: Pesquisa de campo (2019).

Na segunda pergunta (P2), verifica-se que os colaboradores reafirmam o estilo de liderança de seus líderes, uma vez que 60% dos colaboradores do turno “A” afirmam que todas as decisões são centralizadas no líder, ou seja, o líder é autocrático, confirmando a resposta da P1. Já no turno “B”, 39,1% disseram que o líder as vezes é rígido, porém as vezes é prestativo seguido de 34,8% que o líder sempre incentiva a participação da equipe, também de forma considerável aparece a porcentagem de 21,7% que diz que todos os colaboradores têm autonomia nas decisões, o que leva a reafirmar o perfil democrático do líder do turno “B”, no entanto, mesclando com outros perfis de liderança, como o *laissez-faire* e o situacional, mostrando que esse líder se adapta às situações que possam ocorre na empresa. E os colaboradores do turno “C” confirmam que o estilo de liderança do líder é *laissez-faire*, ao responderem, em sua maioria 69,6%, que todos os colaboradores têm autonomia nas decisões.

Gráfico 2. Quais das características abaixo são mais presentes em seu líder?



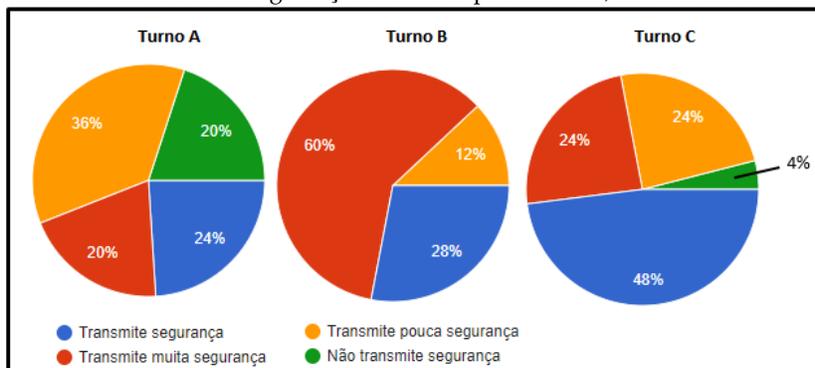
Fonte: Pesquisa de campo (2019).

De acordo com as respostas dos colaboradores do turno “A”, o líder não trata todos com a mesma atenção, apenas 20% disseram o contrário, no entanto, tem a característica forte de promover mudanças (70%), trata algumas pessoas de forma diferenciada (32%), mantém as decisões centralizadas em sim mesmo (90%), não aparece como carismático, nem corajoso, não demonstra confiar em seus liderados, também não é aberto e extrovertido.

O líder do turno “B”, de acordo com as respostas dos liderados, trata todos com a mesma atenção (70%), gosta de promover mudanças (80%), carismático (90%), corajoso (70%), aceita as pessoas como elas são (80%), demonstrar confiança em seus liderados (35%), aberto e extrovertido (90%), não aparece como centralizador de decisões, e nem trata alguns com atenção diferenciada e de não promover mudanças.

Já o líder do turno “C”, conforme respostas dos subordinados, trata todos com a mesma atenção (50%), carismático (56%), corajoso (32%), aceita as pessoas como elas são (90%), demonstra confiança em seus liderados (80%), aberto e extrovertido (58%), não gosta de fazer mudanças (50%).

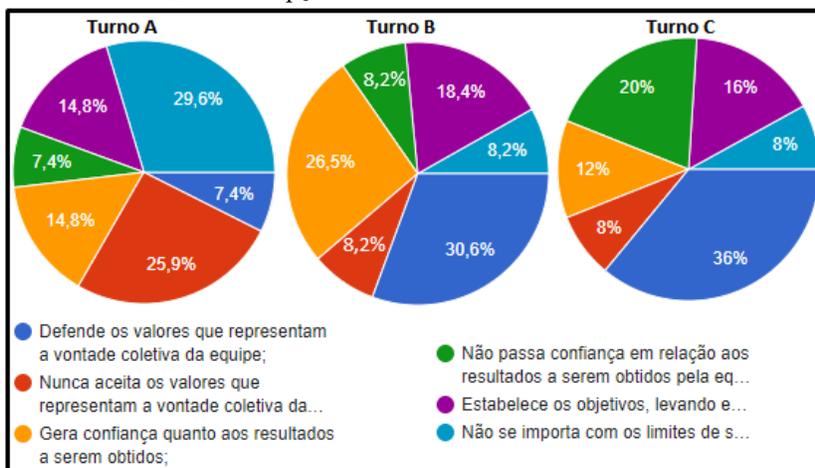
Gráfico 3. Tratando-se da segurança transmitida pelo seu líder, como você o avaliaria?



Fonte: Pesquisa de campo (2019).

Observa-se no gráfico 3 que 24% dos colaboradores do turno “A” acham que o líder transmite segurança; já 20% informam no qual o líder transmite muita segurança e 56% confirmam que o líder transmite pouca e/ou não transmite segurança. No turno “B” 88% descrevem que o líder transmite segurança e/ou muita segurança e apenas 12% disseram que o líder transmite pouca segurança. Já no turno “C” concordam que o líder transmite segurança e/ou muita segurança, onde percentualmente tem a representatividade de 72%; em contrapartida 24% dos entrevistados afirmam que o líder transmite pouca segurança e apenas 4% disseram que o líder não transmite segurança. É possível verificar que a dimensão “segurança na liderança” apresenta um índice muito positivo onde a maioria dos liderados dos turnos “B” e “C” que percebem seu líder como indivíduo seguro.

Gráfico 4. Quais das opções abaixo mais se encaixam com o seu líder?



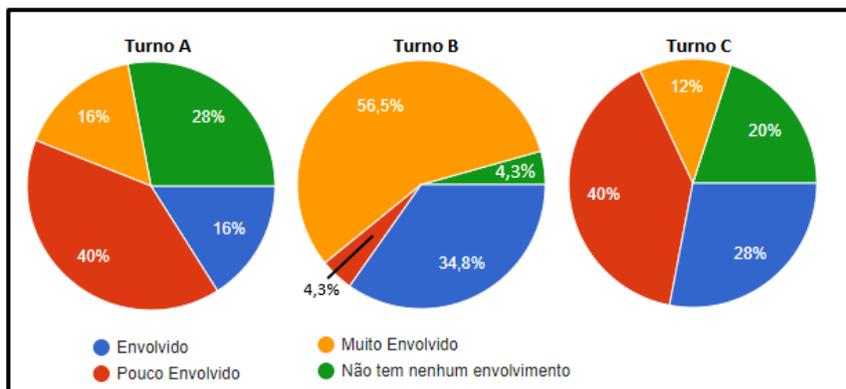
Fonte: Pesquisa de campo (2019).

O gráfico 4, apresenta os resultados sobre os compromissos estabelecidos pelos líderes, “as características fazem referência às virtudes do líder e os compromissos às suas atividades, atribuições” (ARAÚJO e AMADEU, 2014, p. 327). Ou seja, os compromissos são as funções e responsabilidades executadas pelos líderes. Ao analisar o gráfico é possível perceber que 29,6% dos colaboradores do turno “A” define o líder com uma pessoa na qual, não se importa com os limites de seus colaboradores; 25,9% acreditam que o líder não defende a vontade da equipe; 14,8% afirmam gera confiança com relação aos resultados e/ou estabelece objetivos baseado nos limites de cada integrante da equipe e apenas 7,4% não confia em seus liderados e também 7,4% disseram que o líder defende os valores representados pela equipe.

Já no turno “B”, 30,6% dos colaboradores afirmam o líder como uma pessoa que defende os valores que representam a vontade coletiva da equipe; 26,5% informam transmite confiança quanto os resultados obtidos; 18,4% concordam que o líder estabelece objetivo, baseado nos limites de cada liderado. No turno “C”, por sua vez, 36% dos liderados acreditam que o líder defende os valores que representam a vontade da equipe, 20% afirmam o líder não

passa confiança com relação aos resultados obtidos, no entanto, 16% informam que o líder estabelece objetivos baseado nos limites de cada integrante da equipe e 12% concordam que o líder gera confiança com relação aos resultados obtidos pela equipe.

Gráfico 5. Como é o envolvimento do seu líder nas atividades diárias do armazém, para acompanhamento e alcance dos resultados?



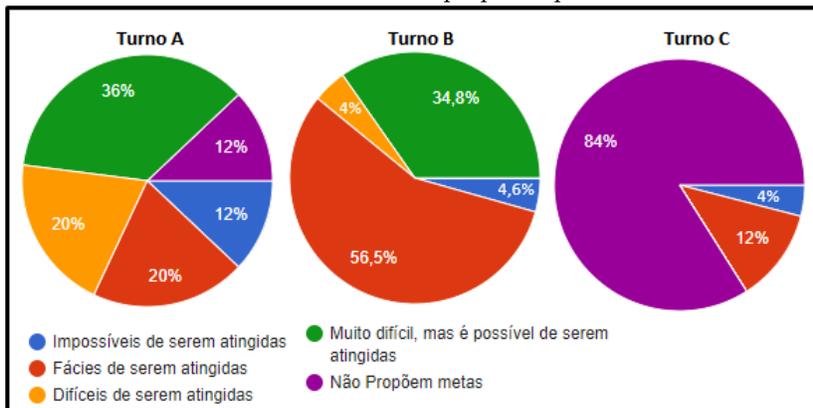
Fonte: Pesquisa de campo (2019).

Verifica-se no gráfico 5, que no turno “A”, 16% dos liderados acham seu líder envolvido, outros 16% entendem como muito envolvido, entretanto, 40% o consideram pouco envolvido e 28% julgam que o líder não é envolvido somando o pouco envolvido com o não envolvido, o percentual é considerável, 68%. Já no turno “B” 56,5% disseram que o líder é muito envolvido, 34,8% consideram envolvido e apenas 4,3% consideram pouco envolvido, seguido dos ou 4,3% que consideram que o líder não tem nenhum envolvimento.

Nota-se no turno “C” que 40% dos colaboradores consideram que o líder é pouco envolvido, seguido de 20% acham que não tem nenhum envolvimento, outros 28% entendem como envolvido e apenas 12% considera como muito envolvido. Em relação ao envolvimento do líder com a equipe, o resultado obtido mostra que 91,3% (somatória dos resultados de envolvido e muito envolvido) dos liderados do turno “B” fazem uma avaliação positiva do

envolvimento de seu líder no processo logístico, porém os colaboradores do turno “A” e “C” fazem uma avaliação negativa.

Gráfico 6. Como são as metas propostas pelo seu líder?



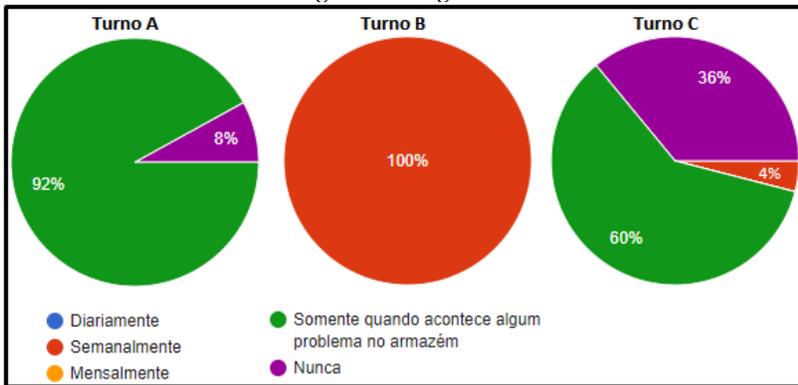
Fonte: Pesquisa de campo (2019).

Observa-se no gráfico 6 que em relação as metas propostas pelo líder no turno “A”, 36% julgam-nas muito difíceis, mas possíveis de serem atingidas, já 20% dizem serem difíceis de serem atingidas, e apenas 12% consideram as metas são impossíveis de serem atingidas, seguidas de outros 12% que relatam que o líder não propõe meta. No Turno “B” 56,5% consideram as metas fáceis de serem atingidas, 34,8% informam serem muito difícil, mas possível de serem atingidas, 4% julgam-nas difíceis de serem atingidas e apenas 4,6% impossíveis de serem atingidas e ninguém considerou que os líderes não propõem metas. No turno “C” 84% dizem que os líderes não propõem metas, 12% acham fáceis de serem atingidas e 4% impossíveis de serem atingidas.

Os resultados apresentados no gráfico 6 denotam que 48% (somatória dos resultados das metas serem difíceis ou impossível de serem atingidas) dos liderados do turno “A” tem dificuldade em atingir as metas propostas pelo seu líder. E no turno “B” 56,5% dos liderados consegue atingir as metas e no turno “C” 84% informam que os líderes não propõem metas. Este resultado mostra que existe a necessidade de uma reflexão maior por parte da liderança,

quanto ao estabelecimento de metas para seus liderados, de modo que os deixem estimulados e não os desmotivem. Para estabelecer essas metas, é papel do líder, que conheça os limites de cada integrante, e da capacidade da equipe em conjunto. Com isso, ele fica apto para definir metas e objetivo, de modo alcançável e ao mesmo tempo desafiador. (ARAÚJO; AMADEU, 2014).

Gráfico 7. Qual a frequência que o seu líder se reúne com sua equipe para criar estratégias de atingir as metas?



