

www.uninove.br/revistacadernoseduc
cadernos-edu@uninove.br

Cadernos

de pós-graduação

UNINOVE

Universidade Nove de Julho

www.uninove.br

ISSN eletrônico: 2525-3514

<i>Cadernos de Pós-Graduação</i>	<i>São Paulo</i>	<i>nº 15</i>	<i>p. I - 228</i>	<i>jan./dez. 2016</i>
----------------------------------	------------------	--------------	-------------------	-----------------------



cadernos-edu@uninove.br
www.uninove.br/revistacadernoseduc



Expediente

Revista Cadernos de Pós-Graduação
Avenida Francisco Matarazzo, 612
1º andar - Prédio A
Água Branca - São Paulo/SP -
Brasil CEP:05001-100
E-mail: cadernos-edu@uninove.br
ISSN da versão online: 2525-3514

Contatos Principais

Prof. Dr. *Carlos Bauer*
Editor - Universidade Nove de
Julho - Uninove, São Paulo

Profa. Dra. *Ligia de Carvalho*
Abões Vercelli
Editora - Universidade Nove de
Julho - Uninove, São Paulo

Avenida Francisco Matarazzo nº
612 – 1º andar Prédio A
Água Branca - São Paulo/SP –
Brasil - CEP: 05001-100
Telefone: +55 (11) 3665-9366
E-mail: carlosbauer@uni9.pro.br
E-mail alternativo:
professorcarlosbauer@gmail.com

© 2016 – Universidade Nove de Julho (Uninove)

Reitoria

Eduardo Storópoli

Pró-reitoria Acadêmica

Maria Cristina B. Storópoli

Diretoria do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)

José Eustáquio Romão

Diretoria do Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais (PROGEPE)

Jason Ferreira Mafra

Diretoria de Pesquisa

João Carlos Ferrari Corrêa

Conselho editorial:

Adrián Ascolani – IRICE-CONICET [Argentina]
Álvaro Acevedo Tarazona – UDES [Colômbia]
Amarílio Ferreira Junior – UFSCar [Brasil]
André Paulo Castanha – UNIOESTE [Brasil]
Andre Robert – Université Lyon2 [França]
Antonio Ozaí da Silva – UEM [Brasil]
Cristian Fernando Gajardo Díaz – PIIIE [Chile]
Danilo Streck – UNISINOS [Brasil]
Dante Castillo – PIIIE [Chile]
Danusa Mendes Almeida – UECE [Brasil]
Deise Mancebo – UERJ [Brasil]
Edgar Pereira Coelho – UFV [Brasil]
Evaldo Amaro Vieira – USP [Brasil]
Eveline Algebaile – UERJ [Brasil]
Everaldo Andrade – USP [Brasil]
Heidi Soraia Berg – UFAC [Brasil]
João do Prado – Unifesp [Brasil]
José Rubens Lima Jardimino – UFOP [Brasil]
Julián Gindin – UFF [Brasil]
Kate Rousmaniere – Miami University [EUA]
Luciana Pacheco Marques – UFJF [Brasil]
Marcos Francisco Martins – UFSCar/Sorocaba [Brasil]
Maria Beatriz Moreira Luce – UFRGS [Brasil]
Marisa Bittar – UFSCar [Brasil]
Nima I. Spigolon – Unicamp [Brasil]
Oscar Espinoza – [Chile]
Raymond Morrow – UAlberta [Canadá]
Silvia Maria Manfredi – IPF [Itália]
Silvio Gallo – Unicamp [Brasil]

Equipe Editorial**Diretor do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)**

José Eustáquio Romão, Universidade Nove de Julho, Brasil

Diretor do Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais (PROGEPE)

Jason Ferreira Mafra, Universidade Nove de Julho, Brasil

Editores

Carlos Bauer, Universidade Nove de Julho, Brasil

Ligia de Carvalho Abões Vercelli, Universidade Nove de Julho, Brasil

Analista Editorial

Juliana Aparecida Cezario, Universidade Nove de Julho, Brasil

Projeto Gráfico e Composição

Cássio Diniz Hiro, Universidade Nove de Julho, Brasil

Juliana Cezario - Universidade Nove de Julho, Brasil

Revisão

Carlos Coelho

Cadernos de pós-graduação é uma publicação acadêmica, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e do Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais (PROGEPE), da Universidade Nove de Julho (Uninove), de acesso aberto e gratuito. Cadernos se propõe a divulgar estudos e resultados de pesquisas pertinentes às questões educacionais de forma ampla e em diálogo com as demais áreas das Humanidades e das Ciências Sociais, realizadas por pesquisadores dos programas de pós-graduação *stricto sensu* nacionais, estrangeiros, principalmente de discentes da área de educação, e de outras organizações preocupadas com a produção do conhecimento científico em educação.

REPRODUÇÃO AUTORIZADA, DESDE QUE CITADA A FONTE

A instituição ou qualquer dos organismos editoriais desta publicação não se responsabilizam pelas opiniões, ideias e conceitos emitidos nos textos, de inteira responsabilidade de seu(s) autor(es).

Sumário / Contents:

Editorial / Editor's note

9

Ligia de Carvalho Abões Vercelli, Carlos Bauer

Artigos / Articles

Práticas escolares: um estudo de gênero com crianças de uma escola pública 14

School practices: a gender study with children from a public school

Alberto Carlos de Souza

As pesquisas sobre Fies, Reuni e Prouni registradas no banco de teses da Capes: discutindo o financiamento da educação superior no Brasil 23

Researches on Fies, Reuni and Prouni in the Capes' thesis database: discussing financing higher education in in Brazil

Celia Maria Haas, Rosangela da Silva Pardo

Aprendizagem baseada em projeto: metodologia ativa no ensino da Administração

51

Project learning: an active methodology in Administration teaching

Sandra Stöckli Arantes, Miguel Arantes Normanha Filho

Estágio supervisionado de língua portuguesa na educação 75

básica

Supervised internship in Portuguese language teaching

Fatima Aparecida de Souza

História de vida na voz de um educador-pesquisador em formação

History of life through the voice of a teacher-researcher in formation **93**

Lúcio Gomes Dantas

O ensino de música no Brasil: um estudo de sua constituição através de dispositivos legais

Teaching music in Brazil: a study of its constitution through legal devices **114**

Patricia Ap Bioto-Cavalcanti, Karlla Teixeira

Políticas de ações afirmativas: uma questão de reparação histórica e justiça social 137

Affirmative policies: an historical repair and an issue of social justice

Evangelita Carvalho da Nóbrega.

Multiculturalismo às avessas

Multiculturalism in reverse

Monica Abud Perez de Cerqueira Luz

160**Educação nas prisões: nova visão sobre educação de jovens e adultos e gestão pública****176**

Education in jails: a new vision about adult education and public administration

Carla Sousa Maia

Resenhas / Reviews**O roubo da história: como os europeus se apropriaram das ideias e das invenções do Oriente**, de Jack Goody, **201**

Tradução de Luiz Sérgio Duarte da Silva. São Paulo: Contexto, 2008. 368 p.

Diogo da Silva Roiz

A construção política do Brasil: sociedade, economia e Estado desde a Independência, de Luiz Carlos Bresser- **209**

Pereira. São Paulo: Editora 34, 2015. 2. ed. 464 p.

Marco Aurélio Araujo dos Santos
Rosemary Roggero**Educação e diversidade étnico-racial**, de Aldieris Braz Amorim Caprini (Org.) Jundiaí, Paco, 2016. **214**

Maurício Silva

O instante eterno: o retorno do trágico nas sociedades pós-modernas, de Michel Maffesoli. Tradução de Rogério de **220**

Almeida e Alexandre Dias. São Paulo: Zouk, 2003.

Daniel Carlos Estevão

228**Pareceristas Ad hoc – 2016**

Editorial

Editor's note

Cadernos de Pós-Graduação sempre foi um periódico que, desde seu nascimento em 2002, emergiu como espaço e como instrumento para o acolhimento e a divulgação prioritária de trabalhos de estudantes da pós-graduação em educação do Brasil.

Inicialmente impresso e, posteriormente, a partir do volume 4, em 2005, apenas em meio digital, os Cadernos vinham cumprindo sua missão institucional com muita eficiência e, se não mais contribuía era porque sua periodização anual não oportunizava a divulgação de mais do que uma média de 12 (doze) artigos por número.

No sentido de dar-lhe um caráter mais abrangente, colocando-o verdadeiramente a serviço da comunidade discente da área de educação do país, a Universidade Nove de Julho (Uninove), por meio de seu Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), ofereceu esse periódico científico para a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), sem qualquer custo para a entidade beneficiada. Assim, em um evento que contou com a presença da professora Dalila de Andrade, presidente da entidade no biênio (2012-2013), a Uninove ofereceu a Revista Cadernos de Pós-Graduação gratuitamente, sem outro interesse a não ser o de abrir espaço às publicações discentes na área de educação da pós-graduação brasileira, sugerindo, inclusive, o aumento do número de edições anuais, de modo a que o periódico passasse para uma periodização semestral. A recepção da representante da entidade foi entusiástica, embora, evidentemente, sua resposta só pudesse se efetivar após consulta aos pares da diretoria da Anped. No aguardo da resposta, a Uninove suspendeu as edições... Lamentavelmente, a resposta, positiva ou negativa, jamais foi dada.

Os Cadernos tiveram 8 (oito) números numa sequência ininterrupta de edições, do ano de 2002 a 2009. Os números de 2010 a 2012 não foram publicados.

A partir de 2013, o PPGE-Uninove, agora juntamente com o Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais (Progepe), resolveu retomar as edições, atualizando os volumes 12, 13, 14 e 15, respectivamente, correspondentes aos anos de 2013, 2014, 2015 e 2016 e assim faremos com os números correspondentes aos anos de 2010, 2011 e 2012.

A partir de 2016, mudanças foram introduzidas nos processos de avaliação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) que, transformou a periodização do ciclo avaliativo dos programas de pós-graduação *stricto sensu* de trienal para quadrienal. Assim, 2016, que seria o primeiro ano do triênio 2016-2018 passou a ser o último ano do quadriênio 2013-2016, encerrando uma etapa da vida da pós-graduação brasileira e, também da revista Cadernos de Pós-Graduação.

O ano de 2017 passou a ser o ano inaugural de um novo quadriênio (2017-2020), de um novo tempo: nova etapa, nova disposição, novas ideias, enfim, vida nova! A Revista Cadernos de Pós-Graduação passará por uma reforma profunda a partir desta nova etapa da pós-graduação brasileira, inaugurando um novo formato, um novo *layout*, uma nova periodização, de modo a abrir mais espaço para a publicação e divulgação das produções discentes da área de educação.

Nosso objetivo, nesse momento, é regularizar o seu fluxo editorial, retornarmos à base de indexação e classificação do Sistema Qualis Periódicos da Capes, fundação do Ministério da Educação, para que possamos, em breve,

alcançar visibilidade no meio acadêmico, nutrir-nos dos necessários atributos de qualidade e, finalmente, sermos indicados pela área de avaliação para participar da lista de veículos publicados no Qualis da Área de Educação.

Esclarecemos que, a partir do número 16, referente ao 1.º semestre do ano de 2017, Cadernos receberá, prioritariamente, artigos enviados por estudantes dos Programas de Pós-graduação em Educação de todo o Brasil e do exterior.

Cadernos se dispõe a publicar, com frequência e regularidade, números com temáticas indispensáveis à área de Educação. Para compor o dossiê, serão realizadas chamadas públicas, e convidaremos pesquisadores comprometidos com os assuntos acolhidos em seus respectivos dossiês, de forma a enriquecer nosso trabalho.

Cadernos não trouxe para as páginas desse número qualquer temática central; antes disso, procurou fazer publicar alguns manuscritos que pretendem contribuir na formulação de algumas reflexões e, sinceramente, colaborar para a elucidação das problemáticas tratadas, considerando-as tarefas inadiáveis para os educadores que projetam o seu ofício, não apenas como um ato político, mas também como uma práxis inquieta e transformadora da vida social. Assim, os artigos apresentados nesse número são os seguintes:

Práticas escolares: um estudo de gênero com crianças de uma escola pública, de Alberto Carlos de Souza; As pesquisas sobre FIES, REUNI E PROUNI registradas no banco de teses da CAPES: discutindo o financiamento da educação superior no Brasil, de Rosangela Silva Pardo e Celia Maria Haas; Aprendizagem baseada em projeto: metodologia ativa no ensino da administração, de Miguel Arantes Normanha Filho e Sandra Stöckli Arantes;

Educação nas prisões: nova visão sobre educação de jovens e adultos e gestão pública, de Carla Sousa Maia; Estágio supervisionado de língua portuguesa na educação básica, de Fátima Aparecida de Souza; História de vida na voz de um educador-pesquisador em formação, de Lúcio Gomes Dantas; O ensino de música no Brasil: um estudo de sua constituição por meio de dispositivos legais, de Patrícia Aparecida Bioto-Cavalcanti e Karlla Teixeira; Políticas de ações afirmativas: uma questão de reparação histórica e justiça social, de Evangelita Carvalho Nóbrega; Multiculturalismo às avessas, de Monica Abud Perez de Cerqueira Luz.

Para finalizar, esse número da Cadernos também conta com as seguintes resenhas: A escrita da história: entre discurso oficial e esquecimentos, redigida por Diogo da Silva Roiz; A Construção Política do Brasil: sociedade, economia e Estado desde a Independência, escrita a quatro mãos por Marco Aurélio Araujo dos Santos e Rosemary Roggero; Educação e diversidade étnico-racial, composta pela pena do professor Maurício Pedro da Silva; O instante eterno: o retorno do trágico nas sociedades pós-modernas, de autoria de Daniel Carlos Estevão.

Boa leitura a todos.

Ligia de Carvalho Abões Vercelli

Carlos Bauer

ARTIGOS

Articles

Práticas escolares: um estudo de gênero com crianças de uma escola pública

School practices: a gender study with children to a public school

Alberto Carlos de Souza

Mestre em História

Prefeitura Municipal de Vitória e Serra/ES

acsouza71@bol.com.br

Resumo: Estudo exploratório de abordagem qualitativa elaborado com o objetivo de conhecer as representações sociais que um grupo de 43 crianças de nove anos de idade, estudantes do 3º ano C e D da Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) "Lenir Borlot", no Município de Vitória (ES), têm sobre a mulher. Para tal nos apropriamos da música "Maria, Maria", da autoria de Milton Nascimento e Fernando Brant (1978), como ponto de partida da nossa intervenção, por entendermos que esta letra é um hino de amor às mulheres (in)comuns brasileiras. Partindo da compreensão de que as questões afeitas às relações de gênero – aqui incluídas a mulher e a sua relação com a família, o trabalho e a religião – significam um tema social urgente, este estudo constituiu-se como o ponto de partida para uma intervenção de ensino-aprendizagem interdisciplinar, na comemoração do Dia Internacional da Mulher, cuja data é reconhecida pela Organização das Nações Unidas (ONU), desde 1975, como o dia 8 de março.

Palavras-chave: Gênero. Música popular brasileira. Crianças.

Abstract: An exploratory study of qualitative approach developed in order to understand the social representations that a group of 43 children ten years old, student of 3rd Year B and C of the Municipal School of Basic Education (EMEF) "Lenir Borlot", the city of Vitória / ES have on women. To this end we appropriate the song "Maria, Maria", written by Milton Nascimento and Fernando Brant (1978), as a starting

point of our intervention, because we understand that this letter is a hymn of love to women (in) common in Brazil. Based on the understanding that the questions related to gender relations - this included the woman and her relationship with family, work and religion - means an urgent social issue, this study was established as the starting point for an intervention interdisciplinary teaching and learning. In celebration of International Women's Day, whose date is recognized by the United Nations (ONU) since 1975 as the day on March 8.

Keywords: Gender. Brazilian popular music. Children.

Introdução

Este estudo relata as representações sociais que um grupo de 43 crianças de dez anos de idade, estudantes do 3º ano B e C da Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) "Lenir Borlot", no Município de Vitória (ES), têm sobre a mulher. Tal estudo constituiu-se como a primeira parte de um projeto que teve como motivação criar um espaço estético para comemorar, em nossa escola, o Dia Internacional da Mulher, cuja data é reconhecida pela Organização das Nações Unidas (ONU), desde 1975, como o dia 8 de março. Esta data em que se comemora o Dia Internacional da Mulher foi marcada há 152 anos por uma tragédia: um incêndio no dia 8 de março de 1857, na cidade de Nova Iorque, que causou a morte de 130 manifestantes, dentre as centenas de mulheres trabalhadoras das fábricas de vestuários e têxteis. Essas mulheres, em greve, protestavam contra os baixos salários, as péssimas condições de trabalho e a jornada estafante de 12 horas diárias de trabalho (BRITO, 2003, p. 1).

O processo deste projeto foi implementado à luz dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) – um documento editado pelo Ministério da Educação e que oferece as balizas para se construir uma referência curricular nacional para o

ensino fundamental. Dentre as suas muitas recomendações, estes parâmetros recomendam aos educadores que:

[...] as crianças e os jovens deste país desenvolvam suas diferentes capacidades, enfatizando que a apropriação dos conhecimentos socialmente elaborados é a base para a construção da cidadania e da sua identidade, e que todos são capazes de aprender e mostrar que a escola deve proporcionar ambientes de construção dos seus conhecimentos e de desenvolvimento de suas inteligências com suas múltiplas competências (BRASIL, 1998, p. 10-11).

Os PCN prescrevem também que os temas sociais urgentes – chamados Temas Transversais – devem ser tratados de maneira interdisciplinar no ensino fundamental (BRASIL, 1998). De acordo com as diretrizes dos PCN, é necessário que os professores atuem com a diversidade existente entre os discentes e que seus conhecimentos prévios sirvam como fonte de aprendizagem de convívio social e, não apenas, como um meio de aprendizagem de conteúdos específicos (BRASIL, 1998).

Assim posto, entendemos que as questões afeitas às relações de gênero – aqui incluídas a mulher e a sua relação com o trabalho – constituem um tema social urgente. Como forma de celebrar o Dia Internacional da Mulher na escola, propomos este projeto interdisciplinar de autoria e “atoria” das crianças, deixando emergir suas representações sobre a mulher.