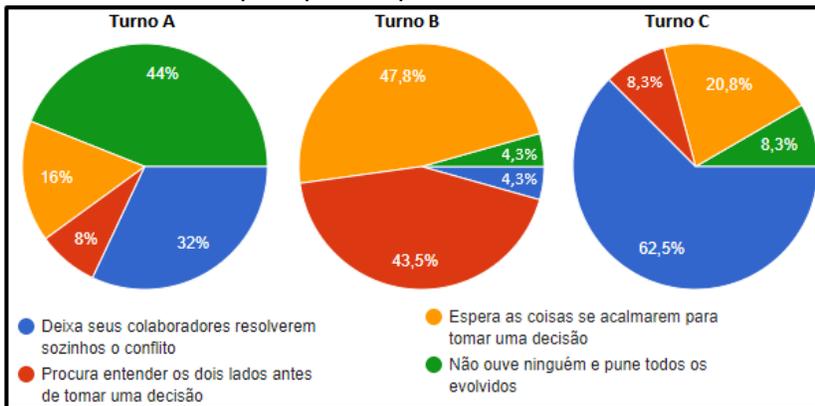
Fonte: Pesquisa de campo (2019).

O gráfico 07 mostra a frequência das reuniões do líder com sua equipe. Como resultado, 92% do turno “A” disseram se reúne somente quando acontece algum problema no armazém, seguidos de 8% que informam que nunca ocorreu reunião para alinhamento de estratégias. De forma unânime, 100% dos liderados do turno “B” informaram que se reúnem semanalmente. Já no turno “C”, 60% dos colaboradores dizem ter reuniões somente quando acontece algum problema no armazém, seguido de 36% que disseram que nunca se reuniram com o líder e apenas 4% informaram que as reuniões ocorrem semanalmente.

O líder do turno “B” prefere se reunir semanalmente para avaliação e revisão de suas estratégias, mostrando assim, ter habilidades essenciais para o alcance de melhores resultados. Em contrapartidas os líderes do turno “A” e “C” se reúnem com a

equipe apenas quando ocorre algum problema, com isso esses líderes tendem a não controle dos acontecimentos ocorridos dentro do armazém, dificultando assim a montam um plano estratégico para o alcance dos resultados.

Gráfico 8. Quando acontece algum conflito de interesses entre os colaboradores, qual a postura que o seu líder tem?



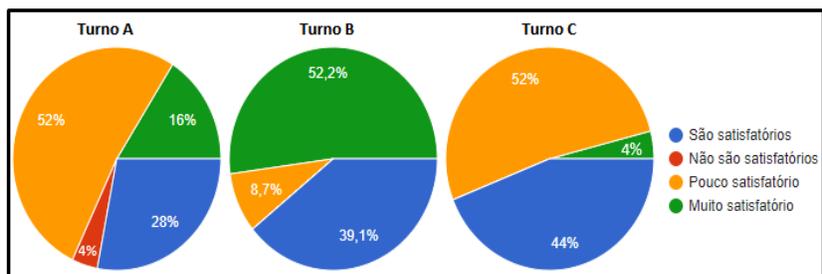
Fonte: Pesquisa de campo (2019).

Segundo Araújo e Amadeu (2014), o líder deve promover o respeito em equipe, principalmente diante dos conflitos internos. Cada líder tem uma forma própria de tratar esses problemas, pois depende de como é o tipo de liderança exercido. No turno “A”, com predomínio de 44% responderam que o líder não ouve ninguém e pune todos os envolvidos (demonstrando a característica de um líder autocrático) e 32% informam que o líder deixa seus colaboradores resolver sozinhos.

Continuando sobre os resultados apresentados no gráfico 8, o líder do turno “B” com 47,8% espera as coisas se acalmarem para tomar uma decisão, seguidos de 43,5% que dizem que o líder procura entender os dois lados antes de tomar uma decisão em situação de conflito, com esses resultados, confirma-se que esse possui características de um líder democrático. Já o líder do turno “C” 62,5%, dos liderados informou que o líder deixa os colaboradores resolverem sozinhos os conflitos e 20% relatam que o líder espera as coisas se

acalmarem para tomar uma decisão, confirmando apresentam assim, as características de um líder *laissez-faire*.

Gráfico 9. Baseando-se nas metas estabelecidas pela liderança, você considera que os resultados alcançados têm sido satisfatórios?



Fonte: Pesquisa de campo (2019).

O Gráfico 9 apresenta 52% dos colaboradores do turno “A” indicam que os resultados são poucos satisfatórios, 28% afirmam ser satisfatórios, 16% disseram ser muito satisfatório e apenas 4% informaram não são satisfatórios. No turno “B”, 52,2% afirmam que os resultados alcançados são muito satisfatórios, seguidos de 39,1% que disseram que são satisfatórios e apenas 8,7% entendem ser pouco satisfatório. Já no turno “C”, 52% concordam que são pouco satisfatórios, 44% disseram ser satisfatório e 4% dizem ser muito satisfatório. Ao analisar os resultados dos três turnos é correto afirmar que o líder do turno “B” com seu estilo de liderança democrático, apresenta desenvolver melhores resultados para a companhia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio da pesquisa bibliográfica, foi possível perceber as diferenças entre os estilos de liderança e a importância de um bom líder para que uma organização possa vencer e alcançar resultados positivos em um mercado de tantas transformações econômicas e políticas.

Os resultados obtidos no estudo de caso mostram que os líderes da organização possuem estilos de liderança diferentes uns dos outros, onde se identifica o líder do turno “A” como

predominantemente autocrático, o turno “B” democrático e o líder do turno “C” *laissez-faire*, tendo estes diferentes resultados dentro da organização. Das características de liderança, o líder do turno “B” apresenta resultados significativos onde fica evidente que o líder tem a capacidade de acolher pessoas e transborda empatia. Outro ponto importante é como o estilo de liderança democrática se descarta perante os demais estilos de liderança no departamento de logística, uma vez que esse estilo consegue atingir melhores resultados com a equipe.

A presente pesquisa tem grande relevância para o administrador logístico, pois possibilitar ter visibilidade de como cada estilo de liderança atua e como esses estilos pode influenciar positivamente ou negativamente nos resultados da organização. Diante disso, é importante que o administrador logístico tenha plenos conhecimentos de como é a atuação de seus líderes, para que possa planejar melhores estratégias, de forma que os funcionários desses líderes consigam um maior engajamento e interação, possibilitando assim um ambiente de trabalho mais humano e produtivo. O gerente logístico pode fazer uma padronização no estilo de liderança, utilizando como modelo a liderança praticada pelo líder do turno “B”, através de treinamentos e cursos voltados para liderança, onde conseqüentemente os resultados dos turnos “A” e “C” se aproximem dos resultados obtidos pela liderança democrática do turno “B”.

O presente artigo contribui para que as empresas possam identificar que tipo de liderança traz melhores resultados para a organização, podendo assim, fazer uma análise do perfil de liderança dos seus líderes, e verificar se esses estilos se enquadram com o propósito da organização.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, Luís César G.; GARCIA, Adriana Amadeu. **Gestão de pessoas: Estratégias e Integração Organizacional**. 3. ed. São Paulo: Atlas S.A., 2014.

CARAVANTES, Geraldo R.; PANNON, Cláudia C.; KLOECKNER, Mônica C. **Administração: Teorias e Processo**. 1. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2010.

CHIAVENATO, Idalberto. **Comportamento Organizacional: a dinâmica do sucesso das organizações**. 3. ed. São Paulo: Manole, 2014.

GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

ROBBINS, Stephen P.; JUDGE, Timothy A.; SOBRAL, Filipe. **Comportamento Organizacional**. 14. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2010.

A IDADE DAS REPRESENTAÇÕES E SUAS CONTRIBUIÇÕES NA PÓS-MODERNIDADE

Daniele Lopes Oliveira¹

INTRODUÇÃO

A questão das representações tem ocupado um importante espaço em estudos mais recentes, numa perspectiva que, em momento algum, coloca-se, explicitamente, a relação pensamento e linguagem.

Cabe lembrar, entretanto, o papel da linguagem nesse processo, posto que, é somente através de uma manifestação concreta, qualquer que seja, e a linguística é a mais econômica e eficaz, entre todas que é possível representar o pensamento.

Com efeito, para se fazer justiça, na cultura ocidental, é a Filosofia que se deve a gênese dessa discussão, mais precisamente aos filósofos gregos da Antiguidade.

A relação linguagem e realidade parece ter preocupado o homem, desde os primórdios da humanidade.

Os filósofos pré-socráticos, buscando explicar a origem do universo e de todas as coisas, promoviam, discussões sobre: qual a origem a natureza de todas as coisas. E essas discussões estavam permeadas pela linguagem.

As respostas assentavam-se em diferentes e contraditórios pontos de vista: ora atribuía-se à própria natureza a origem da

¹ Pós-Doutora em Educação pela PUC Goiás. Doutora em Educação pela PUC Goiás. Mestre em Ecologia e Produção Sustentável pela PUC Goiás. Especialista em Direito Civil e Processo Civil, Especialista em Direito do Trabalho e Processo do Trabalho e Especialista em Auditoria e Perícia Ambiental pela UNINTER. Especialista em Docência Superior pela Fac-Lions/GO. Graduada em Direito pela PUC Goiás. Coordenadora do Curso de Direito da Faculdade de Piracanjuba (FAP). E-mail: danielolopes_oliveira@outlook.com

linguagem, quer por um processo mimético, quer pela própria essência das coisas, ora sua origem era atribuída a uma convenção entre os homens.

Qualquer que tenha sido a direção tomada, o fato é que a relação linguagem/pensamento/realidade é tão antiga quanto a própria humanidade. Seu tratamento, ao longo da história, tem destacado sempre o dizer a "ousia", como bem o destacava Aristóteles (1994).

1. A IDADE DAS REPRESENTAÇÕES E SUAS CONTRIBUIÇÕES NA PÓS-MODERNIDADE

O termo etimológico "representação" de origem latina pode ter vários sentidos. No vocábulo presente *representare* significa "tomar presente" ou "apresentar de novo" seu uso no latim clássico, é quase inteiramente reservado para objetos inanimados e não tem relação alguma com pessoas representando outras pessoas ou com o Estado Romano. Pitikin (1967), afirma que: "o conceito de representação tem um significado altamente complexo".

Numa análise mais profunda significa "retratar", "figurar" ou "delinear". O termo passa a ser aplicado a objetos inanimados que "ocupam o lugar de" ou correspondem a "algo ou alguém". Além disso, significa "produzir uma peça". Na teoria política, o conceito de representação é encontrado pela primeira vez em 1651, em *O Leviatã* de Thomas Hobbes, em meados do século XVIII, por meio desta obra o magistrado representa a imagem de todo o Estado. Ou seja, a representação de tipo alegórico ou imagético, que é oriunda de metáforas cristãs aplicadas ao magistrado secular.

Abbagnano (2007), indica que representação significa "imagem" ou "ideia" ou ambas as coisas e que este termo foi usado pelos escolásticos para se referir ao conhecimento como "semelhança" do objeto.

A representação designa aquilo por meio do qual se conhece algo. Ou seja, o conhecimento é representativo. Pode-se entender ou conhecer alguma coisa, após cujo conhecimento conhece-se outra. Neste sentido, a imagem representa aquilo de que é imagem. Entende-

se causar o conhecimento do mesmo modo como o objeto causa o conhecimento. Resumindo estas concepções: no primeiro caso, a representação é a ideia no sentido mais geral; no segundo, é a imagem; e no terceiro, é o próprio objeto (ABBAGNANO, 2007, p. 853).

Assim, o autor afirma que a noção de representação em Descartes e em suas meditações da ideia como “quadro” ou “imagem” da coisa, o termo cunhado voltou a ter importância. Situa-se no contexto de sua análise principalmente com a noção apresentada por Descartes (1995), em suas meditações e o sentido daí decorrente.

Kant (1781) estabelece um significado geral para o vocábulo representação, considerando-o gênero de todos os atos ou manifestações cognitivas, não dependendo de sua natureza de quadro ou semelhança e deste modo o conceito passou a ser utilizado em filosofia.

Entre os pré-socráticos, os pensadores panteístas já concebiam “logos”, como inteligência divina que governa o universo e, também, como expressão linguística do pensamento e desse mesmo universo. Estava, presente a preocupação com a própria função da palavra e, por conseguinte, da linguagem, em face de sua natureza, divina e humana, esta decorrente daquela. Para, além disso, a própria sabedoria humana ligava-se, de forma indissociável, ao “logos”. Portanto, linguagem, pensamento e saber estão na gênese e na natureza do próprio homem, segundo esse entendimento (BORNHEIM, s/d).

A Escola Eleática, fundadora dos princípios básicos da Lógica, também discutiu a relação pensamento e linguagem, promovendo a identificação entre o ser e o pensamento lógico, em que o ser e o pensar são a mesma coisa, posto que, por princípio, vinculava-se o ser ao pensamento racional, pela condenação do mundo sensível e do conhecimento sensível como aparência. Nessa perspectiva, ao pensar, o ser é e manifesta-se, pela linguagem, segundo princípios lógicos (COSTA, 1992).

Em direção oposta, caminharam Demócrito e seus seguidores, visto que, para estes, a sensação constituía-se no critério de verdade e do bem, promovendo-se, nessa medida, a existência, em termos

atomísticos, pelo unir-se e separar-se dos átomos, fundando-se, pois, a origem do universo em bases concretas. Daí ter-se a linguagem como criação do homem para dizer, mediante o uso convencional, as coisas ao seu redor. Mais do que isso, Demócrito lançou as bases da afirmação do caráter convencional da linguagem, pela argumentação assentada na experiência e em constatações (NEVES, 1987, p.33; NEF, 1993, p.10).