Conforme observam Schiele e Boucher (2001), as representações são construções simbólicas que norteiam as atividades. Tais representações são elaboradas, coletiva e socialmente, pelos atores sociais e servem para eles nomearem, apreenderem e transformarem o seu meio ambiente. Essas

representações circulam e transformam-se, principalmente por meio das relações de comunicação desenvolvidas entre os atores sociais.

Sobre as representações sociais – uma forma de conhecimento prático que se insere muito bem entre as correntes que estudam o senso comum –, Moscovici as define como “[...] uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre os indivíduos”, visto que constituem “[...] um *corpus* organizado de conhecimentos e uma das atividades psíquicas graças às quais os homens tornam inteligível a realidade física e social, inserem-se num grupo ou numa ligação cotidiana de trocas, e liberam os poderes de sua imaginação” (MOSCOVICI, 1978, p. 28).

Na elaboração desta primeira parte do referido projeto, o nosso propósito foi o de deixar emergir as representações que as crianças – enquanto atores sociais cheios de conhecimentos prévios – tinham sobre as mulheres. Para tal, nos apropriamos da música “Maria, Maria”, de autoria de Nascimento e Fernando Brandt (1978), como ponto de partida da nossa intervenção, por entendermos que esta letra é um hino de amor às mulheres (in)comuns brasileiras, que, assim como aquelas trabalhadoras norte-americanas de 1857, ainda lutam por fazer valer os seus direitos e participam da construção do nosso cotidiano social.

Apoiados pela musicalidade da interpretação de “Maria, Maria”, por Milton Nascimento, buscamos, por meio do desenvolvimento da tensão psíquica das crianças, dar visibilidade às representações que as elas têm sobre a mulher. Utilizamos para tal a linguagem estética, compreendida pela sua dimensão plástica, musical e teatral.

Sobre o conceito de tensão psíquica, tão essencial no processo de criação, Ostrower observa que:

Criar não representa um relaxamento ou um esvaziamento pessoal, nem uma substituição imaginativa da realidade; criar representa uma intensificação do viver, um vivenciar-se no fazer; e, em vez de substituir a realidade, é a realidade; é uma realidade nova que adquire dimensões novas pelo fato de nos articularmos, em nós e perante nós mesmos, em níveis de consciência mais elevados e mais complexos. Somos, nós, a realidade nova. Daí o sentimento do essencial e necessário no criar, o sentimento de um crescimento interior, em que nos ampliamos em nossa abertura para a vida (1987, p. 27-28).

Nesta primeira parte do projeto, buscamos o alcance do seguinte objetivo: conhecer as representações sociais que um grupo de crianças têm sobre as mulheres, tendo como referência a música "Maria, Maria", de Milton Nascimento e Fernando Brant.

Metodologia

Tratou-se da primeira parte de uma experimentação estética de caráter plástico, teatral e musical, enquanto intervenção de ensino-aprendizagem interdisciplinar, em uma escola de ensino fundamental de Vitória (ES).

A intervenção teve como local a Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) "Lenir Borlot", da Rede Municipal de Educação de Vitória (ES). O universo desta intervenção contou com 43 estudantes da turma única do 3º ano B e C do ensino fundamental da referida escola.

O trabalho foi realizado por meio de atividades de laboratório e constou dos seguintes momentos:

- a) leitura compreensiva da letra "Maria, Maria", buscando esclarecer termos ou expressões desconhecidas pelas crianças;
- b) audição silenciosa da música;

- c) memorização por intermédio da escuta e canto simultâneo da música;
- d) representação, por meio da técnica de desenho com massa de modelar, da mulher, a partir da seguinte questão norteadora:

“Quem é essa mulher, e o que ela representa?”.

Para a elaboração do relatório dessa experimentação estética, tomamos como suporte a análise de conteúdo, entendida como:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam interferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens (BARDIN, 2000, p. 42).

Maria, Marias...

Nem todos os fenômenos sociais são formadores de representações sociais. Uma representação social surge onde houver perigo para uma identidade coletiva e traduz a relação de um grupo com um objeto socialmente valorizado. Assim, toda representação social é a representação de algo e/ou de alguém por alguém.

Nossa opção por esse quadro teórico ficou assim justificada: a representação de alguém – a mulher –, por um grupo de crianças. Mas afinal, quem são essas crianças? São, conforme nos apresenta Del Priore (2006), crianças brasileiras como aquelas que estão em toda parte, com destinos variados e variados rostos: rostinhos mulatos, brancos, negros e mestiços. Algumas amadas e outras simplesmente usadas.

A partir das cenas de produção estética elaboradas por aquelas crianças, por

meio da técnica de desenho com massa de modelar, construímos cinco categorias analíticas que nos deram conta de compreender que, para essas crianças, Maria faz-se representar, nesta ordem, principalmente como: a) figura parental (mãe, avó); b) trabalhadora (cantora, feirante, lavadeira e professora); c) ente religioso (santa); d) simplesmente como persona (mulher feliz).

Para doze, dentre as 43 crianças que participaram da experimentação, “Maria” fez-se representar como uma figura parental: essa mulher de quem tanto fala a música, é, respectivamente, mãe para oito crianças e avó para outras quatro crianças, numa sociedade em que a mulher ainda sofre com o preconceito histórico.

Quem é essa mulher, e quem ela representa na música?			
Figura parental	Trabalhadora	Ente religioso	Persona
Mãe (8) Avó (4)	Motorista (2) Feirante (4) Lavadeira (6) Domestica (7) Professora (1)	Santa (8)	Mulher feliz (3)

Quadro 1 – Representações de mulheres entre crianças de uma escola de um bairro de classes populares de Vitória – ES, 2013.

Considerações finais

As representações sociais aqui apresentadas são entidades quase tangíveis que “[...] circulam, cruzam-se e se cristalizam incessantemente através de uma

fala, um gesto, um encontro, em nosso universo cotidiano” (MOSCOVICI, 1978, p. 41).

O ponto de partida deste estudo consistirá na exploração da musicalidade de Milton Nascimento e de seus companheiros do “movimento” Clube da Esquina, destacando-se a relevância do conjunto dessa obra para a cultura brasileira Música Popular Brasileira. O referido “movimento” floresceu em Minas Gerais, no auge de um dos períodos mais críticos da história contemporânea brasileira: a ditadura militar (BORGES, 1996).

No entanto, o Clube da Esquina – dada a diversidade dos temas tratados em suas letras e a sua singularidade poética – logo se difundiu por todo o espaço cultural brasileiro. Foi, então, que, imbuídos desses propósitos, buscamos uma conexão entre Milton Nascimento (e os demais participantes do Clube da Esquina) e o ensino da Arte voltado para as crianças da Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) “Lenir Borlot”, da Rede Municipal de Educação de Vitória (ES)!

Referências

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2000.

BORGES, Márcio. *Os sonhos não envelhecem: histórias do Clube da Esquina*. São Paulo: Geração Editorial, 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRITO, Márcia. Dia Internacional da Mulher – história. *In: Femenina comemora o dia da mulher na Fafi*. Disponível em:

<www.vitoria.es.gov.br/secretarias/cultura/femenina2003.htm>. Acesso em: 8 fev. 2009.

DEL PRIORE, Mary. *História das crianças no Brasil*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

MOSCOVICI, Serge. *A representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

NASCIMENTO, Milton; BRANDT, Fernando. Maria, Maria. In: _____. *Clube da Esquina 2*. Rio de Janeiro: EMI-ODEON, 1978.

OSTROWER, Fayga. *Criatividade e processos de criação*. 19. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

SCHIELE, Bernard; BOUCHER, Louise. A exposição científica: uma maneira de representar a ciência. In: JODELET, Denise (org.). *As representações sociais*. Rio de Janeiro: Eduerj, 2001. p. 363-377.

recebido em 09 jul.2016 / aprovado em 15 out.2016

Para referenciar este texto:

SOUZA, A. C. Práticas Escolares: Um Estudo De Gênero Com Crianças de uma Escola Pública. *Cadernos de pós-graduação*, São Paulo, n. 15, p. 14-22, jan./dez. 2016.

As pesquisas sobre Fies, Reuni e Prouni registradas no banco de teses da Capes: discutindo o financiamento da educação superior no Brasil

Fies, Reuni e Prouni: financing higher education in in Brazil in the Capes database

Celia Maria Haas

*Professora Doutora pela PUC
atua no Programa de
mestrado em educação na Unicid.
celiahaas1@gmail.com*

Rosângela da Silva Pardo

*Mestre em educação Unicid e professora
na diretoria de exatas na Uninove.
rosangelapardo@gmail.com*

Resumo: Este artigo tem o objetivo de apresentar a revisão de literatura sobre o Programa Universidade para Todos (Prouni) e os programas de financiamento para educação superior no Brasil, quais sejam, Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) e Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), no intuito de conhecer o que se tem discutido acerca do tema financiamento para educação superior ao longo dos últimos anos no Brasil. Os resultados indicam que os referidos programas enfrentam contradições e dividem a opinião dos pesquisadores. A primeira abordagem identificada discute eventuais contribuições dos programas para ampliação do acesso à educação superior, bem como a democratização dessa modalidade de ensino, e a outra abordagem agrupa argumentos críticos e busca evidenciar o movimento de privatização e mercantilização da educação superior no Brasil, induzida por programas governamentais.