Em síntese dessas posições, em relação à origem e natureza da linguagem, pode ser sistematizada, a partir das obras de Platão (1994), e de Aristóteles (1961), representando cada um deles, as duas posições divergentes acima colocadas. Desse modo, através dos *Diálogos*, principalmente, o de *Crátilo*, Platão sistematiza a posição, pela qual a linguagem vem da natureza das coisas e seus nomes são dados por um legislador que, sendo dialético, conhece a natureza e a essência de tudo, por isso, sabe designar, denominar; já Aristóteles sintetiza a posição contrária e, para além dessa discussão, traz à tona o caráter político da linguagem, embutido na própria organização da sociedade e do estado, em que, sendo um ser dotado de funções intelectivas, o homem faz coincidir as categorias do pensamento com as categorias da linguagem e, a partir desse encontro, diz a *ousia*, ou seja, representa linguisticamente a realidade ao seu redor, provendo a comunicação entre os homens, o que os teria levado à interação social e política, na direção da constituição dos grupos sociais, fundadores da sociedade e do estado.

Na *Poética*, Aristóteles (1961), ao refutar o conceito de mímese, enquanto imitação da imitação, (de caráter falso e enganoso, segundo Platão), enaltece o valor da arte e afirma a autonomia do processo mimético, em face da verdade preestabelecida. Para ele, a relação pensamento/linguagem tem compromisso com a verdade/realidade, apenas no exercício político, quando as proposições podem ser falsas, ou verdadeiro, uma vez que, através destas, emitem-se juízos de valor, sobre o bem e o mal, o justo e o injusto.

Ao contrário, dentro de uma perspectiva estética, a linguagem artística não significa imitação do mundo exterior, mas afirma-se como a representação do que poderia ser, e é,

exatamente, esse aspecto que garante, segundo ele, a autonomia da arte mimética (COSTA, 1992).

Já para os sofistas, contestados tanto por Platão quanto por Aristóteles, a relação pensamento/linguagem assentava-se, primordialmente, no poder argumentativo da linguagem que, sem qualquer compromisso com a verdade, ou com a realidade circundante, servia, sobretudo, para afirmar sua própria realidade, enquanto instrumento de convencimento, capaz de criar sua "verdade", para atuar sobre o outro, gênese do processo de manipulação/demagogia. Portanto, para os sofistas, o signo exercia uma função representativa, mas não da *ousia*, dentro das mesmas perspectivas consideradas para outros ramos da Filosofia (MOUNIN, s/d).

É, todavia, dos Estoicos que a tradição da cultura ocidental é grande tributária da síntese de todas essas discussões, quer na sistematização de saberes constitutivos dos ramos da Filosofia, fundadora de todos os saberes, quer na sua atuação como Escola, voltada tanto para o ensino, quanto para o aperfeiçoamento do homem, enquanto ser dotado de razão, capaz de exercer ações, dadas pela aplicação de normas infalíveis, na direção do direito natural. Tendo vivido um momento especial da cultura helenística, quando a Grécia havia caído no poder do Império Romano, os *Estoicos* promoveram o resgate e a guarda da cultura helênica. Nessa perspectiva, coube-lhes cuidar da organização e da sistematização das disciplinas que, então, julgavam constituírem a Filosofia, como a Lógica, entendida como dialética e ciência dos raciocínios hipotéticos, a Física e a Ética.

Durante a Idade Média, as discussões em torno da linguagem/pensamento também contemplaram a relação com a expressão, ou a representação do pensamento. As mais preciosas contribuições nessa direção vêm da Filosofia Escolástica, em que se encontra a propositura, nas *Sumulae Logicales*, do Papa João XXI, da distinção entre *significatio* e *suppositio*, pela qual a *significatio* era dada pela relação entre o signo (palavra), e o referente, ou aquilo que ele significa, enquanto a *suppositio* (suposição, suplência), era dada

pela substituição dos objetos pelos signos (palavras) no discurso, em face da relação de significação acima exposta (ROBINS, 1983, p. 60).

Nessa última perspectiva, coloca-se o caráter eminentemente representativo dado à natureza da relação signo/referente, ou seja, linguagem/realidade que, dentro desse entendimento, é anterior à suplência.

Além dessa discussão, a Filosofia Especulativa da Idade Média contemplou ainda outra importante contribuição: os modos de significar, pelos quais relacionavam-se as propriedades das coisas, enquanto seres existentes, ou seja, seus modos de ser, aos modos de compreendê-los e de significá-los.

Assim, aos *modi essendi*, encontrados em todas as coisas e subjacentes a toda percepção do mundo e à construção da linguagem e pensamento, constituídos estes do *modus entis* (propriedade permanente, para reconhecimento das coisas), e do *modus esse* (propriedade de mudança e sucessão), aos quais correspondem os *modi intelligendi activi* e os *modi intelligendi passivi*, além dos *modi significandi activi* e *modi significandi passivi*, respectivamente, pelos quais se estabelecem as relações entre a compreensão que o homem tem das coisas, conforme suas propriedades, e a sua significação (ROBINS, 1983, p. 62), ou, melhor dizendo, a sua representação das coisas, expressa através da linguagem.

Inaugurando a Idade Moderna, o Renascimento rompe com a mundividência que a antecede imediatamente e debruça-se sobre a tradição clássica, pela retomada dos modelos gregos, na origem, desprezando, assim, o aristotelismo medieval da Filosofia Escolástica. Discussão significativa, ainda mais precisa, verifica-se no Século XVII, com o advento do Método Cartesiano, em que se explicita a noção de signo como meio, através do qual os homens expressam seus pensamentos. Na relação pensamento e linguagem (LANCELOT e ARNAUD, 1992).

O século XVIII assiste a importantes discussões, em torno da origem e da natureza da linguagem, notadamente no que diz respeito, ainda, às contribuições filosóficas. Entre essas, destaca-se a do filósofo alemão Wilhelm von Humboldt que ressaltava a

relação pensamento, linguagem e cultura, pela qual entendia a língua, em seu aspecto de produção, ou seja, "como atividade incessante, um trabalho mental dos homens constantemente repetido para expressar seus pensamentos". Portanto, para Humboldt, a linguagem servia como meio, através do qual um povo expressava sua compreensão do universo a seu redor, estabelecendo-se, pois, uma estreita conexão entre a expressão linguística e a maneira pela qual seus falantes organizam e vêem o universo circundante e, para, além disso, como concebem sua vida espiritual (CÂMARA JR.,1975).

Nessa abordagem, retoma-se a discussão sobre os aspectos, interno e externo, da linguagem, a estrutura profunda e a estrutura de superfície, respectivamente, articuladas entre si, pelas regras de transformação.

Considerado o século da ciência, o XIX inaugurou a experimentação, como forma de conhecer, e a verificação como forma de comprovar o conhecimento: é o advento das ciências naturais, e seu método passa a ser estendido a outros ramos do saber. Em relação à questão da linguagem, busca-se encontrar sua origem, pela comparação da escrita das línguas, na direção de se encontrar uma protolíngua; logo, a discussão sobre sua função representativa não está em voga, nesse primeiro momento que, no entanto, é imediatamente sucedido por intensas discussões sobre o papel representativo da língua/linguagem, intermediando a passagem para o século XX, com destaque para as ideias estruturalistas.

Pelo que se pode observar, apenas nos tempos mais recentes, ou seja, no início deste século, verifica-se que as discussões em torno da linguagem e sua relação com o pensamento ganham novas perspectivas, envolvendo outro tipo de conhecimento sistematizado, com a intensa participação de psicólogos de diferentes linhas de pensamento, como Pavlov, Skinner, de um lado, Luria, Vygotsky e Piaget, de outro. Estes dois últimos, apesar de terem produzido suas obras na primeira metade deste século, encontram-se no centro das atuais discussões. Vale ressaltar a importância deste último, cujas postulações teóricas inspiraram as

relevantes pesquisas psicopedagógicas (FERREIRO e outros, 1986, 1987) e no direcionamento das propostas didático-pedagógicas, envolvendo a construção e a transmissão dos conhecimentos.

No que tange a contribuições mais recentes ao processo educacional, a palavra representação ganha outro significado, não vinculado diretamente à relação pensamento e linguagem, mas tomada como conjunto de ideias, ou concepções, que os sujeitos podem ter, em torno de certas realidades, constantes dos respectivos universos culturais, ou seja, o que pensam as pessoas sobre determinadas realidades. Essa outra aceção da palavra representação leva a que se considere também a linguagem em um papel que seria o de representação das representações, ou de representação linguística das representações mentais, expressas socialmente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No que tange a contribuições mais recentes ao processo educacional, a palavra representação ganha outro significado, não vinculado diretamente à relação pensamento e linguagem, mas tomada como conjunto de ideias, ou concepções, que os sujeitos podem ter, em torno de certas realidades, constantes dos respectivos universos culturais, ou seja, o que pensam as pessoas sobre determinadas realidades.

Essa outra aceção da palavra representação leva a que se considere também a linguagem em um papel que seria o de representação das representações, ou de representação linguística das representações mentais, expressas socialmente.

REFERÊNCIAS

ARISTOTELES. *Organon*. I. **Catégories**; II. De l'Interprétation. Tradução de J. Tricot. Paris: Librairie Philosophique J. Vrin, 1994.

ARISTÓTELES. **A Poética Clássica**. Tradução de J. Bruna. São Paulo: Editora Cultrix, 1994.

- ARNAULD e LANCELOT. **A gramática de Port-Royal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BORNHEIM, G. **Os Filósofos Pré-socráticos**. São Paulo: Cultrix, s/d.
- CÂMARA JUNIOR, J. M. **História da Linguística**. Petrópolis: Vozes, 1975.
- COSTA, L. M. **A Poética de Aristóteles**. *Mimese e verossimilhança*. São Paulo: Ática, 1992.
- MOUNIN, G. **História da Linguística**. Das origens ao século XX. Porto (Portugal): Edições Despertar, s/d.
- NEF, F. **Le langage. Une approche philosophique**. Paris: Bordas, 1993.
- NEVES, M. H. M. **A vertente grega da gramática tradicional**. Brasília: Hucitec/Editora UnB, 1987.
- PLATON. Cratyle. In: **Oeuvres complètes. Tomo V, 3ª parte**. Paris: Société d'Édition "Les Belles Lettres", 1961.
- ROBINS, R. H. **Pequena História da Linguística**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico S/A, 1983.
- VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. Tradução de J. L. Camargo. São Paulo: Martins, 1978.
- DESCARTES, **Princípios da Filosofia**, apresentação, tradução e comentário de Leonel Ribeiro dos Santos, Lisboa, Presença, 1995.

O PARADIGMA ENTRE DIREITOS HUMANOS E A CRISE MIGRATÓRIA:

diálogos em Hannah Arendt

Daniele Lopes Oliveira¹

Mariana Carolina Caetano de Araújo²

INTRODUÇÃO

As questões migratórias vêm chamando a atenção nos últimos anos, principalmente pelo volume de pessoas que tem buscado refúgio em outros países. De acordo com a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Brasil no ano de 2017, saiu do vigésimo sexto lugar para o décimo sétimo, subindo nove posições no ranking. Totalizando noventa e nove mil imigrantes.

O país que mais recebeu brasileiros foi Portugal. Os brasileiros que buscam outros países, em sua grande maioria buscam oportunidades de emprego e estudo.

No ano de 2019 os imigrantes chegaram a duzentos e setenta e dois milhões de acordo com os dados da Organização das Nações Unidas (ONU).

A população de imigrantes cresceu mais que a população mundial. O número global de refugiados e requerentes de asilo

¹ Pós-Doutora em Educação pela PUC Goiás. Doutora em Educação pela PUC Goiás. Mestre em Ecologia e Produção Sustentável pela PUC Goiás. Especialista em Direito Civil e Processo Civil, Especialista em Direito do Trabalho e Processo do Trabalho e Especialista em Auditoria e Perícia Ambiental pela UNINTER. Especialista em Docência Superior pela Fac-Lions/GO. Graduada em Direito pela PUC Goiás. Coordenadora do Curso de Direito da Faculdade de Piracanjuba (FAP). E-mail: danielelopes_oliveira@outlook.com

² Mestranda em Direitos Humanos na UFG. Especialista em Direito Público, Direito Ambiental e Direito Civil. Graduada em Direito pela Centro Universitário de Brasília. E-mail: marianacarol18@gmail.com

também aumentou cerca de treze milhões, entre o ano de 2010 e 2017. Do total de trinta e oito milhões de imigrantes, um em cada sete tem menos de vinte anos de idade. Desde total, vinte e dois por cento vieram para a América Latina. (ONU, 2019).

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2019), estima que, até o final de 2018, mais 9,7 mil venezuelanos imigrem para o Brasil. Para 2019, o órgão projeta a entrada de outros 15,6 mil. Estes vêm para o Brasil fugindo da fome, desemprego e das duras condições econômicas impostas aos cidadãos.

Na grande maioria das cidades brasileiras não há nenhum tipo de instrumento para auxílio a estrangeiros que buscam refúgio no país.

Entre 2010 e 2018, estima-se que cerca de 500 mil imigrantes deram entrada no país. Um levantamento inédito realizado pelo IBGE (2019), revela a baixa oferta de apoio governamental a imigrantes e refugiados que buscam asilo no Brasil. A pesquisa, mostra que apenas 215 cidades oferecem algum tipo de serviço específico para essa população. O IBGE (2019), ressaltou que “as migrações internacionais são parte constituinte da formação histórica e social do Brasil” e que, nos últimos anos, ganhou outro perfil.

Diferente do que aconteceu na época do Brasil Império e na primeira metade do século XX, quando milhões de estrangeiros vieram ao país, entre 1980 e o final dos anos 2000, mais pessoas saíram do que entraram. Muitos brasileiros emigraram para os Estados Unidos, Japão, Portugal, Espanha e Reino Unido, entre outros.

A chegada de migrantes ao território brasileiro voltou a ocorrer de forma intensa a partir do final da primeira década do ano 2000 influenciada, pelas crises político-econômica e climática no Haiti, mudanças na economia da China, estreitamento de laços com países africanos, o conflito na Síria e, mais recentemente, a profunda crise econômica da Venezuela.

De acordo com o IBGE (2019), e dados da Polícia Federal (2019), há presença de imigrantes e/ou refugiados em 3.876 dos 5.568 municípios brasileiros. Entre 2010 e 2018, foram registrados mais de 466 mil migrantes no país, além de 116,4 mil pedidos de refúgio. Pedidos de refúgio de venezuelanos ao Brasil crescem

245% em um ano. O total de pessoas deslocadas no mundo passa de 70 milhões, de acordo com a ONU (2019). Mais de 30% dos refugiados no Brasil têm ensino superior, diz pesquisa da ONU (2019). “Os migrantes em geral, possuem nível médio de escolaridade, se inserem nos estratos inferiores da estrutura ocupacional, não dominam outro idioma além do nativo e chegam em situação de maior vulnerabilidade social e econômica” IBGE (2019). O que demanda políticas públicas de acolhimento e integração à sociedade brasileira.

A pesquisa realizada pelo IBGE (2019), buscou investigar o acolhimento aos imigrantes previsto na nova Lei de Migração, promulgada em maio de 2017, e de modo geral, o IBGE constatou fragilidade na execução desta política. Deficiências são observadas, como, por exemplo, no ensino do idioma, requisito prioritário como porta de acesso à plena integração; no acesso aos serviços sociais públicos; na inserção ocupacional, que via de regra está aquém das habilidades e qualificações; e na garantia à moradia adequada, entre outras limitações. E ainda apontou que dentre as 3.876 cidades onde há presença de imigrantes, apenas 215, em 5,5% delas, contavam com pelo menos um serviço de apoio previsto na política migratória do país associação ou coletivo para relacionamento com o poder público, curso de português, atendimento multilíngue nos serviços públicos, abrigo para acolhimento, centro de referência e apoio, formação/capacitação profissional.

O IBGE (2019) destacou que um dos principais instrumentos para integração de imigrantes e refugiados é a associação ou coletivo desse grupo, devido à sua capilaridade para articulação com o poder público. Eles estão presentes em apenas 81 cidades onde há presença de imigrantes ou refugiados. “Como os migrantes e refugiados não têm direito à participação política, quer dizer, votar ou ser votado em eleições proporcionais ou majoritárias, a organização em associações ou coletivos é o espaço do exercício democrático junto às instâncias de poder”.

A pesquisa chamou a atenção para a distribuição espacial destas associações e/ou coletivos, que se concentram, sobretudo, na

região Sul do país. Do total de 81 associações, 44 estão na Região Sul. O Sudeste sedia 23, o Centro-Oeste, 6, o Nordeste, 5, e o Norte, apenas 3. Dentre as capitais que têm volume significativa de população migrante e/ou refugiada, o IBGE (2019), destacou que: São Paulo, embora mantenha programa de formação e capacitação de servidores voltado ao atendimento de imigrantes e pessoas em situação de refúgio ou asilo humanitário, ainda não implantou o atendimento multilíngue. No Rio de Janeiro, tem relacionamento com as associações ou coletivos de imigrantes e pessoas em situação de refúgio ou asilo humanitário, além de oferecer cursos de idioma. Brasília só oferece abrigo. Boa Vista promove a cooperação com a União, oferece abrigo e mantém um Centro de Referência e Apoio a Imigrantes. Em relação aos mecanismos de cooperação.

Conforme enfatizou o IBGE (2019), a gestão migratória deve ser de responsabilidade das três esferas de poder, através de mecanismos de cooperação, com o ente federal gerindo as entradas e saídas, a regularização/regulação dos migrantes/refugiados e a cooperação internacional. Já a oferta de serviços, como o ensino do idioma, a geração de trabalho e renda, a oferta de moradia, devido à proximidade, deve ser ditada pelos estados e municípios, mas com suporte federal. Das 27 unidades da federação do país, nove não possuem nenhum tipo de mecanismo de cooperação na gestão migratória. São elas Rondônia, Amapá, Tocantins, Maranhão, Piauí, Rio Grande do Norte, Alagoas, Mato Grosso e Distrito Federal. “Neles, é importante ressaltar, a presença de migrantes/refugiados é diminuta”, ponderou o IBGE (2019). Em nível municipal, são apenas 75 os municípios, concentrados nas Regiões Sul e Sudeste, que possuem instrumentos de cooperação. Em 53 deles, a cooperação é feita com o estado, em 43, com a União, e 21 estabelecidos com os dois entes federados. “Epitaciolândia, Manaus, Presidente Figueiredo, Boa Vista, Normandia e Pacaraima, localizados na Região Norte e que, recentemente, receberam correntes migratórias oriundas do Haiti e da Venezuela, estabeleceram cooperação ao menos com um ente federado”, ressaltou o IBGE (2019).

Apenas 48 municípios, distribuídos em 11 das 27 unidades da federação, oferecem ensino de português a migrantes e refugiados, apontou o levantamento do IBGE (2019). A maioria destas cidades se concentram em Santa Catarina quando, segundo a pesquisa, “a população de migrantes e refugiados se concentra nos Estados do Amazonas, Roraima, Rio de Janeiro e São Paulo”. “Não dominar o idioma do país de destino é um dificultador para além da comunicação cotidiana, pois prejudica o acesso ao mercado de trabalho e aos serviços públicos”, enfatizou o IBGE (2019). O órgão ressaltou, ainda, que “Unidades da Federação com importante presença de migrantes e refugiados sem a oferta de tais cursos acabam por gerar um complicador na gestão da questão migratória, como é o caso de Roraima”. Então, observando o quadro brasileiro para os imigrantes, questiona-se o cumprimento dos Direitos Humanos e sua efetivação.

1. O PARADIGMA ENTRE DIREITOS HUMANOS E A CRISE MIGRATÓRIA: *diálogos em Hannah Arendt*

Dialogando com a obra de Arendt (1951), percebe-se o paradigma insolúvel entre os Direitos Humanos e a questão dos apátridas. Os apátridas são aqueles que pelos fluxos imigratórios vagam de um país a outro fugindo das guerras, fomes, perseguições políticas, religiosas e étnicas, mas que não tem cidadania e, portanto, ficam excluídos da comunidade política.

Arendt encara de forma ontologicamente complexa e rica nas suas particularidades e contingências. E na sua proposta de reconstrução, em que se baseia numa retomada crítica do pensamento ocidental, almejando o exame das “condições políticas e jurídicas que permitam assegurar um mundo comum, assinalado pela pluralidade e pela diversidade e vivificado pela criatividade do novo, que através do exercício da liberdade, que está ao alcance dos seres humanos, impeça a reconstituição de um novo estado totalitário de natureza” (LAFER, 1988, p. 15).

São reais os riscos de reconstituição de um "estado totalitário de natureza", cuja emergência configurou a ruptura, com a qual Hannah Arendt, enquanto "ouriço, preocupou-se centripetamente, e à qual ela reagiu como raposa, afirmando a importância, para a dignidade humana, do pluralismo centrífugo de um mundo assinalado pela diversidade e pela liberdade" (LAFER, 1988, p. 15).

Com efeito, continuam a persistir no mundo contemporâneo situações sociais, políticas e econômicas que contribuem para tornar os homens supérfluos e sem lugar num mundo comum.

A ubiquidade da pobreza e da miséria, assim como a da ameaça demográfica e a descoberta das técnicas de automação que podem tornar segmentos da população descartáveis do ponto de vista da produção são situações que evidenciam, a relevância e a atualidade das preocupações de Hannah Arendt (LAFER, 1988, p. 16).

Daí o interesse de um diálogo com o seu pensamento para uma reflexão sobre as condições dos apátridas na modernidade.

Arendt não elaborou e nem teve, o seu percurso, como um quadro de referência para repensar a reconstrução dos direitos humanos, numa época em que os homens em geral têm múltiplas razões para não se sentir nem à vontade nem em casa no mundo.

O Direito Natural se contrapõe ao Direito Positivo, localizado no tempo e no espaço, e funciona, neste paradigma, como um ponto de Arquimedes para a análise meta jurídica: tem como pressuposto a ideia de imutabilidade de certos princípios, que escapam à História, e a universalidade destes princípios, que transcendem a Geografia. A estes princípios, que são dados e não postos por convenção, os homens têm acesso através da razão comum a todos, e são estes princípios que permitem qualificar as condutas humanas como boas ou más uma qualificação que promove uma contínua vinculação entre norma e valor e, portanto, entre Direito e Moral. No mundo moderno o paradigma do Direito Natural foi capaz de lidar, até o século XVIII, como problemas da crescente secularização, sistematização, positivação e historicização do Direito, mas a intensidade destes

processos levou à sua erosão. Daí o aparecimento de um novo paradigma: o da Filosofia do Direito (LAFER, 1988, p. 16).

As bases na qual se assentava o Direito, principalmente o Direito Positivo, tiveram que ser discutidas e reelaboradas após as tragédias do Século XX, principalmente após a desapropriação, condenação e morte de milhares de judeus, em que tribunais, juízes, advogados e promotores “cumpriram a lei”, e de “forma legítima”, enviaram pessoas para a morte amparadas em sua legislação. No caso, o próprio Adolf Eichmann, burocrata alemão, que não matou, com suas próprias mãos, mas sob suas ordens enviou milhares de judeus para a Solução Final. E que se julgava inocente. Assim ao final do século XX, a ideia de direitos inatos, tidos como uma verdade evidente, que seriam a medida da comunidade política, mas que dela independeriam, e o próprio Direito tiveram que ser repensados.

Na reflexão sobre o genocídio, a análise empreendida por Arendt, sobre o processo Eichmann e as posições da promotoria, da defesa e os fundamentos da sentença, sublinha, em que medida, por se basearem em categorias jurídicas tradicionais, que seguiam a lógica do razoável, foram insuficientes para lidar com a não-razoabilidade do crime do genocídio. O crime cometido por Eichmann foi contra a humanidade porque é uma recusa frontal da diversidade e da pluralidade, características da condição humana na proposta *arendtiana*.

Fundamento a repressão ao genocídio na análise *arendtiana* da condição humana e nos princípios kantianos, por ela esposados, da hospitalidade universal e da confiança recíproca, articulados no Projeto de Paz Perpétua. Explícito, assim, que a hospitalidade universal é um princípio de *jus cogens* de ordem internacional, pois o fato do genocídio ter ocorrido é um precedente que ameaça à ordem pública internacional. Nenhum povo da terra pode sentir-se razoavelmente seguro de sua existência e sobrevivência e, portanto, à vontade e em casa no mundo, na medida em que se admite o genocídio como uma possibilidade

futura, pois esta possibilidade compromete o também kantiano princípio da confiança recíproca (LAFER, 1988, p. 23).

O totalitarismo, na exata medida em que, representou uma proposta de organização do Estado e da Sociedade, que escapa ao bom senso de qualquer critério razoável de Justiça, recolocou- em novos termos o tema clássico da resistência à opressão.

Não é possível deixar de considerar a importância das contribuições de Immanuel Kant na sua formulação e reconhecimento dos Direitos Fundamentais da Pessoa Humana como um divisor no pensamento moderno. Em sua Obra *Crítica da Razão Pura*, Kant combina o “pluralismo”, com uma “ética da liberdade”, isto é, “existe, em cada ser humano racional, um imperativo categórico, que convoca todo ser humano a respeitar a sua própria liberdade e a dos outros” (1974, p. 27). Diante disso, a ação do homem passa a ter um “norte”, ou seja: “age somente, segundo uma máxima tal, que possas querer ao mesmo tempo que se torne lei Universal”. Em seu livro *Fundamentação da Metafísica dos Costumes* (1795), Kant coloca o problema da Ética como problema do bem supremo. Assim, com essa definição, Kant considera que tal princípio se torna uma ética da liberdade responsável pelo mérito de exigir dos seres humanos um respeito mútuo para uma (co) existência na Sociedade. Deste modo, “há um imperativo que, sem tomar por fundamento como condição qualquer outra intenção a se alcançar por um certo comportamento, comanda imediatamente esse comportamento. Esse imperativo é categórico”. Constata-se que o filósofo elabora um conceito de um imperativo categórico para fundamentar sua ética, um imperativo, que mande sem condições, absolutamente: um “tu deves”, *du sollst* incontestável e incontornável. Trata-se, pois, de um imperativo que implica em si mesmo sua obrigatoriedade absoluta. É o dever simples e puro que apela à boa vontade. Tal raciocínio deixa patente que Kant buscou elaborar uma “ética do dever ser”, ou seja: uma ética imperativa, que obrigue.

De forma resumida Kant dedicou boa parte dos seus estudos à função prática da razão e ao problema da moral, impondo-se quatro problemas fundamentais: Determinar o conceito de moralidade; Aplicá-lo à situação de entes racionais finitos, o que leva ao imperativo categórico; Descobrir a origem da moralidade na autonomia da vontade; e Provar a efetividade da moralidade com o *factum* da razão.

Não há como duvidar que essas premissas filosóficas são pilares da *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, publicada pela resolução 217 A terceira da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948, fruto de um período extremamente conturbado das relações internacionais até meados do século XX, no contexto das duas grandes guerras, os vários governos totalitários, a descolonização afro-asiática e a crise dos paradigmas políticos internacionais. Este documento traz ao seu total 30 artigos com o objetivo de manter os princípios básicos que todo ser humano carrega. Aliás, o pensamento kantiano já se apresenta, como pano de fundo, logo nas primeiras linhas de seu Preâmbulo sustentando a “sua fé nos direitos humanos fundamentais, na dignidade e no valor do ser humano e na igualdade de direitos entre homens e mulheres”.