Palavras-chave: Programas de financiamento. Educação superior. Prouni.

Abstract: This article aimed to conduct a literature review on the Prouni and funding programs for higher education in Brazil and I gathered Fies in order to know what has been studied on funding for higher education in recent years in Brazil. The results indicate that the programs: Fies, I gathered and Prouni face contradictions and share the opinion of the researchers. The first approach identified discusses possible contributions of programs designed to increase access to higher education and the democratization of this type of education and other groups critical arguments and seeks to show the privatization movement and commodification of higher education in Brazil, induced by government programs.

Keywords: Financing programs. Higher education. Prouni.

Introdução

Para uma visão das abordagens das pesquisas que tratam, nos últimos anos, do financiamento da educação superior no Brasil, que envolvem o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), o Programa de Financiamento Estudantil (Fies) e, em especial, o Programa Universidade para Todos (Prouni), houve-se por bem proceder a um levantamento de dissertações e teses que tratam dessa questão, junto ao banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), relativamente ao período 2006-2012. Esta busca é parte da pesquisa intitulada *Efeitos financeiros do Programa Universidade para Todos (Prouni) em uma instituição de educação superior privada* (PARDO, 2013). A atualização dos dados para este artigo foi realizada em 2015 e utilizou as mesmas palavras-chave: Fies, Prouni, Reuni, acesso, educação superior, financiamento, público, privado e neoliberalismo. Vale

destacar que o Banco de Teses da Capes, na data do último levantamento – fevereiro de 2015 – disponibilizava as pesquisas realizadas até 2012.

Até o primeiro semestre de 2013, mais de 1,2 milhão de estudantes foram beneficiados pelo Prouni (FOREQUE, 2013). Embora a posição dos alunos e das IES privadas seja favorável à implantação do Prouni, este também recebe críticas, principalmente de pesquisadores ligados ao setor público, ao indicarem que o programa incentiva a oferta privada de educação e favorece o crescimento do setor privado a partir das isenções fiscais.

No que se refere ao Reuni e ao Fies, as pesquisas encontradas no Banco de Teses da Capes indicam que estas se dividem em duas abordagens: a primeira aponta que os programas não são uma política de democratização da educação superior, bem como aprofunda o seu grau de privatização, alinhando-se com os organismos internacionais; a segunda mostra resultados que apontam o Reuni e o Fies como uma medida política que assegura acesso ao nível superior a partir da sua expansão por meio do financiamento público. Quanto ao Prouni, como já mencionado no resumo, há também duas abordagens. Uma que destaca as contribuições do programa para ampliação do acesso e democratização da educação superior, enquanto outros pesquisadores criticam as políticas de financiamento instituídas, destacando nessas a privatização e mercantilização da educação superior no Brasil.

Pesquisas dessa natureza podem ser caracterizadas como “estado da arte” ou estado do conhecimento, definidas como uma análise da produção acadêmica em uma determinada área, que permite reconhecer e identificar o conhecimento produzido, as possíveis lacunas e avanços na compreensão do tema em estudo. Luna (2002, p. 82-83) afirma que a construção de um estado da arte tem como objetivo a descrição

[...] do estado atual de uma determinada área de pesquisa: o que já se sabe, quais as principais lacunas, onde se encontram os principais entraves teóricos e/ou metodológicos. Entre as muitas razões que tornam importantes estudos com esse objetivo, deve-se lembrar que eles constituem uma excelente fonte de atualização para pesquisadores fora da área na qual se realiza o estudo na medida em que condensam os pontos importantes do problema em questão.

Nóbrega-Therrien e Therrien (2004, p. 622) apresentam um conceito um pouco mais restrito do estado da arte considerando que seus objetivos são “[...] mapear e discutir uma certa produção científica acadêmica em determinado campo do conhecimento” e se caracteriza por ser um “[...] levantamento bibliográfico em resumos e catálogos de fontes relacionadas a um campo de investigação”. Distinguem o estado da arte do estado da questão. Para estes autores, o estado da arte tem como objetivo desenvolver a base teórica de sustentação do estudo, a definição das categorias centrais da investigação, e o estado da questão visa delimitar o objeto específico de interesse do pesquisador e identificar e definir as categorias centrais da abordagem teórico-metodológica.

Dados levantados: o que informam as pesquisas

A partir das palavras-chave *Fies*, *acesso* e *educação superior*, procedeu-se ao levantamento no *site* da Capes sobre o Fies, resultando no encontro de quatro dissertações que abordam o tema, conforme o Quadro 1.

Nº	Título	Instituição	Autor	Publicação	Nível
1	Políticas públicas de acesso à educação superior, beneficiários, objetivos e resultados, em Vitória da Conquista	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Abmael da Cruz Farias Sanchez	2006	Mestrado
2	Políticas públicas de acesso à educação superior no Brasil	Pontifícia Universidade Católica do Paraná	Milena Maria Corcini Almagro	2007	Mestrado
3	A expansão do ensino superior no Brasil e a participação do financiamento estatal (1995-2004)	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Jacqueline de Oliveira Lameza	2006	Mestrado
4	Acesso ao ensino superior: análise da contribuição do PROUNI e do FIES para estudantes de uma IES em Belo Horizonte – MG	Faculdade de Estudos Adm. De Minas Gerais	Maria Inês de Souza Carvalho	2012	Mestrado

Quadro 1 – Pesquisas sobre Fies de acordo com a instituição, autor, nível, ano de publicação (2006-2012)

Fonte: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES, 2015).

As pesquisas de Sanchez (2006) e Almagro (2007) questionam o programa Fies, enquanto política pública de acesso, ao passo que Lameza (2006) ressalta o crescimento da educação superior e destaca as oportunidades de acesso e permanência induzidas pelos programas de financiamento direcionados para este nível de ensino. Carvalho (2012) analisa as políticas e programas públicos para a educação superior no Brasil, com ênfase no Programa Universidade para Todos (Prouni) e Fundo de Financiamento do Estudante ao Ensino Superior (Fies), enfatizando a perspectiva dos beneficiários. Os resultados mostram que

estes dois programas complementam-se na tarefa de proporcionar o acesso à educação superior.

O levantamento sobre o Reuni, no *site* da Capes referente ao período 2007-2012, valendo-se das palavras-chave *Reuni*, *acesso* e *educação superior*, trouxe dezessete pesquisas sobre o tema, conforme retrata o Quadro 2, a seguir, dentre as quais três de doutorado e quatorze de mestrado.

Nº	Título	Instituição	Autor	Publicação	Nível
1	Expansão da educação superior: uma análise do programa de apoio a planos de reestruturação e expansão das universidades federais (REUNI) na Universidade Federal de Pernambuco	Universidade Federal de Pernambuco	Ana Lúcia Borba de Arruda	2011	Doutorado
2	Planos de reestruturação e expansão das universidades federais: o REUNI em Mato Grosso do Sul	Universidade Federal da Grande Dourados	Ana Maria da Silva	2011	Mestrado
3	Democratizando o acesso à educação superior: o caso da UFSCAR - campus Sorocaba	Universidade de Sorocaba	Elenita Ferreira Meira Camargo	2011	Mestrado
4	Socialização organizacional em uma IFES mineira em tempos de REUNI	Universidade Federal de Lavras	Diego Cesar Terra de Andrade	2011	Mestrado
5	Financiamento público e expansão da educação superior no Brasil	Universidade Federal de Santa Catarina	Danilo de Melo Costa	2010	Mestrado
6	Análise do REUNI: uma nova expressão da contrarreforma [sic] universitária brasileira	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	Juliana Fiuza Cislaghi	2010	Mestrado
7	Ampliação do acesso ao ensino superior no Governo Lula: tenuidade entre democratização e a privatização	Universidade Federal Fluminense	Bruno Lima Patricio dos Santos	2010	Mestrado
8	Da educação superior no Brasil: o REUNI como estratégia do Governo	Universidade Federal	Cristina Maria de Paula	2009	Mestrado

	Lula e da burguesia brasileira para subordinar a universidade federal à lógica do atual estágio	Fluminense			
9	Democratização do acesso e políticas afirmativas na educação superior	Universidade de Sorocaba	Ana Maria dos Reis	2008	Mestrado
10	A implantação do REUNI na Universidade Federal do Pará: Um estudo de Caso do Campus Universitário de Altamira	Universidade Federal do Pará	Rhoberta Santana de Araújo	2011	Mestrado
11	Expansão das Licenciaturas na UFMG: Estratégias de Gestão de Coordenadores de Cursos Face aos Desafios do REUNI	Centro Universitário UNAB	Edileusa Esteves Lima	2012	Mestrado
12	O Programa bolsa REUNI de assistência do ensino como estratégia de formação para a docência Universitária: Perspectivas dos bolsistas da Pós-Graduação na UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	Alcio Farias de Azevedo	2012	Mestrado
13	REUNI um programa de expansão das universidades federais: o caso da UFMT	Universidade Federal do Mato Grosso	Patrícia Simone Nogueira	2012	Mestrado
14	O programa REUNI na Universidade Federal de Juiz de Fora	Universidade Federal de Juiz de Fora	Adriana Rigon Weska	2012	Mestrado
15	A precarização do trabalho docente como necessidade do capital: um estudo sobre o REUNI na UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Shin Nishimura	2012	Mestrado
16	Processos de constituição da docência universitária: O REUNI na UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais	Maria de Lourdes Coelho	2012	Doutorado
17	O REUNI – uma nova regulação da política de expansão da educação superior: o caso da UFPA	Universidade Federal do Pará	Luciene das Graças M. Medeiros	2012	Doutorado

Quadro 2 – Pesquisas sobre Reuni, de acordo com a instituição, autor, ano de publicação (2007-2012)

Fonte: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES, 2015).