Assim, o Preâmbulo deixa claro sua tradição e orientação Ocidental cunhado pela tradição revolucionária francesa (que teoricamente introduziu as noções de liberdade e igualdade em dignidade e direitos), além do exercício racional para agir conforme os imperativos éticos e morais, trazidos por Kant. Igualmente importante é o conceito de modelo de convivência internacional proposto por Kant que transcende o subjetivismo das soberanias e dos interesses, introduzindo a razão abrangente do ponto de vista da humanidade e do indivíduo como fim e não como meio o que possibilitou a discussão acerca dos “temas globais” na prática diplomática contemporânea. Deste modo, é importante reter que os Direitos Humanos quando são aviltados ou suprimidos apresentam, como consequência, retrocessos à criação

de uma sociedade internacional que respeite a diversidade cultural e crie maneiras de coexistência entre os povos.

No entanto, Arendt crítica, Kant e a própria Declaração dos Direitos Humanos, pois embora o tratado demonstre boa-fé, ele, contudo não consegue concretizar no plano prático aquilo que propõe.

A positivação das declarações de Direitos Humanos, nas constituições, tinha como objetivo conferir segurança aos direitos nelas contemplados, para tornar aceitável pela sociedade a variabilidade do Direito Positivo, requerida pelas necessidades da gestão do mundo moderno. Realço que o processo de positivação não desempenhou esta função a que aspirava o paradigma do Direito Natural, na vertente moderna, pois o elenco dos direitos do homem contemplados pelo Direito Positivo foi-se alterando do século XVIII até os nossos dias. Este processo de mudança obedeceu à lógica do razoável que caracteriza o paradigma da Filosofia do Direito e tinha como objetivo, na interação entre governantes e governados, ensejar a governabilidade, respondendo à percepção de novas realidades históricas. Dessa maneira, como se caminhou dos direitos humanos de primeira geração os direitos-garantia, de cunho individualista para os direitos de segunda geração os direitos de crédito, de feição social apontando que, se existem conflitos entre esses direitos, sobretudo em matéria de tutela e da concepção do papel do Estado, a complementaridade é superior ao conflito para uma lógica do razoável (LAFER, 1988, p. 25).

Na reflexão proposta por Lafer (1988), fica claro que, os refugiados e apátridas, aqueles que foram expulsos da tríade “Povo-Estado-Território”. Assinalam, com a emergência do totalitarismo, o ponto de ruptura. A medida em que os refugiados e apátridas não receberam os benefícios do princípio da legalidade, e não puderam valer-se dos direitos humanos, assim como não encontraram lugar num mundo, inteiramente organizado e ocupado politicamente, tornaram-se efetivamente supérfluos, porque indesejáveis acabaram encontrando o seu destino nos campos de concentração. Daí a conclusão de Hannah Arendt,

calcada na realidade das *displaced persons* e na experiência do totalitarismo, de, que a cidadania é o direito a ter direitos, pois a igualdade em dignidade e direitos dos seres humanos não é um dado. É um construído da convivência coletiva, que requer o acesso ao espaço público. É este acesso ao espaço público que permite a construção de um mun.do comum através do processo de asserção dos direitos humanos.

Neste sentido, a reflexão *arendtiana* em *The Origins of Totalitarianism* mostra a inadequação da tradição, pois os direitos humanos pressupõem a cidadania não apenas como um meio, o que já seria paradoxal, pois seria o artifício contingente da cidadania a condição necessária para assegurar um princípio universal, mas como um princípio substantivo, vale dizer: o ser humano, privado de seu estatuto político, na medida em que é apenas um ser humano, perde as suas qualidades substanciais, ou seja, a possibilidade de ser tratado pelos outros como um semelhante, num mundo compartilhado.

Destituir alguém de sua cidadania é tendencialmente expulsá-lo do mundo, tornando-o supérfluo e descartável, conforme revelou a experiência totalitária. Problema dos seres humanos supérfluos e como tais encarados, posto pela experiência totalitária e juridicamente ensejado pela privação da cidadania, criou as condições para o genocídio, na medida em que foram levados, por falta de um lugar no mundo, aos campos de concentração.

O genocídio não é um crime contra um grupo nacional, étnico, racial ou religioso. É um crime que ocorre, lógica e praticamente, acima das nações e dos Estados das comunidades políticas. Diz respeito ao mundo como um todo. É, portanto, um crime contra a humanidade que assinala, pelo seu ineditismo, a especificidade da ruptura totalitária. Assim, na sequência da análise examino como, no segundo pós-guerra, a ruptura totalitária levou à afirmação de um Direito Internacional Penal, que procura tutelar interesses e valores de escopo universal, cuja salvaguarda é fundamental para a sobrevivência não apenas de comunidades nacionais, de grupos étnicos, raciais ou religiosos, mas da própria comunidade

internacional. Entre estes valores e interesses está a repressão ao genocídio (LAFER, 1988, p. 25).

A reciprocidade de direitos e deveres na interação entre governantes e governados, que não existindo enseja o direito de revolução. O direito de resistência foi inicialmente consagrado nas Declarações do século XVIII mas desapareceu posteriormente do Direito Positivo, pois a expectativa, contemplada pelo paradigma, era no sentido de que a positivação, pelo Direito Constitucional, de importantes instrumentos destinados a evitar o abuso do poder seria suficiente para impedir a opressão.

Essa afirmação de autoevidência, crucial para os direitos humanos mesmo nos dias de hoje, dá origem a um paradoxo: se a igualdade dos direitos é tão autoevidente, por que essa afirmação tinha de ser feita e por que só era feita em tempos e lugares específicos? Como podem os direitos humanos ser universais se não são universalmente reconhecidos? (HUNT, 2009, p. 19).

Assim fica evidente que é preciso rediscutir as bases que estão ancoradas as práticas atuais de Direitos Humanos. Uma vez que este não pode ser um documento apenas de boa-vontade, mas preciso ser um título de auto execução. Que dá garantias reais aos imigrantes, que são forçados a sair de sua terra, e ficam à mercê “da boa vontade” dos governos que os recebem. Mas sem garantias reais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que os dados sobre migração são alarmantes, pois na atualidade um fluxo grande de pessoas está em trânsito pelo planeta. E que historicamente o Brasil sempre foi muito receptível aos imigrantes, que aqui deixaram suas raízes. No entanto é preciso retomar a grande discussão do século XX, sobre os apátridas, sobre os paradigmas da não cidadania e a falta de direitos mínimos. Sobre a falta de políticas públicas e recursos. E finalmente sobre o

ódio e o desrespeito a diversidade cultural, linguística, étnica e religiosa. Para que os homens não sejam considerados supérfluos, a margem e horror do mal banal e do totalitarismo venha novamente se repetir no século XXI.

REFERÊNCIAS

ARENDT, H. **A condição humana**. (1958). 11ª ed. São Paulo: Forense Universitária, 2010.

ARENDT, H. **A promessa da política**. Rio de Janeiro: Difel, 2008.

ARENDT, H. **Origens do totalitarismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1951.

HUNT, Lynn. **A invenção dos direitos humanos**: Uma história. Tradução Rosaura Eichenberg. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

KANT, Immanuel. **A metafísica dos costumes**. T A metafísica dos costumes. Tradução de Edson Bini. São Paulo: Edipro, 2003.

KANT, Immanuel. **Crítica da faculdade do juízo**. T Crítica da faculdade do juízo tradução de Valério Rohden e Antônio Marques. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

KANT, Immanuel. **A paz perpétua e outros opúsculos**. Tradução de Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1995.

KANT, Immanuel. **Crítica da Razão Pura**. São Paulo: Abril Cultural, 1974.

LAFER, Celso, **A reconstrução dos direitos humanos**: um diálogo com o pensamento de Hannah Arendt. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

OUTRAS FONTES

Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), 2017.

Organização das Nações Unidas (ONU), 2019.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2019).

Polícia Federal (2019).

COMO ERA O MUNDO ANTES DO COVID-19? *discussões, contribuições e perspectivas para a educação*

Daniele Lopes Oliveira¹

Milton Justus²

Marcelo Mazza³

INTRODUÇÃO

O mundo não vai voltar a ser o que era. Essa é uma nova circunstância de vida, que precisa ser refletida e apreendida por todos. O ano de 2020, foi um ano, como há muitos séculos não se via. Um vírus já matou milhares de pessoas. Confinou países, mexeu com as estruturas econômicas.

¹ Pós-Doutora em Educação pela PUC Goiás. Doutora em Educação pela PUC Goiás. Mestre em Ecologia e Produção Sustentável pela PUC Goiás. Especialista em Direito Civil e Processo Civil, Especialista em Direito do Trabalho e Processo do Trabalho e Especialista em Auditoria e Perícia Ambiental pela UNINTER. Especialista em Docência Superior pela Fac-Lions/GO. Graduada em Direito pela PUC Goiás. Coordenadora do Curso de Direito da Faculdade de Piracanjuba (FAP). E-mail: danielolopes_oliveira@outlook.com

² Doutor em Educação - Universidad Americana. Mestre em Educação pela Universidad de Los Pueblos de Europa. Graduado em Administração-FAIARA, Filosofia - FAEME, Teologia - FATEBOV. E-mail: milton13diretor@gmail.com

³ Graduado em Administração pela Faculdade de Piracanjuba (FAP), Especialista em Gestão Estratégica em Marketing pela Faculdade de Piracanjuba (FAP) e Mestre em Ciências da Educação pela *Universidad Americana em Assunção/PY*, com Reconhecimento pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Atualmente pertence ao quadro de docente da Faculdade de Piracanjuba (FAP). Atualmente é o Diretor Acadêmico, de Planejamento e Desenvolvimento Institucional da Faculdade de Piracanjuba (FAP). E-mail: mazza.marcelo@hotmail.com

Confinou em seus lares, milhares de famílias, que isoladas, tiveram que reaprender a viver, um dia de cada vez. Tiveram que lidar com a solidão, dos lares e com ruas vazias.

Mas, o cenário de pandemia restabelece a importância da ciência e da informação responsável como principais ferramentas para reduzir ao máximo os danos sociais e econômicos. No atual momento se discute verdades e fake News. Mas, também, se restabelece, que quando o assunto é saúde e a Organização Mundial da Saúde (OMS), quem tem a palavra final.

E em meio a um cenário distópico, em que maiores metrópoles do mundo estão com seus cidadãos confinados, a reflexão, a ser feitas é sobre os erros do mundo antes da pandemia. Nesse meio tempo, as pessoas vão mudar. Tem pais e mães convivendo mais com os filhos. Convivemos com um problema de alguém do interior da China. O mundo vai ser mais diferente. Não tem como retomar o que existia antes. Precisamos nos adequar a uma nova economia e ao trabalho remoto, o conhecido home office. As relações afetivas tendem a seguir o mesmo caminho. A tecnologia de comunicação deve passar a ter, cada vez mais, o objetivo de aproximar. Muita gente vai descobrir a importância central da tecnologia neste tempo, para trabalhar, estudar e encurtar as distâncias.

O Ensino à distância, e o uso de tecnologias aplicados a educação, será uma tendência mundial, até para aqueles, que até o momento eram resistentes a ela.

1. HISTORICO DAS AÇÕES DA FACULDADE DE PIRACANJUBA – FAP EM RELAÇÃO AO COVID-19

A Faculdade de Piracanjuba (FAP), atenta aos fatos internacionais e nacionais, vem acompanhando o desenvolvimento da crise mundial do COVID-19, desde o princípio tanto pelos noticiários, como pelas normas editadas pelo Poder Público.

Quanto às normas de higiene e uso do álcool gel, isso já era uma prática consolidada na Instituição, que já disponibilizava o álcool gel, nos corredores da Instituição.

Com o início da epidemia no país a Faculdade de Piracanjuba (FAP), localizada no município de Piracanjuba no interior do estado de Goiás, antecipando as ações de prevenção, de isolamento social. Emitiu no dia 14 de março de 2020, por meio da Portaria CONSUP/FAP n.º 005, foi criado na Instituição o Comitê da Crise do COVID-19, composto pelos membros do CONSUP e pelos coordenadores dos cursos da Faculdade de Piracanjuba, o objetivo era discutir as ações para prevenir o contágio e propor questões de saúde pública para a Instituição, Comunidade Acadêmica e para o Município de Piracanjuba. Bem como analisar as questões acadêmicas, e as medidas que deveriam ser tomadas, tendo em vista a prevenção do contágio e de outro lado analisando a melhor forma de trabalhar os conteúdos, para que os alunos não fossem prejudicados, o que foi discutido exaustivamente.

Assim após, discussão entre o CONSUP e as coordenações de todos os cursos, foi decidido que iria ser editada uma portaria com medidas emergências em razão da pandemia. Foi editada a Portaria CONSUP/FAP n.º 005, também no dia 14 de março de 2020, por meio do primeiro ato o art. 1º, suspendendo todas as atividades acadêmicas como aulas presenciais, seminários, palestras ou qualquer atividade com mais de 20 indivíduos, pelo período de 16 a 23 de março, que foi publicada no mesmo dia, para ciência de alunos e professores.

Assim a par dos acontecimentos no dia 14 de março de 2020, por meio da Portaria CONSUP/FAP n.º 005, foi criado na Instituição o Comitê da Crise do COVID-19, Foi editada a Portaria CONSUP/FAP n.º 005, também no dia 14 de março de 2020, por meio do primeiro ato o art. 1º, suspendendo todas as atividades acadêmicas como aulas presenciais, seminários, palestras ou qualquer atividade com mais de 20 indivíduos, pelo período de 16 a 23 de março, que foi publicada no mesmo dia, para ciência de alunos e professores. Ainda no dia 16 de março de 2020, foi editada nova portaria. Portaria CONSUP/FAP n.º. 007, suspendendo pelo período de 15 dias todas as atividades acadêmicas da instituição. A suspensão de todas as atividades

acadêmicas, como aulas presenciais, seminários, palestras, entre outras que reúnam mais de 10 pessoas, de modo a interromper as atividades por 15 dias, a partir do dia 16/03/2020, podendo tal suspensão ser prorrogável a depender da avaliação da autoridade sanitária do Estado de Goiás.