Das pesquisas encontradas, oito consistem em resultados interessantes, dentre as quais Santos (2010), Camargo (2011) e Medeiros (2012) apontam que o Reuni não é uma política de democratização da educação superior e ainda aprofunda seu grau de privatização alinhando-se com os organismos internacionais em torno de um modelo flexível de educação superior. Outros, como Silva (2011), Araújo (2011), Nogueira (2012) e Weska (2012), mostram resultados que apontam o Reuni como uma medida política que assegura acesso ao nível superior a partir da sua expansão por meio do financiamento público com qualidade, atendendo à demanda crescente por educação superior pública e gratuita. Abaixo, seguem os principais resultados destas pesquisas.

- a) Santos (2010) constatou que o governo federal falhou diante dos compromissos assumidos para com a política de democratização da educação superior, além de aprofundar o nível de privatização, tanto pelos benefícios concedidos às instituições privadas de educação superior quanto na privatização interna das universidades públicas;
- b) Camargo (2011), ao refletir sobre o caso da Universidade Federal de São Carlos, Campus de Sorocaba, implantado no contexto de uma política de expansão formulada pelo Ministério da Educação (MEC), enfatiza o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, o Reuni, e apresenta estudo que indica avanços na democratização, e, também, demonstra que há muito a ser feito, merecendo, pois, novos acompanhamentos e novos estudos;
- c) Araújo (2011) indica que, a despeito da adesão maciça das universidades federais ao Reuni, o conjunto de indicadores pactuados no Programa, notadamente de caráter quantitativo, não vem sendo plenamente alcançado. Na Universidade Federal do Pará, apesar da constituição de um amplo arcabouço normativo destinado a dar materialidade às ações e metas do

Programa e efetividade aos indicadores, como diplomação e ampliação da oferta no ensino de graduação, até o momento, os resultados estão aquém das metas pactuadas junto ao MEC. A pesquisa evidenciou, ainda, que o marco da atual conformação atribuída às universidades públicas está na ressignificação dos conceitos de público e privado, bem como na progressiva diminuição da autonomia universitária;

- d) Silva (2011) mostra, como resultado, que a adoção do Reuni foi apoiada integralmente pelas Universidades Federais do Estado do Mato Grosso do Sul, e tem sido considerada, nos planos institucionais analisados, uma alternativa para viabilizar expansão com qualidade da educação superior para a demanda crescente por ensino público e gratuito no Brasil, uma vez que viabiliza o aporte financeiro, permitindo a ampliação da infraestrutura, bem como a contratação de técnicos e docentes;
- e) Nogueira (2012) aborda a expansão da educação superior tendo como foco a Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). O problema da pesquisa versa sobre a implantação e o desenvolvimento do Reuni naquela universidade – campus Cuiabá –, no período de 2007 a 2010. Para tanto, analisa as políticas de educação superior – legislação, documentos que versam sobre o Reuni, Decreto que regulamenta o Reuni, documentos da UFMT etc. Observa, o autor, que as metas e diretrizes do Reuni, ao serem implementadas, mostram-se capazes de alterar o modelo de universidade pautado no ensino, pesquisa e extensão indissociáveis;
- f) Weska (2012) avalia o programa Reuni na Universidade Federal de Juiz de Fora, com o objetivo de verificar suas contribuições para a melhoria do ensino de graduação por meio dos indicadores relação aluno professor e taxa de conclusão da graduação. Com base nas análises do Reuni na UFJF, foi constatado o êxito da fase de implementação do Programa, e seu bom

andamento serve de subsídio para delinear diretrizes e ações para um novo Plano de Expansão para a Universidade Federal de Juiz de Fora, vindo a contribuir com o que preceitua o Projeto de Lei relativo ao Plano Nacional de Educação (PNE) 2011-2020;

g) Coelho (2012) estuda os processos de constituição da docência universitária diante das políticas públicas que fundamentam as diretrizes, as práticas e as estratégias de formação dos docentes nas universidades públicas, em especial na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), com a implantação do Reuni. Ao analisar o momento atual, verificou-se que a UFMG está na fase de elaboração da proposta do Reuni, no que se refere à expansão do número de vagas e de cursos, assim como à preparação do corpo docente, por meio das ações formativas da Diretoria de Inovação e Metodologias de Ensino da Pró-reitoria de Graduação, conhecida como GIZ, destinada a trabalhar com a formação de docentes no âmbito da Universidade. Percebe-se a necessidade de manutenção dessas ações e o crescimento de sua abrangência para a efetivação do trabalho em equipe, com práticas inovadoras e de integração entre os níveis de graduação e de pós-graduação; e

h) Medeiros (2012) apresenta um estudo sobre a política de reestruturação e expansão da educação superior promovida pelo Reuni. Os resultados apontam para o não cumprimento das metas globais do Reuni pela Universidade Federal do Pará (UFPA); um descompasso entre as obras de infraestrutura e a expansão de matrículas e de cursos; preocupação dos docentes com a intensificação do seu trabalho; mudanças na cultura acadêmico-institucional pautada pela lógica mercantil que naturaliza o produtivismo acadêmico e apreensão em relação às medidas do governo federal, introduzidas com o governo da presidenta Dilma Roussef, em 2011.

O levantamento de dados no *site* da Capes sobre o Prouni, também objeto deste artigo, levou em consideração as palavras-chave: *acesso à educação superior, financiamento, público, privado e neoliberalismo*, no período 2006-2012, obtendo-se como resultado onze teses de doutorado, conforme Quadro 3, a seguir. Do total de onze teses encontradas, cinco delas apresentam os principais resultados obtidos.

Nº	Título	Instituição	Autor	Publicação	Nível
1	Financiamento público estudantil do ensino superior: uma análise comparativa entre os casos do Brasil e Portugal	Universidade Federal de Goiás	Ana Maria Gonçalves de Souza	2008	Doutorado
2	O Programa Universidade para Todos (PROUNI) e a pseudodemocratização na contrarreforma da Educação Superior no Brasil	Universidade Federal do Ceará	Antonia Rozimar Machado e Rocha	2009	Doutorado
3	A relação entre o público e o privado na educação superior no Brasil e o Programa Universidade para Todos: acertos, ambiguidades e contradições	Universidade Federal de Pernambuco	Alcivam Paulo de Oliveira	2007	Doutorado
4	Programa Universidade para Todos: aspectos da cidadania fragmentada	Universidade Metodista de Piracicaba	Célia Regina Gonçalves Marinelli	2010	Doutorado
5	O Programa Universidade para Todos e a inserção de negros na educação e a experiência de duas instituições de educação superior de Mato Grosso do Sul	Universidade Federal de São Carlos	Eugênia Portela de Siqueira Mendes	2010	Doutorado
6	Na trilha do PROUNI:	Pontifícia	Lizabet Pradi Krames	2010	Doutorado

	implantação, acompanhamento e perspectivas em uma instituição de ensino superior de Santa Catarina	Universidade Católica de São Paulo			
7	Qualidade de educação superior e o PROUNI: limites e possibilidades de uma política de inclusão	Universidade do Vale do Rio dos Sinos	Marinalva Linda Moog Pinto	2010	Doutorado
8	Hegemonia, ajuste neoliberal e ensino superior no Brasil	Universidade Federal da Paraíba / João Pessoa	Maria Helena Ribeiro Maciel	2010	Doutorado
9	A compreensão do sujeito bolsista em relação ao programa universidade para todos PROUNI, à luz do pensamento complexo	Universidade Nove de Julho	Jose Ângelo Ferreira	2012	Doutorado
10	Ampliação do acesso ao ensino superior privado lucrativo brasileiro: um estudo sociológico com bolsistas do PROUNI na cidade de São Paulo	Universidade de São Paulo	Wilson Mesquita de Almeida	2012	Doutorado
11	Educação superior um meio de efetivar o acesso à justiça	Faculdade Autônoma de Direito	Joel Garcia de Oliveira	2012	Doutorado

Quadro 3 – Pesquisas sobre Prouni, de acordo com a instituição, autor, ano de publicação (2006-2012) – parte 1

Fonte: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES, 2015).