No dia 16 de março de 2020, foi convocada uma reunião extraordinária para discutir a crise, e apresentar um planejamento para que pudéssemos analisar metodologias e práticas de ensino que estivessem contextualizadas, e que colaborassem no aprendizado. Como a FAP, já faz uso das metodologias ativas, utilizamos dessa *expertise* como ferramenta de apoio. Assim após longa discussão, ficou decidido que o Diretor Geral iria realizar um comunicado oficial, para todos os acadêmicos por meio de vídeo explicando a situação, bem como seria inseridas informações em todas as redes sociais e mídias da Faculdade de Piracanjuba, para orientar os funcionários, alunos e professores sobre o COVID-19 e a suspensão temporária das aulas, bem como os recursos que seriam empregados e que não haveria paralisação na área acadêmica, apenas iríamos migrar do presencial para o ensino remoto, mediado pelas metodologias ativas. Foi discutida a antecipação das férias para os funcionários técnico-administrativos e redução de carga horária. Ficando apenas os funcionários do Ensino a Distância e da comunicação, para dar suporte integral aos alunos, informar e tirar dúvidas. Os coordenadores informaram cada um dos seus professores sobre as mudanças, por meio de comunicação oficial, avisando que para eles não há antecipação de férias e nem paralisação. Foi também encaminhada orientações sobre conteúdo, horários de aulas e novo planejamento acadêmico, a ser realizado a partir do dia 16 de março do ano corrente.

Nos dias subsequentes a FAP intensificou a comunicação com os alunos, inclusive por contanto telefônico para acalma-los e orienta-los sobre as aulas e atendimento. No dia 16 de março, a FAP criou um WhatsApp para responder aos alunos e resolver

todos os problemas no âmbito administrativo. O que foi publicado em todas as mídias da Faculdade para dar ciência aos alunos.

Assim em cumprimento das atividades acadêmicas, foi adotado o regime acadêmico remoto, a fim de que não houvesse prejuízo de conteúdo para os alunos do ensino superior. A Faculdade de Piracanjuba (FAP), vem acompanhando o desenvolvimento da crise mundial do COVID-19.

A partir do dia 23 de março de 2020, os alunos terão aula normalmente das 19h:15minutos as 22h:15minutis, com uso de metodologias ativas mediadas pelo ensino na modalidade à distância, na *Plataforma Sagah* e no *WhatsApp*, bem como em outras modalidades pelos aplicativos, *Zoom Cloud Meeting*, *Whereby*, *Skype*, *Ocan*, *Google Classroom*, *Skype*, *Youtube*, *Facebook*, *Instagram* transmissões ao vivo, *mensagens de voz e ferramentas similares*.

As aulas ocorreram normalmente, inclusive houve a verificação de frequência, em todas as aulas, resolução de exercícios. Os conteúdos foram ministrados nos dias e horários, que as disciplinas ocorrem de acordo com o calendário acadêmico por vídeo-aula e por áudio. Inclusive tirando dúvidas e respondendo aos questionamentos dos alunos. As frequências foram lançadas no sistema acadêmico. Assim até o momento, temos sido diligentes em cumprir as leis e dar resposta rápida e eficiente ao momento vivenciado.

Visando sempre garantir a boa entrega de conteúdo aos alunos, diversos materiais foram elaborados pelos professores, slides, apostilhas, textos, compilados de normatizações e outras fontes, vídeos explicativos.

Além disso, nessa semana vários professores aderiram a utilização da plataforma Sagah e suas respectivas unidades de aprendizagem, onde de forma dinâmica o aluno pode desenvolver um estudo mais amplo e completo dos mais distintos conteúdos.

A plataforma em questão, possibilita ao aluno um estudo direcionado e dinamizado, bem como possibilita ao professor o acompanhamento do desenvolvimento dos alunos, seus principais

pontos críticos e uma interação única, onde o professor pode corrigir e disponibilizar devolutas aos alunos.

De uma forma geral, os professores têm proporcionado disposição para atender as necessidades dos alunos e todos os professores tem cumprido a carga horária nos seus respectivos dias letivos.

2. AÇÕES DA FAP EM RELAÇÃO AO COVID-19

A Faculdade FAP utilizou todas as ferramentas disponíveis para informar alunos, professores, técnicos administrativos e comunidade local. Sobre as formas de contágio, prevenção e orientação. Trazendo *lives* ao vivo com profissionais da área de saúde.

Realizou também campanhas de conscientização para que as pessoas ficassem em casa, e realizassem o isolamento social.

Além disso a FAP, se adiantou aos decretos e normativas oficiais instalando de pronto um comitê de crise para discutir e buscar medidas apropriadas para resolver os problemas se antecipando a eles.

Desde a primeira semana de suspensão das aulas presenciais, a FAP, adotou o regime de aulas remoto, com o uso de ferramentas para constatar a presença dos alunos. Assim como as aulas vieram ocorrendo normalmente por vídeos-aulas, mensagens de voz, PowerPoint entre outras ferramentas.

Foi ainda realizado um debate interdisciplinar realizado pelos professores do curso de Direito.

A metodologia ativa, a andragogia e os mais atuais estudos que disciplinam o “ensinar” e o “aprender” para adultos demonstram que a interação e a provocação dos estudantes é fundamental para a construção de novos saberes. A pandemia *COVID-19*, e os seus consecutórios regulatórios, nos impossibilitaram de realizar atividades extracurriculares presencialmente, entretanto, nos permitiu criar novos canais de comunicação junto aos discentes e planejar novos modelos de engajamento estudantil. Nessa linha de raciocínio serão realizados seminários, debates e palestras em âmbito virtual,

utilizando as diversas plataformas cabíveis, além de possibilitar a apresentação de bibliografias complementares aos estudantes.

A sala de aula invertida inaugural foi realizada com o tema “Sistema Prisional: Histórico, Vulnerabilidades e Objetivos”, através da plataforma zoom, para um grupo limitado de alunos do curso de direito previamente inscritos na sexta-feira dia 03/04/2020 das 19:00h até às 21:30h. A Sala de Aula Virtual Invertida é um projeto de extensão, nos termos do artigo 64 do Regimento Geral da Faculdade de Piracanjuba, possuindo matrícula facultativa para os acadêmicos do curso de direito, neste primeiro momento, contabilizando horas extracurriculares para todos os fins legais, certificadas ao final de cada semestre letivo. As inscrições e a condução dos trabalhos serão realizadas, neste primeiro encontro, pelos Professores Gabriel Celestino Saddi Inácio Ferreira e Ovídio Inácio Ferreira Neto, em conjunto com a Professora Gabrielle Andrade da Silva, sob a supervisão da Coordenadora-Geral da Faculdade e Coordenadora do Curso de Direito Professora Doutora Daniele Lopes Oliveira.

Além disso, foi realizada a avaliação normalmente com 50% da nota atribuída a trabalhos, atividades, estudos de caso entre outros e os outros 50% na avaliação de N01, aplicada aos alunos por meio do *WhatsApp*, do *Google Forms* e do *Google Docs*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos que este é um período novo na história mundial. Mas é também um período de aprendizado e renovação. Que a partir desses eventos poderemos inovar e aprender sobre novas formas de ensinar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Projeto de Lei nº 791, 2020.** Altera a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020, para instituir o Comitê Nacional de Órgãos de Justiça e Controle para prevenir ou terminar litígios, inclusive os judiciais,

relacionados ao enfrentamento da emergência de saúde pública decorrente da covid-19. 2020.

BRASIL. **Portaria nº 188, de 3.2.2020.** Publicado no DOU de 4.2.2020. Declara Emergência em Saúde Pública de importância Nacional (ESPIN) em decorrência da Infecção Humana pelo novo Coronavírus (2019-nCoV).2020.

BRASIL. **Portaria nº 356, de 11.2.2020.** Publicado no DOU de 12.2.2020. Dispõe sobre a regulamentação e operacionalização do disposto na Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020, que estabelece as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus (COVID-19). 2020.

BRASIL. **Portaria nº 395, de 16.3.2020.** Publicado no DOU de 16.3.2020 - Edição extra – A. Abre crédito extraordinário, em favor dos Ministérios da Educação e da Saúde, no valor de R\$ 5.099.795.979,00, para os fins que especifica. 2020.

BRASIL. **Portaria nº 454, de 20.3.2020.** Publicado no DOU de 20.3.2020 - Edição extra – F. Declara, em todo o território nacional, o estado de transmissão comunitária do coronavírus (covid-19). 2020.

BRASIL. **Decreto nº 10.289 de 24.3.2020 Publicado no DOU de 24.3.2020 - Edição extra-A.** Altera o Decreto nº 10.277, de 16 de março de 2020, para instituir o Centro de Coordenação de Operações, no âmbito do Comitê de Crise para Supervisão e Monitoramento dos Impactos da Covid19. 2020.

BRASIL **Portaria nº 79, de 4.2.2020.** Publicado no DOU de 5.2.2020. Aprova condições extraordinárias para realização das atividades de avaliação da conformidade em países afetados pela epidemia do coronavírus (COVID-19). 2020.

BRASIL. **Medida Provisória nº 921, de 7.2.2020.** Publicada no DOU de 10.2.2020. Abre crédito extraordinário, em favor do Ministério da Defesa, no valor de R\$ 11.287.803,00, para os fins que especifica. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.979, de 6.2.2020.** Publicada no DOU de 7.2.2020. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019.

BRASIL. **Instrução Normativa nº 19, de 12.3.2020.** Publicada no DOU de 13.3.2020. Estabelece orientações aos órgãos e entidades do Sistema de Pessoal Civil da Administração Pública Federal - SIPEC, quanto às

medidas de proteção para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus (COVID-19).

BRASIL. Medida Provisória nº 924, de 13.3.2020. Publicada no DOU de 13.3.2020 - Edição extra B. Altera a Instrução Normativa nº 19, de 12 de março de 2020, que estabelece orientações aos órgãos e entidades do Sistema de Pessoal Civil da Administração Pública Federal - SIPEC, quanto às medidas de proteção para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus (COVID- 19). 2020.

BRASIL. Instrução Normativa nº 20, de 13.3.2020. Publicada no DOU de 13.3.2020 – Edição extra. Altera a Instrução Normativa nº 19, de 12 de março de 2020, que estabelece orientações aos órgãos e entidades do Sistema de Pessoal Civil da Administração Pública Federal - SIPEC, quanto às medidas de proteção para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus COVID- 19. 2020.

BRASIL. Resolução nº 4.782, de 16.3.2020. Publicado no DOU de 17.3.2020. Estabelece, por tempo determinado, em função de eventuais impactos da Covid-19 na economia, critérios temporários para a caracterização das reestruturações de operações de crédito, para fins de gerenciamento de risco de crédito. 2020.

BRASIL. Instrução Normativa nº 21, de 16.3.2020. Publicado no DOU de 17.3.2020. Altera a Instrução Normativa nº 19, de 12 de março de 2020, que estabelece orientações aos órgãos e entidades do Sistema de Pessoal Civil da Administração Pública Federal - SIPEC, quanto às medidas de proteção para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus (COVID-19) Institui o Comitê de Crise para Supervisão e Monitoramento dos Impactos da Covid-19. 2020.

BRASIL. Decreto nº 10.277, de 16.3.2020. Publicado no DOU de 16.3.2020 - Edição extra – C. Estabelece recurso do Bloco de Custeio das Ações e Serviços Públicos de Saúde - Grupo de Atenção de Média e Alta Complexidade-MAC, a ser disponibilizado aos Estados e Distrito Federal, destinados às ações de saúde para o enfrentamento do Coronavírus - COVID 19. 2020.

BRASIL. Portaria nº 5, de 17.3.2020. Publicado no DOU de 17.03.2020 - Edição extra C. Dispõe sobre a compulsoriedade das medidas de

enfrentamento da emergência de saúde pública previstas na Lei nº 13.979, de 06 de fevereiro de 2020.

BRASIL. **Deliberação nº 185, de 19.3.2020.** Publicado no DOU de 20.03.2020. Dispõe sobre a ampliação e a interrupção de prazos de processos e de procedimentos afetos aos órgãos e entidades do Sistema Nacional de Trânsito e às entidades públicas e privadas prestadoras de serviços relacionados ao trânsito. 2020.

BRASIL. **Portaria nº 683, de 19.3.2020.** Publicado no DOU de 20.03.2020. Dispõe sobre a instituição de comitê técnico para elaboração de iniciativas de promoção e defesa dos Direitos Humanos, considerando a situação de emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus (COVID-19). 2020.

BRASIL. **Resolução nº 349, de 19.3.2020.** Publicada no DOU de 20.3.2020. Define os critérios e os procedimentos extraordinários e temporários para tratamento de petições de regularização de equipamentos de proteção individual, de equipamentos médicos do tipo ventilador pulmonar e de outros dispositivos médicos identificados como estratégicos pela Anvisa, em virtude da emergência de saúde pública internacional decorrente do novo Coronavírus e dá outras providências. 2020.

BRASIL. **Medida Provisória nº 926, de 20.3.2020.** Publicada no DOU de 20.3.2020 - Edição extra – G. Altera a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020, para dispor sobre procedimentos para aquisição de bens, serviços e insumos destinados ao enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus.2020.

BRASIL. **Decreto Legislativo nº 6, de 20.3.2020.** Publicado no DOU de 20.3.2020 - Edição extra – C. Reconhece, para os fins do art. 65 da Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000, a ocorrência do estado de calamidade pública, nos termos da solicitação do Presidente da República encaminhada por meio da Mensagem nº 93, de 18 de março de 2020.

BRASIL. **Decreto nº 10.282, de 20.3.2020.** Publicado no DOU de 20.3.2020 - Edição extra - G e republicado no DOU de 21.03.2020 - Edição extra- H. Regulamenta a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020, para definir os serviços públicos e as atividades essenciais.2020.

BRASIL. **Resolução nº 352, de 20.3.2020.** Publicado no DOU de 20.03.2020 - Edição extra G Dispõe sobre a autorização prévia para fins de exportação

de cloroquina e hidroxicloroquina e de produtos sujeitos à vigilância sanitária destinados ao combate da Covid-19. 2020.

BRASIL. **Medida Provisória nº 927, de 22.3.2020.** Publicada no DOU de 22.3.2020 - Edição extra – L. Dispõe sobre as medidas trabalhistas para enfrentamento do estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020, e da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus (covid-19), e dá outras providências. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 10.288 de 22.3.2020.** Publicado no DOU de 22.3.2020 - Edição extra – J. Regulamenta a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020, para definir as atividades e os serviços relacionados à imprensa como essenciais. 2020.

BRASIL. **Portaria nº 132, de 22.3.2020.** Publicado no DOU de 22.03.2020 - Edição extra – K. Dispõe sobre a restrição excepcional e temporária de entrada no País, por via terrestre, de estrangeiros provenientes da República Oriental do Uruguai, conforme recomendação da Agência Nacional de Vigilância Sanitária - Anvisa. 2020.

BRASIL. **Portaria nº 133, de 23.3.2020.** Dispõe sobre a restrição excepcional e temporária de entrada no País de estrangeiros provenientes dos países que relaciona, conforme recomendação da Agência Nacional de Vigilância Sanitária – Anvisa. 2020.

BRASIL. **Medida Provisória nº 928, de 23.3.2020.** Altera a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020, que dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019, e revoga o art. 18 da Medida Provisória nº 927, de 22 de março de 2020.

DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO DE LOS FORMADORES DE FORMADORES CON LA METODOLOGÍA STEAM: *el muralismo mexicano*

Alejandra Avalos Rogel¹

INTRODUCCIÓN

Este artículo tiene como propósito presentar el análisis de una secuencia didáctica dirigida a estudiantes para profesor de español de una maestría para el segundo ciclo, de lo Instituto Nacional Superior del Profesorado y la Educación de Lila, Norte de Francia, sustentada en la metodología STEAM - siglas en inglés de Ciencia, Tecnología, Ingeniería, Artes y Matemáticas. La propuesta pretendía desarrollar por un lado el pensamiento crítico de los estudiantes mediante el abordaje holista de problemas del área de las humanidades a través del arte, y por otro se esperaba la construcción de saberes profesionales, mediante la reflexión sobre la ingeniería didáctica que sustentaba las estrategias de enseñanza y sobre sus propios procesos de aprendizaje de la lengua española en un contexto complejo.

Esto tuvo implicaciones en los propósitos de este estudio, porque hay propósitos de investigación, y propósitos de la intervención educativa relativos a la enseñanza y al aprendizaje en

¹ Doctora en Educación, Maestra en Ciencias con especialidad en Investigaciones Educativas, Profesora investigadora de la Escuela Normal Superior de México, líneas de investigación: didáctica de las matemáticas y formación de docentes. Coordinadora del Cuerpo Académico: Ciencia, tecnología y sociedad en la educación obligatoria y la formación de docentes. E-mail: alejandraavalosrogel@gmail.com

términos de desarrollo de habilidades STEAM, particularmente la comunicación, el trabajo colaborativo y el pensamiento crítico.

El muralismo en México, que fue un movimiento artístico de mediados del siglo pasado, brindó el ambiente complejo en el que podían tejerse tramas derivadas de la experiencia estética como forma de conocimiento de la realidad, del discurso político y las tendencias ideológicas, de la historia de México y la de algunos países occidentales.

Como veremos en este texto, además de una secuencia didáctica basada en nudos problematizadores, fue necesario diseñar estrategias docentes que favorecieran la recuperación de saberes previos y el planteamiento de preguntas, el diálogo y el trabajo colaborativo, particularmente en culturas escolares que privilegian el silencio y la participación individual. La referencia a mi cultura mexicana iluminó de un color distinto su propia problemática educativa, y les permitió ver cosas que de otra manera no lo habrían logrado.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El presente milenio plantea a los ciudadanos del orbe desafíos para enfrentar problemas cada vez más complejos que requieren para su solución de habilidades y competencias adquiridas en el ámbito educativo. Algunas de ellas son las siguientes: la alfabetización digital y el manejo de diversos lenguajes en contexto; un pensamiento divergente para resolver de manera creativa los problemas; flexibilidad epistémica para retomar conocimientos y saberes de distintos campos y establecer los puentes conceptuales y metodológicos necesarios; una inteligencia emocional y una inteligencia social que favorezcan a su vez la autonomía y el trabajo colaborativo.

Para lograrlo, algunos investigadores como Morin, en su texto *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro* (1999), proponen el abordaje de conocimientos pertinentes, no fragmentados, para ser ubicados en contextos específicos, y estar en posibilidad de abordar problemas fundamentales y globales. La escuela es el lugar donde es posible la construcción de esos saberes,

para lo cual es necesario romper las barreras de los currícula fragmentados y proponer proyectos de resolución de problemas con metodologías innovadoras.

En efecto, las tradiciones curriculares en la educación básica han fomentado una organización en asignaturas que fragmenta el conocimiento, estrategias docentes que favorecen un trabajo segmentado y no contextualizado, que enfatizan el trabajo enciclopedista, e impiden el desarrollo del pensamiento crítico. Y sobre todo, que no permiten la recuperación de los sujetos, ni la construcción de los colectivos epistémicos.

La apuesta curricular sería el trabajo en contextos que planteen retos cognitivos, que apelen a la sensibilidad estética como forma de conocimiento, y que fomenten el respeto por los valores humanos, para la aproximación de lo cotidiano y el desarrollo del pensamiento crítico.

Dado que se trata de formación de futuros docentes, un trabajo de intervención pedagógica, integrador e interdisciplinario entre ciencias humanas y artes, dirigido a formadores tendría que plantear algunos retos:

1. Despertar la sensibilidad, la comprensión y respeto ante la diversidad: culturas, estilos y ritmos de aprendizaje, las producciones de los niños y jóvenes, los proyectos de los colegas y de la institución.
2. El tipo de proyectos que son susceptibles de desarrollar habilidades STEAM: resolución de problemas, pensamiento crítico, comunicación, creatividad, y trabajo en equipo.
3. Una reflexión en torno a los materiales: ¿Qué soportes para el trabajo interdisciplinario con el arte en la escuela? ¿Qué preguntas, cómo formularlas y cómo generarlas? ¿Desde qué relaciones?
4. La retroalimentación que lleve a los alumnos a aprender: favorecer la reflexión de los estudiantes sobre sus producciones, construir una pedagogía del error que no lleve a la frustración, que permita entender el lugar del conocimiento personal en el saber convencional de algunos colectivos e instituciones.

2. PROPÓSITOS

Este trabajo es ambicioso en términos de los propósitos que plantea, dada la multirreferencialidad (ARDOINO, 1993) que implica la aproximación a los objetos educativos, sobre todo cuando se trata de la sistematización de la innovación en la enseñanza.

2.1 Objetivos de la investigación

Reflexionar sobre la importancia de las metodologías STEAM en las aulas de la formación de docentes y analizar su pertinencia en la construcción de conocimiento más holista que permita el abordaje de problemas complejos.

2.2 Objetivos de enseñanza

Diseñar y desarrollar una propuesta de intervención para el desarrollo del pensamiento crítico, mediante la metodología STEAM.

2.3 Objetivos de aprendizaje

Favorecer una lectura de la realidad que permita un desarrollo lingüístico (FREIRE, 2004), desarrollar el pensamiento crítico de los estudiantes y desarrollar el pensamiento creativo mediante experiencias estéticas

Objetivos para los formadores: Clarificar, entender y compartir intenciones de aprendizaje; Socializar materiales para el desarrollo del pensamiento crítico.

3. ANTECEDENTES

Lo Instituto Nacional Superior para el Profesorado y la Educación (INSPE) de Lila Norte de Francia, es una institución de educación superior que tiene a su cargo la formación inicial de docentes, orientadores educativos, formadores de docentes y

directivos, y la actualización del personal en servicio. Su misión también se extiende a la investigación educativa y a los servicios de movilidad e intercambio internacional, conforme a la Ley de orientación y programación para la Reforma de la Escuela de la República del 8 de julio de 2013.

La filosofía de la formación recupera la relación estrecha entre formación universitaria, formación profesional e investigación educativa. Para dicha institución es importante en la formación la alternancia entre el establecimiento de enseñanza superior y el lugar de práctica en el trabajo formativo, y una progresión en la construcción de la profesión a lo largo de la vida.

La formación de docentes para el nivel secundario jóvenes de 12 a 18 años, tiene lugar en programas de maestría posteriores a 3 años de licenciatura universitaria. El grupo donde se desarrolló la secuencia didáctica, estaba compuesto por 18 estudiantes en formación para ser docentes de español, de carreras humanísticas, con un dominio del español de al menos C1 del marco común europeo, que cursaban el segundo año de dicha maestría (*MEEF mention 2nd degré*). La titular del curso de acercamiento a la práctica profesional y didáctica específica era la Maestra Marie-Fabienne Borthomieu.

Con esta excelente formadora francesa se llevó a cabo una participación conjunta: con ella los docentes discutieron las problemáticas en el aula y se recuperaron al final de la sesión los saberes docentes para la conformación de una didáctica del español mediante el arte; y conmigo, formadora de docentes para la educación secundaria en México, se abordaría la pintura mexicana y su abordaje en el liceo, en el eje « Arte y Poder » y algún tema de actualidad geopolítica. Se eligió la discusión de la migración en Latinoamérica, aspecto que se discutió en una segunda intervención.

4. REFERENTES CONCEPTUALES

La propuesta STEAM. En la mayoría de las propuestas curriculares actuales, en la enseñanza se obliga a los contenidos de manera artificial a ser compatibles con un problema a resolver, lo

que resulta son soluciones parciales a problemas que no son abordados de manera global. En este estado de cosas, se requiere una metodología con una filosofía distinta, más holista que permita, en la práctica, analizar y entender problemas complejos, para después proponer una solución *ad hoc* y convertirla en una herramienta flexible con la que puedan abordarse otros problemas, en una dialéctica herramienta-objeto (DOUADY, 1987).

- Resolución de problemas: La resolución de problemas como estrategia didáctica es uno de los pilares de la propuesta de STEAM. Se define problema como aquella situación abierta, no estructurada, relevante y pertinente de la vida cotidiana y/o profesional, que exige de los resolutores la recuperación de saberes conceptuales y procedimentales.
- Colaboración: Es la posibilidad de la negociación de los conocimientos y de la acción para abordar un problema de manera creativa. Implica ceder los puntos de vista personales y tener la disposición de apertura de espíritu a nuevas ideas.
- Comunicación: Es el intercambio de información entre personas que tienen un techo de significaciones comunes, y la posibilidad de ampliación de dicho techo mediante un esfuerzo cognitivo de los participantes de la situación.
- Investigación: Es la construcción entre nuevas relaciones y de realidades como alternativas a problemas derivados de la identificación de vacíos y hoquedades en el conocimiento ya establecido.
- Pensamiento crítico: El pensamiento crítico es la reflexión sobre lo que se plantea a la razón como dado, como parte del sentido común, poniendo en duda la información que se ofrece desde una sola perspectiva. Implica mirar un problema desde múltiples paradigmas: desde la ciencia, la emoción, la estética, la ética.

5. EL PENSAMIENTO CRÍTICO

En Latinoamérica, el tema del pensamiento crítico ha comenzado a tener auge en el ámbito académico, y existen antecedentes importantes con grandes pedagogos como Freire (FREIRE, 1987; PAÉZ, RONDÓN y TREJO, 2018).

Paul (2005) enfatiza en las actitudes del pensador crítico, que reside en la toma conciencia de los elementos del pensamiento y guía la construcción de su pensamiento según criterios intelectuales; además evalúa la efectividad del proceso de pensamiento teniendo en cuenta el propósito y los criterios intelectuales.

Otra propuesta que sustenta el planteamiento de STEAM es la planteada por Willingham (2007), quien enfatiza que el pensamiento crítico permite a las personas ver ambos lados de un problema, estar abierto a nuevas pruebas que desconfirman sus ideas, razonar desapasionadamente, exigir que las afirmaciones estén respaldadas por evidencia, deducir e inferir conclusiones de los hechos disponibles, de la evidencia y su evaluación

En este trabajo se considera que el pensamiento crítico es la flexibilidad de pensamiento para conformar nuevas realidades, otras propuestas, en discusión con lo ya establecido. Es reconocer nuevas situaciones y tener la flexibilidad de desaprender, para aprender, y reorganizar lo aprendido para adecuarlo a las nuevas situaciones. Es una forma de entrar en diálogo con los otros, para identificar las estructuras profundas de los discursos, las intenciones de los otros, las formas de poder e identificar un posicionamiento en el tejido social. Es una forma de leer y escuchar al otro en su contexto.

5.1 La docencia reflexiva en la formación de los docentes

La apuesta es que los docentes reflexionen sobre las secuencias didácticas implementadas para que ellos reaprendan los contenidos en contexto, y reorganicen sus saberes profesionales

(AVALOS-ROGEL, 2013). Estos procesos formativos no están alejados de la metodología de STEAM

En el marco de la docencia reflexiva actual, tomar la palabra y la construcción de espacios colectivos tiene entre sus finalidades la construcción de saberes pedagógicos en contextos institucionales que mantengan su inserción en la realidad global. Gracias a la reflexión, es posible construir saberes, a partir de la experiencia, pero también de los conocimientos institucionalizados y que, por lo tanto, son susceptibles de entrar en el campo de las ciencias de la educación, lo que convierte a la docencia reflexiva en un espacio de formación donde, se borra la frontera entre la teoría y la práctica, pero donde también es posible generar conocimiento relevante. “La reflexión sobre los procesos del aprendizaje de los contenidos específicos supone la elaboración de un pensamiento sobre el pensamiento mismo. En particular, la identificación de las formas de resolución de los problemas inherentes a la especialidad, en particular, la reflexión que permita develar los procesos mentales, el porqué de los procedimientos, y las problemáticas inherentes” (AVALOS-ROGEL, 2013, p. 89).