Nesta etapa, pôde-se constatar o que segue:

- a) Souza (2008) concluiu, em sua pesquisa, que as políticas de financiamento público estudantil no Brasil e em Portugal ainda não alcançaram o objetivo de possibilitar acesso universal dos estudantes economicamente carentes à educação superior;

- c) Krames (2010) observa que as políticas públicas e as ações do Estado voltadas à inclusão e ao bem-estar social podem, efetivamente, alcançar os resultados que potencialmente objetivam, desde que haja envolvimento coletivo das IES que aderirem ao Prouni, assim, no que concerne ao aluno integrante da IES pesquisada, participante do programa, a autora destaca que o acesso é uma oportunidade única para a mudança de vida e, apesar das dificuldades encontradas, a inclusão é considerada um direito;
- d) Rocha (2009) conclui sua pesquisa apresentando resultados que indicam que a contrarreforma do Estado é necessária para a implantação do novo modelo de educação superior e o Prouni, neste contexto, é uma medida pseudodemocratizante que visa favorecer a iniciativa privada e reduzir as possibilidades da classe trabalhadora a uma concepção ampliada de educação superior, baseada no tripé ensino, pesquisa e extensão;
- e) Oliveira (2007), em suas argumentações, salienta que o programa traduz tanto conquistas sociais, enfatizando sua dimensão pública, quanto ganhos para o mercado, enfatizando sua dimensão privada. No que diz respeito aos interesses sociais e, portanto, sua manifestação sobre o público, este aparece em alguns aspectos do programa, tais como transparência de procedimentos e critérios eletrônicos, bem como destaca o fato de a quase totalidade de bolsistas terem origem na rede estatal e a duplicação de negros e pardos na educação superior. No que se refere à sua dimensão privada, o Prouni trouxe benefícios para as IES com fins lucrativos a partir da isenção fiscal promovendo a expansão do setor; e
- f) Ferreira (2012) conclui sua pesquisa apresentando resultados, indicando que o sujeito bolsista do Prouni da Faculdade Pitágoras de Londrina tem compreensão do Programa nas múltiplas dimensões, tais como inserção social, cultural e econômica.

O levantamento no Banco de Teses e Dissertações da Capes ainda resultou em quatorze dissertações de mestrado, considerando as mesmas palavras-chave e o mesmo período, 2006-2012, cujas dissertações estão apresentadas no Quadro 4, onde oito delas apresentaram os principais resultados obtidos.

Nº	Título	Instituição	Autor	Publicação	Nível
1	Políticas públicas de acesso à educação superior, beneficiários, objetivos e resultados, em Vitória da Conquista: FIES e PROUNI	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Abmael da Cruz Farias	2010	Mestrado
2	Ampliação do acesso ao ensino superior no Governo Lula: tenuidade entre a democratização e a privatização	Universidade Federal Fluminense	Bruno Lima Patricio dos Santos	2010	Mestrado
3	A percepção de gestores de instituições de ensino superior privadas da cidade de São Paulo em relação à adesão ao PROUNI	Centro Universitário FECAP - Ciências Contábeis	Carlos Maciel Stieg	2009	Mestrado
4	Programa Universidade para Todos (PROUNI): acesso ao ensino superior e qualificação. Para quê?	Universidade Tuiuti do Paraná	Cleverson Molinari Mello	2007	Mestrado
5	A finalidade extrafiscal da norma tributária como mecanismo de implementação de políticas públicas: análise da casuística do Programa Universidade para Todos (PROUNI)	Centro Universitário Brasília	Daniel Cavalcante Silva	2007	Mestrado
6	A expansão dos cursos de graduação em Enfermagem no Brasil no período de 1991-2005	Universidade Católica de Petrópolis	Elizabete Aparecida de Souza Marques da Silva Benitez	2007	Mestrado
7	Políticas públicas de acessibilidade no ensino superior particular no Triângulo Mineiro	Universidade São Marcos	Fernando Cesar Marra e Silvas	2006	Mestrado

8	Os alunos do PROUNI e as políticas sociais: o caso do município de Campos dos Goytacazes	Universidade Estadual do Norte Fluminense	Josete Pereira Peres Soares	2009	Mestrado
9	O processo de criação do Programa Universidade para Todos (PROUNI)	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	Lenin Cavalcante Brito Guerra	2009	Mestrado
10	Políticas públicas de educação superior no Governo Lula e impactos na Universidade Federal do Amazonas: enfoque na expansão dos novos campi	Universidade Federal do Amazonas	Leyvijane Souza Albuquerque	2007	Mestrado
11	A reforma (neoliberal) da universidade no Brasil: um discurso (re)velador	Universidade Federal de Alagoas	Alexandre Fleming Vasques Bastos	2007	Mestrado
12	Programa Universidade para Todos: a percepção dos estudantes de uma universidade privada de São Paulo	Universidade Cidade de São Paulo	Cristiane P. Melo de Oliveira	2012	Mestrado
13	O Programa Universidade para Todos como política pública para realizar direito da personalidade à educação	Centro Universitário de Maringá	Rodrigo Koehler	2012	Mestrado
14	O acesso ao ensino superior: um estudo sobre o PROUNI	Universidade Federal Fluminense	Daniel C. Gaspar	2012	Mestrado

Quadro 4 – Pesquisas sobre Prouni, de acordo com a instituição, autor, ano de publicação (2006-2012) – parte 2

Fonte: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES, 2015).

Seguem, pois, as observações relativas ao Quadro 4:

- a) Santos (2010) mostra os resultados que apontam falha do Governo Federal diante dos compromissos assumidos no tocante à política de democratização da educação superior, além de elevar o nível de privatização, tanto pelos

- benefícios concedidos às instituições privadas de educação superior quanto na privatização interna das universidades públicas;
- b) Stieg (2009), em seu estudo, verificou que a percepção dos reitores sobre o Prouni tem um caráter mais amplo, mais filosófico, enquanto a percepção dos pró-reitores administrativos está mais voltada a aspectos financeiros, e a percepção dos *controllers* está relacionada com o aspecto operacional. Os resultados da pesquisa apontam no sentido de que a percepção dos gestores pesquisados é fragmentada quanto à adesão ao Prouni, em que cada um buscou conhecer os aspectos relacionados à sua área de atuação e não ao todo;
- c) Silva (2006) apresentou, como resultados, indicadores de que as principais tendências das políticas públicas de inclusão social, assim como as iniciativas de acessibilidade implementadas pelo Prouni, não serão capazes de resolver os desafios dessa inclusão na educação superior, considerando os aspectos da qualidade da educação que se está proporcionando;
- d) Soares (2009) destacou em sua pesquisa que, apesar de o Programa ser insuficiente para ampliar o número de acesso de estudantes de baixa renda à educação superior, os alunos bolsistas mostram-se satisfeitos, por estudarem em universidades de qualidade e sem custo, embora a oferta de vagas ainda seja pequena em relação à demanda;
- e) Albuquerque (2007) faz alusão aos impactos das políticas do Governo Lula, que apontam, principalmente, para a expansão da educação superior, não somente com a criação de novas universidades públicas e de vários campi pelo Brasil, como os cinco da Universidade Federal do Amazonas, com 30 cursos, mas também pela ampliação de vagas públicas não estatais nas instituições privadas, verificada através do Prouni. Ao mesmo tempo em que o governo atual reestrutura a política da oferta e expansão desse nível de

ensino, intensificam-se as continuidades das políticas neoliberais de subordinação aos interesses internacionais e a não ruptura do jogo de interesses dos dominadores sobre os dominados;

- f) Oliveira (2012) estudou o Prouni buscando analisar a percepção dos estudantes de uma IES privada da cidade de São Paulo, para verificar se as dificuldades financeiras e pessoais desses alunos provocam insatisfação com o programa. Os resultados da pesquisa indicam que o Prouni não resolve, em sua totalidade, o problema da inclusão de jovens na educação superior, mas o programa contribui para a mudança de cenário da educação superior no Brasil;
- g) Borges (2012) comenta em seu estudo que o Prouni não se mostra viável à instituição de educação superior voltada para atendimento das classes "A" e "B". As bolsas integrais do programa são oferecidas em seus limites mínimos em todas as unidades do grupo educacional e as bolsas de 50% são oferecidas somente nas unidades de São Paulo e São José dos Campos, com o direcionamento dos alunos Prouni para os cursos de menor demanda;
- h) Gaspar (2012), em seu estudo, verificou que o Prouni é uma política pública de democratização do acesso ao ensino superior, a partir do seu estado de conhecimento dos artigos, teses e dissertações selecionados, tendo como referência da biblioteca *on-line* do portal do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT).

Considerações finais

No que se refere ao Reuni e ao Fies, as pesquisas apresentadas neste artigo indicam estarem divididas em duas abordagens. A primeira aponta que os programas não são uma política de democratização da educação superior, bem

como aprofunda o seu grau de privatização, alinhando-se com os organismos internacionais. Já a segunda mostra resultados que apontam o Reuni e o Fies como medida política que assegura acesso ao nível superior a partir da sua expansão por meio do financiamento público.

É importante destacar que o levantamento das pesquisas da Capes relativas ao Reuni, que alicerçam este estudo, indicam que existem estudos elaborados por Costa (2010), Camargo (2011), Andrade (2011), Silva (2011) e Arruda (2011), favoráveis ao programa, mostrando que contribui para o acesso e expansão da educação superior pública.

Em contrapartida, pesquisas, como as de Paula (2009), Santos (2010), Cislaghi (2010) e Araújo (2011), buscam evidenciar como o programa assemelha-se às diretrizes dos organismos internacionais em torno de um modelo flexível de educação superior, bem como indicam que o financiamento condicionado ao cumprimento de metas quantitativas e com prazo determinado é uma forma de privatização interna das universidades públicas.

No caso das políticas direcionadas à educação superior no governo Lula, a Parceria Público-Privada (PPP) e a Lei de Inovação Tecnológica deram materialidade à reconfiguração desse nível educacional, com a diluição das fronteiras entre o público e o privado, em que instituições particulares – diante da implantação do Prouni, a partir da edição da Lei n.º 11.096/05, deixaram de pagar tributos federais e as instituições públicas, a partir da Lei n.º 10.973/04, de Inovação Tecnológica, passaram a ser induzidas na busca de financiamento na iniciativa privada – consolidam a política de que a educação é um bem público, mas não necessariamente estatal. Logo, ela não perde sua essência de atendimento ao interesse público se for ofertada pela iniciativa privada (MANCIBO, 2007).

Na questão das reformas promovidas, Luiz Inácio Lula da Silva lançou, pois, os programas de financiamento para a educação superior, instituindo: a) o Prouni, com a edição da Medida Provisória nº. 213/ 2004, ainda em seu primeiro mandato; o Reuni, com o Decreto Federal n.º 6.096, em 2007; e c) o Novo Fies, com as Portarias Normativas n.º 10 e n.º 18, no ano de 2010. Foram medidas adotadas com o objetivo de ampliar o acesso a este nível educacional (BRASIL, 2004a, 2007, 2010a, 2012b).

Observe-se que o Prouni foi estudado por diversas áreas do conhecimento, como Educação, Contabilidade, Direito, entre outros. Todavia, a maioria dos estudos concentra-se na área de educação e em programas de pós-graduação de instituições privadas.

Sguissardi (2006) argumenta que o programa fortalece as IES privadas, configurando-se transferência de recursos públicos para o setor privado na forma de isenção fiscal, sendo mais beneficiadas, com o programa, as instituições privadas com fins lucrativos. Destaque-se, ainda, o fato de que essas instituições foram as que mais exerceram pressão quando da tramitação do Projeto de Lei no Congresso para que fossem atendidas suas exigências.

O programa, pretextando a publicização do privado, na forma como foi aprovado e a maneira como está sendo implementado, fortalece as instituições privadas comerciais de ensino. Pode-se entendê-la como forma de aplicação *lato sensu* do espírito da PPP no campo do ensino superior. Em troca da isenção de um conjunto de impostos pelas IES privadas – o programa é muito mais interessante para as instituições com fins lucrativos – aprovou-se a possibilidade de troca de cerca de 10% das vagas ou 8,5% da receita bruta, na forma de bolsas para alunos egressos de escolas públicas (SGUISSARDI, 2006, p. 1.043).

Segundo Mancebo (2004), ocorreu uma reconfiguração quanto à oferta da educação superior no Brasil, pois o Prouni pode ser considerado um esforço no sentido de criar uma nova relação entre o setor público e o privado. Para Mancebo (2004, p. 5), o Prouni “[...] promove um embaralhamento das barreiras entre o público e o privado”.

A política de financiamento da educação superior proposta no Brasil tenta encontrar caminhos para assegurar a ampliação do acesso a esse nível de ensino a grupos sociais historicamente excluídos. Entretanto, o crescimento da oferta da educação superior ficou, no Brasil, a cargo da iniciativa privada, fortemente evidenciada no Governo de Fernando Henrique Cardoso. Mesmo considerando a mudança de foco para as instituições públicas e seu crescimento a partir do Governo de Lula, ainda hoje o setor privado atende a maioria dos alunos da educação superior (5.140.372 matrículas nas instituições privadas para 1.897.376 nas instituições públicas, segundo os dados do Censo de 2012), fato que coloca em permanente discussão a questão do financiamento da educação superior, uma vez que as políticas implementadas podem ser caracterizadas como investimento de recursos públicos para o setor privado.

A apresentação da síntese dos trabalhos neste artigo permitiu constituir o estado do conhecimento acerca das produções científicas referentes ao financiamento da educação superior no Brasil a partir das dissertações e teses levantadas no banco de dados da Fundação Capes, bem como a sua contribuição para o estudo do financiamento da educação superior nos últimos anos.

Pode-se considerar que, em média, cinquenta por cento das dissertações e teses registradas no Banco de Teses da Capes se alinham com as pesquisas de Mancebo (2007) e Sguissardi (2006) e apontam que o Novo Fies, Reuni e

Prouni reconfiguram o financiamento da educação superior no Brasil e a falta de clareza no que se refere às fronteiras entre o público e o privado, o que nos leva a considerar que há outro grupo que reconhece avanços no financiamento da educação superior no Brasil e apontam que as políticas direcionadas para educação superior nos últimos anos contribuem para o acesso a este nível educacional.

Referências

- ALBUQUERQUE, Leyviane Souza. *Políticas públicas de educação superior no Governo Lula e impactos na Universidade Federal do Amazonas: enfoque na expansão dos novos campi*. 2007. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2007. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/Pesquisa>>. Acesso em: 15 ago. 2012.
- ALMAGRO, Milena Maria Corcini. *Políticas públicas de acesso à educação superior no Brasil*. 2007. 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2007. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/Pesquisa>>. Acesso em: 15 ago. 2012.
- ANDRADE, Diego Cesar Terra. *Socialização organizacional em uma IFES mineira em tempos de REUNI*. 2011. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2011. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/Pesquisa>>. Acesso em: 15 ago. 2012.
- ARAÚJO, Rhoberta Santana de. *A implantação do REUNI na Universidade Federal do Pará: um estudo de caso do Campus de Altamira*. 2011. 277 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2011. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/Pesquisa>>. Acesso em: 15 ago. 2012.

ARRUDA, Ana Lucia Borba. *Expansão da educação superior: uma análise do Programa de Apoio e Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) na Universidade Federal de Pernambuco*. 2011. 228 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, 2011. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/Pesquisa>>. Acesso em: 15 ago. 2012.

BORGES, Francisco Carlos D’Emilio. *Financiamento público e ampliação do acesso ao ensino superior no Brasil: repercussões em instituições particulares de ensino*. 2012. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/Pesquisa>>. Acesso em: 15 ago. 2012.

BRASIL. *Decreto Federal n.º 6.096, de 24 de abril de 2007*. Institui o Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm>. Acesso em: 15 jun. 2012.

_____. *Lei Federal n.º 11.096, de 13 de janeiro de 2005*. Institui o Programa Universidade para Todos – PROUNI; regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei n.º 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/Lei/L11096.htm>. Acesso em: 14 set. 2011.

_____. *Medida Provisória n.º 213, de 10 de setembro de 2004*. Institui o Programa Universidade para Todos (PROUNI), regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior, e dá outras providências. Brasília, DF, 2004a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/Mpv/213.htm>. Acesso em: 09 ago. 2011.

_____. Ministério da Educação. *Portaria Normativa nº. 10, de 30 de abril de 2010*. Dispõe sobre procedimentos para a inscrição e contratação do financiamento estudantil a ser concedido pelo Fundo de Financiamento ao Estudante de Ensino Superior (FIES). Brasília, DF, 2010a. Disponível em: <http://sisfiesportal.mec.gov.br/arquivos/Portaria_n10_30_04_2010_compilada_12_09_2013.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2013.

_____. Ministério da Educação. *Portaria Normativa n.º 18, de 28 de julho de 2010*. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2012/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2012.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2015.

CAMARGO, Elenita F. Meira. *Democratizando o acesso à educação superior: o caso da UFSCAR – Campus Sorocaba*. 2011. 211 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Sorocaba, Sorocaba, 2011. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/Pesquisa>>. Acesso em: 15 ago. 2012.

CAPES. Resumo das Pesquisas. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/Pesquisa>>. Acesso em: 02 mar. 2015.

CARVALHO, Maria Inês de Souza. *Acesso ao ensino superior: análise da contribuição do PROUNI e do FIES para estudantes de uma IES em Belo Horizonte/MG*. 2012. 126 f. Dissertação (Mestrado em Economia) – Faculdade de Estudos Administrativos de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/Pesquisa>>. Acesso em: 2 mar. 2015.

CISLAGHI, Juliana Fiuza. *Análise do REUNI uma nova expressão da contrarreforma universitária brasileira*. 2010. 201 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/Pesquisa>>. Acesso em: 15 ago. 2012.