6. METODOLOGÍA

La metodología de la intervención está alineada a las propuestas de STEAM, en el sentido en que se plantea un problema vinculado con los contextos sociales, es abordado desde diferentes miradas, desde diferentes formas de concebir el conocimiento y su construcción, y pretende el desarrollo de ciertas habilidades.

La intervención educativa que se presenta está basada en la discusión en torno al muralismo mexicano, como una construcción que integra nudos problematizadores que enlazan tramas de discusión que vienen de diversos campos: la historia, la política, la antropología, la educación, el arte, entre otros.

6.1 Estructura de la intervención

La intervención se inicia con una recuperación de las experiencias previas sobre el muralismo. ¿Cuáles son las tradiciones del muralismo que ustedes conocen, en el mundo y en el tiempo? ¿En dónde se encuentran? ¿En qué contextos se desarrollan? ¿A qué intenciones y a qué dinámicas responden? ¿Todos los movimientos muralistas responden a las mismas dinámicas Sociales, políticas, ideológicas...?

Imagen 1. Mural en la zona arqueológica Bonampak, Chiapas.

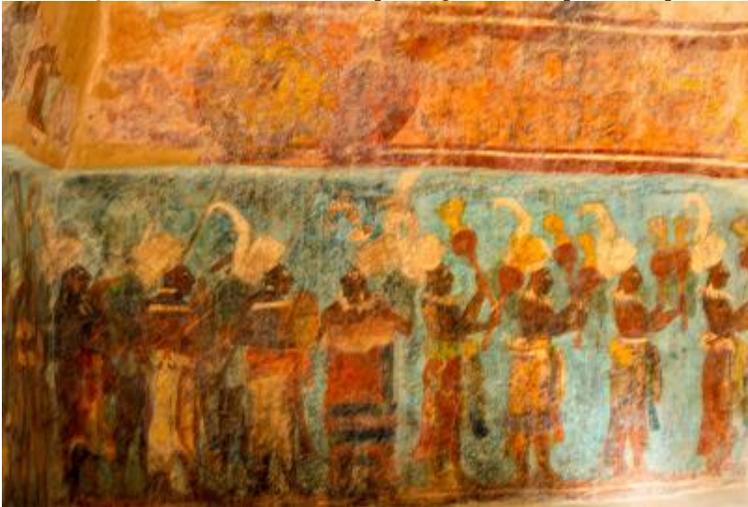


Imagen 2. Mural en la capilla abierta de la Catedral de Actopan, Hidalgo



6.2 Nudo de la trama Historia - Política

José Vasconcelos, ministro de educación algunos años después del fin de la revolución mexicana, solicitó a Diego Rivera la elaboración de murales en el Palacio Nacional para la unificación del país.

- ¿Qué situaciones muestran los murales? ¿Qué elementos hay y qué relaciones se hacen visibles?
 - ¿Cómo se identifica las relaciones y posicionamientos de poder en los murales mexicanos?
 - ¿Qué personajes históricos reconocen?
 - ¿El mural se convierte en un documento historiográfico?
 - ¿Cuál es la narrativa del mural?
 - ¿Cómo se desencadena la trama de la relación historia – ideología?
- Discutan en equipos: el posicionamiento y las relaciones de poder en los murales
- ¿Cómo puede conciliar la visión de un gobierno con la posición comunista de Diego Rivera ?
 - ¿Cómo se manifiesta la filosofía marxista en su obra?

Imagen 3. La epopeya del pueblo mexicano. Diego Rivera.



Imagen 4. Fragmento de la epopeya del pueblo Mexicano. Diego Rivera.



6.3 Nudo de la trama Cultura – Poder

Antecedentes del muralismo mexicano

La pintura mural en el México prehispánico

La pintura en el México colonial

Diego Rivera, Mural del Hotel del Prado Restaurant Versailles
(Carlos Obregón arquitecto): el espacio como apropiación del poder.

Imagen 5. Sueño de una tarde dominical en la Alameda central 1947. Diego Rivera.



Por equipos, reproduzca un fragmento de la escena de "Sueño de un domingo por la tarde en el centro de la Alameda", elabore los personajes con papel e invente los diálogos.

La visión de la realidad:

- interioridad y exterioridad, el poder en el sistema social
- el hombre y la relación con la naturaleza
- la escritura, los símbolos, la imágenes

Discutan la frase: El mural es un documento del presente

6.4 Nudo de la trama Arte – Cultura

El muralismo y los movimientos pictóricos de *avant garde*

- - el cubismo
- - el realismo, la perspectiva y el mensaje

La relación pintura – arquitectura

Imagen 6. Murales en la Universidad Autónoma de Chapingo. Diego Rivera.



El retrato ¿Y Frida Kahlo? La exterioridad y la interioridad como forma de poder de los sujetos.

6.5 Nudo de la trama Arte – Historia

La reconstrucción de la nación mediante la educación y el progreso

Razonamiento interdisciplinario

¿Qué dilemas plantea la construcción histórica mediante el arte?
¿Cuál es la relación que plantea entre el pasado, el presente y el futuro (como progreso y evolución)?

6.6 Evaluación

Para evaluar si se desarrolló el **pensamiento crítico**, se recurrirá a una rúbrica, con los siguientes niveles de dominio y sus indicadores (VILLA Y POBLETE, 2007, p. 77).

Nivel de dominio 1. Hacerse preguntas sobre la realidad, analizar los juicios que se formulan y reflexionar sobre las consecuencias de las decisiones propias y ajenas.

Nivel de dominio 2. Analizar la coherencia de juicios propios y ajenos, valorar sus implicaciones personales y sociales.

Nivel de dominio 3. Argumentar la pertinencia de los juicios que se emiten, analizar la coherencia de la propia conducta, fundamentándola en los principios y valores que la sostienen.

Indicadores: Juicios propios, análisis de juicios, criterios de juicio, implicaciones prácticas, responsabilidad.

7. RESULTADOS

Los futuros docentes tenían un buen bagaje de conocimientos en torno al muralismo, particularmente sobre el muralismo en Europa, e incluso se refirieron a las pinturas rupestres de Lascaux. Algunos ya tenían conocimiento del muralismo mexicano

Sus estudios humanistas les permitían hacer la construcción de las tramas propuestas e identificar algunos nudos problematizadores.

Respecto a la trama Historia – Política identificaron algunos personajes de la historia de Latinoamérica: Simón Bolívar, José Martí, entre otros, y cuál es su posición en las relaciones en el mural. Diego Rivera tuvo la encomienda de pintar sobre la historia de México, pero su tendencia política lo lleva a contar una historia, en la que, por ejemplo, la presencia española es fuertemente desdeñada. Se encuentran entonces al menos dos nudos: el pintor cuenta su historia y la convierte en mito; el pintor retoma el mito de la grandeza mexicana y la convierte en historia.

En relación nudo de la trama Cultura – Poder, los participantes fueron particularmente sensibles a la presencia de la escritura en los murales. Frases como “Tierra y libertad” de la Revolución Mexicana, el documento que tiene Marx en la mano, las Leyes de Reforma, entre otros. El poder se teje con la cultura escrita.

En la trama Arte – Cultura, los docentes recuperan la relación de Diego Rivera con los pintores franceses, y reconocen que la forma como establece los planos y los colores le permiten recuperar

la idea de la grandeza del pueblo mexicano prehispánico, y la fuerza del futuro, con la promesa de la modernización.

Por lo mismo, el nudo de la trama Arte e historia es problemático. Un punto de vista crítico lleva a pensar que el mural no es un documento que da cuenta del pasado, sino que muestra, con toda su crudeza, ser un documento del presente, que da cuenta de los deseos de la comunidad donde está inserto el pintor.

El mural muestra una recuperación de los saberes originarios en proyección hacia el futuro (AVALOS-ROGEL y MONTES, 2019).

CONCLUSIONES

La secuencia didáctica que se presentó a los futuros docentes de español resultó ser mucho más interesante de lo que se había previsto, en función de los conocimientos previos de los estudiantes y por la posibilidad de expresar libremente sus reflexiones.

La imagen plasmada en los murales, que para los mexicanos podría ser la expresión de una identidad, es develada como una forma de expresar un posicionamiento y una tendencia política. Además, se logra recuperar el análisis de la imagen artística como una forma de develar una realidad que quedaba oculta tras la imagen misma.

En un segundo estudio, será importante desarrollar la secuencia con futuros maestros en México.

Los resultados de la intervención llevan a afirmar que las metodologías STEAM coadyuvan a que los participantes argumenten los juicios que se emiten, y a recuperar los valores que los sostienen.

Los saberes docentes producto de la reflexión permiten una lectura de la realidad compleja, y entender que en las clases de lenguas para expresar una realidad, los sujetos tienen que develarla, reconstruirla y nombrarla, y desear hacerlo en interacción con los demás. Este ejercicio va más allá de la memorización de vocabulario y la conjugación de verbos.

REFERENCIAS

ARDOINO, J. EL análisis multirreferencial. **Revista de la Educación Superior** No. 87. Vol. 22, julio-septiembre 1993. México: ANUIES. 1993.

AVALOS-ROGEL, A. **La docencia reflexiva como paradigma emergente para la generación de conocimientos: el caso de los formadores de formadores**. Investigación, reflexión y acción de la realidad socio-educativa a principios del siglo xxi. Costa Rica: INIE, 2013.

AVALOS-ROGEL, A. y Montes, L. Dialogicidad entre culturas originarias y educación ambiental como condición de sostenibilidad. **Simposio Ecoepisteme** 2019. Ciencias Ambientales y Participación Ciudadana. México: ENSM – UNAM- FEPAL, 2019.

DOUADY, R. Jeux de cadres et dialectique outil-objet- **Recherches en Didactique des Mathématiques**, n. 7.2, 5-32 La Pensée Sauvage, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogía del oprimido**. México: Siglo XXI, 1987.

MORIN, E. **Los siete saberes necesarios para la educación del futuro**. París: UNESCO, 2001.

PAÉZ, R. M.; RONDÓN, G. M. E TREJO, J. H. Formación docente y pensamiento crítico en Paulo Freire. Buenos Aires: **CLACSO, CRESUR**, 2018.

PAUL, R. THE state of critical thinking today. Special Issue: Critical Thinking: **Unfinished Business**. Vol. 2005, No. 130. 27-38, 2005.

VILLA, S. Y POBLETE. **Aprendizaje Basado en competencias**. Una propuesta para la evaluación de competencias genéricas, España: Universidad de Deusto, 2007.

WILLINGHAM, D. T. **Critical Thinking. Why Is It So Hard to Teach?** American Educator, 2007.

REFERENCIAS PICTÓRICAS

ANÓNIMO. Fragmento de un fresco de la Zona Arqueológica de Bonampak. Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH). Periodo Clásico Tardío. 580 a 800 d. C.

ANÓNIMO. Fragmento del mural en la capilla abierta del Ex convento de San Nicolás de Tolentino, Actopan, Hidalgo, CONACULTA - INAH. 1546.

DIEGO RIVERA. Mural Sueño de una tarde dominical en la Alameda Central. Museo Diego Rivera. Instituto Nacional de Bellas Artes (INBA) - Fideicomiso BANAMEX, 1947-1947.

DIEGO RIVERA. Fragmentos del mural La epopeya del pueblo mexicano, o HISTORIA DE MÉXICO. Palacio Nacional. INAH, 1929-1935.

DIEGO RIVERA. Fragmento del Mural Canto a la Tierra y a los que la trabajan, o Enseñar la explotación de la tierra no la del hombre. Museo Nacional de Agricultura (Capilla Riberiana). Fundación Chapingo, Universidad Autónoma Chapingo. 1924 -1927.

La obra pictórica expuesta en este capítulo es del dominio público. Sin embargo, su resguardo corre a cargo del Instituto Nacional de Bellas Artes, de la fundación BANAMEX, del Instituto Nacional de Antropología e Historia y de la Fundación Chapingo, Universidad Autónoma Chapingo. Las fotografías son del Mtro. Rodolfo Méndez Balderas.

El estudio del contexto muestra que la visión de todo proceso educativo ya sea formal, no formal o informal, debería ser educar para la vida, conectarse a ella y hacer de los participantes personas sociales. Se educa para la vida, pero la vida en sociedad. Las personas deben formarse integralmente para que puedan aplicar cualquier conocimiento adquirido y existente en su vida cotidiana y con los grupos con quienes se relaciona. Los procesos formativos en diferentes espacios educativos tienen como principios la solidaridad, el cooperativismo y la autogestión; asimismo, puede funcionar como un medio para fomentar la multiculturalidad, la cultura de la paz, el cuidado del medio ambiente y el desarrollo de habilidades cognitivas simultáneamente, entre otros temas convencionales o emergentes. Además, brinda espacios para la participación política, permite la expresión de la ciudadanía en materia de educación y promueve la intervención comunitaria en temas de democracia dando como resultado la inclusión. Al desarrollar conocimientos y destrezas específicas en los sujetos, permite que en ellos surja un empoderamiento ciudadano. La educación para la vida en diferentes espacios educativos implica un nuevo diálogo, una forma de construcción a fin de empoderar a través del conocimiento a la comunidad.

Profa. Dra. Alicia Rivera Morales
Universidad Pedagógica Nacional (UPN)
Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)