- COELHO, Maria de Lourdes. *Processos de constituição da docência universitária: O REUNI na UFMG*. 2012. 268 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/Pesquisa>>. Acesso em: 2 ago. 2012
- COSTA, Danilo de Melo. *Financiamento público e expansão da educação superior no Brasil*. 2010. 199 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/Pesquisa>>. Acesso em: 15 ago. 2012.
- FERREIRA, Jose Ângelo. *A compreensão do sujeito bolsista em relação ao programa Universidade para Todos (PROUNI), à luz do pensamento complexo*. 2012. 257 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2012. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/Pesquisa>>. Acesso em: 2 mar. 2015.
- FOREQUE, Flávia. PROUNI rende isenção fiscal de R\$ 4 bi a faculdades privadas. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 4 ago. 2013. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2013/08/1321455-PROUNI-rende-isencao-fiscal-de-r-4-bi-a-faculdades-privadas.shtml>>. Acesso em: 20 ago. 2013.
- GASPAR, Daniel Caldas. *O acesso sobre o ensino superior: um estudo sobre o PROUNI*. 2012. 234 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/Pesquisa>>. Acesso em: 2 mar. 2015.
- KRAMES, Lisabet Pradi. *Na trilha do PROUNI: implantação, acompanhamento e perspectivas em uma instituição de ensino superior em Santa Catarina*. 2010. 130 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/Pesquisa>>. Acesso em: 15 ago. 2012.

- LAMEZA, Jacqueline de Oliveira. *A expansão do ensino superior no Brasil e a participação do financiamento estatal (1995-2004)*. 2006. 88 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/Pesquisa>>. Acesso em: 18 ago. 2012.
- LUNA, S. V. *Planejamento de pesquisa: uma introdução*. São Paulo: EDUC, 2002.
- MANCEBO, Denise. Universidade para todos: a privatização em questão. *Pro-Posições*, Campinas, v. 15, n. 3, p. 75-90, set./dez. 2004.
- _____. Reforma da educação superior no Brasil: análises sobre a transnacionalização e privatização. *Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 7, n. 21, p. 103-123, maio/ago. 2007.
- MEDEIROS, Luciene das Graças Miranda. *O REUNI – uma nova regulação da política de expansão da educação superior: o caso da UFPA*. 2012. 360 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2012. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/Pesquisa>>. Acesso em: 2 ago. 2012.
- NÓBREGA-TERRIEN, S.; TERRIEN, J. O estado da questão: sua compreensão na construção de trabalhos científicos: reflexões teórico-metodológicas. In: CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DO BRASIL DE PESQUISA QUALITATIVA, 1., 2004, Taubaté, SP. *Anais...* São Paulo: Cibrapeq, 2004. 1 CD-ROM.
- NOGUEIRA, Patrícia Simone. *REUNI um programa de expansão das universidades federais: o caso da UFMT*. 2012. 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, 2012. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/Pesquisa>>. Acesso em: 02 ago. 2012.

OLIVEIRA, Alcivam Paulo de. *A relação entre o público e o privado na educação superior no Brasil e o Programa Universidade Para Todos (PROUNI): acertos, ambiguidades e contradições*. 2007. 343 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2007. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/Pesquisa>>. Acesso em: 2 ago. 2012.

OLIVEIRA, Cristiane Pereira Melo de. *Programa Universidade Para Todos: a percepção dos estudantes de uma universidade privada de São Paulo*. 2012. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/Pesquisa>>. Acesso em: 2 ago. 2012.

PARDO, Rosangela da Silva. *Efeitos financeiros do Programa Universidade para Todos (PROUNI) em uma instituição de educação superior privada*. 2013. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

PAULA, Cristiana Maria de. *Neoliberalismo e reestruturação da educação superior no Brasil: o REUNI como estratégia do Governo Lula e da burguesia brasileira para subordinar a universidade federal à lógica do atual estágio de acumulação do capital*. 2009. 235 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2009. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/Pesquisa>>. Acesso em: 15 ago. 2012.

ROCHA, Antonia Rozimar Machado. *Programa Universidade Para Todos (PROUNI) e a pseudodemocratização na contrarreforma da educação superior no Brasil*. 2009. 217 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/Pesquisa>>. Acesso em: 15 ago. 2012.

SANCHEZ, Maria Hidalgo. *O Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino do Ensino Superior (FIES): O Desempenho do Programa Federal no Atendimento à Demanda Pelo Ensino Superior*. 2006. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade São Marcos, 2006. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/Pesquisa>>. Acesso em: 15 ago. 2012.

SANTOS, Bruno Lima Patrício. *Ampliação do acesso ao ensino superior no Governo Lula: tenuidade entre democratização e a privatização*. 2010. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2010. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/Pesquisa>>. Acesso em: 15 ago. 2012.

SGUISSARDI, Valdemar. A reforma universitária no Brasil 1995-2006: precária trajetória e incerto futuro. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 27, n. 96, p. 1.021-1.056, out. 2006. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 20 ago. 2012.

SILVA, Fernando Cesar Marra. *Políticas públicas de acessibilidade no ensino superior particular do Triângulo Mineiro*. 2006. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade São Marcos, São Paulo, 2006. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/Pesquisa>>. Acesso em: 15 ago. 2012.

SILVA, Ana Maria da. *Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais: o REUNI em Mato Grosso do Sul*. 2011. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2011. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/Pesquisa>>. Acesso em: 15 ago. 2012.

SOARES, Josete Pereira Peres. *Os alunos do PROUNI e as políticas sociais: o caso do município de Campos dos Goytacazes*. 2009. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy

Ribeiro, Campos dos Goytacazes, 2009. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/Pesquisa>>. Acesso em: 15 ago. 2012.

SOUSA, Ana Maria Gonçalves de. *Financiamento público estudantil do ensino superior: uma análise comparativa dos casos do Brasil e Portugal*. 2008. 254 f. Tese (Doutorado em educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/Pesquisa>>. Acesso em: 15 ago. 2012.

STIEG, Carlos Maciel. *A percepção dos gestores de instituições de ensino superior privadas da cidade de São Paulo em relação à adesão ao PROUNI*. 2009. 121 f. Dissertação (Mestrado em Contabilidade) – Centro Universitário FECAP, São Paulo, 2009. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/Pesquisa>>. Acesso em: 15 ago. 2012.

WESKA, Adriana Rigon. *O programa REUNI na Universidade Federal de Juiz de Fora*. 2012. 92 f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora/MG, 2012. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/Pesquisa>>. Acesso em: 15 ago. 2012.

recebido em 04 abr.2016 / aprovado em 20 dez.2016

Para referenciar este texto:

HAAS, C. M; PARDO, R. S. As pesquisas sobre Fies, Reuni e Prouni registradas no banco de teses da Capes: discutindo o financiamento da educação superior no Brasil. *Cadernos de pós-graduação*, São Paulo, n. 15, p. 23-50, jan./dez. 2016.

Aprendizagem baseada em projeto: metodologia ativa no ensino da Administração

Project-based learning: an active methodology in teaching administration

Sandra Stöckli Arantes

*Mestranda em Educação pela UFMT
Coordenadora de Tutoria EaD e Professora do Centro
Universitário de Várzea Grande – UNIVAG - Mato Grosso.
sandra.stockli@yahoo.com.br*

Miguel Arantes Normanha Filho

*Mestre em Administração
Mestre em Gerontologia pela PUC-SP
Coordenador do Curso de Administração e Professor do
Centro Universitário de Várzea Grande –
UNIVAG – Mato Grosso.
m.arantesprof@yahoo.com.br*

Resumo: A gênese do artigo parte do vivenciar e registrar as experiências educativas durante um ano, com aplicação de metodologia ativa, em duas unidades curriculares identificadas como projetos integradores de um curso de Administração, referentes à elaboração de planos de negócio no 5º semestre letivo e apresentação pública do negócio em *Feira de Negócios* no 6º semestre letivo. O objetivo do artigo foi definido como: vivenciar e registrar as experiências educativas com aplicação das metodologias ativas na elaboração de projetos integradores para construções de planos de negócio e suas aplicações, com demonstração pública. Observaram-se, nas elaborações dos planos de negócio, nos planejamentos e nas apresentações no âmbito da *Feira de Negócios*, o transcender dos conhecimentos acadêmicos na busca de sustentação teórica para as soluções práticas encontradas e constatou-se, assim, o

alcance de atitudes que traduziram o conhecimento e prática dos participantes dos grupos na solução de problemas, revelando-se serem experiências educativas inovadoras.

Palavras-chave: Metodologias ativas. Aprendizagem baseada em projeto. Competências.

Abstract: The genesis of the article of the experience and records of educational experiences for a year, with active methodology applied in two courses identified as integrative project a course of Directors relating to the preparation of business plans in the 5th semester and public presentation business in business Fair in the 6th semester. The purpose of the article was defined as: To experience and record the educational experiences with application of active methodology in the development of integration projects for construction of business plans and applications, with a demonstration. They were observed in the elaboration of business plans, the plans and presentations within the Tradeshow, transcending the academic knowledge in the search for theoretical support for the practical solutions found, and it was found so the range of attitudes translated knowledge and practice of group participants in solving problems, revealing themselves to be innovative educational experiences.

Keywords: Active methodologies. Project-based learning. Skills.

Introdução

A observação das experiências educativas durante um ano, por uma docente orientadora, compreendendo dois semestres letivos, onde ocorreu aplicação de metodologia ativa, em duas unidades curriculares de um curso de Administração, bacharelado, identificadas como Projeto Integrador V e Projeto Integrador VI, que abrange a elaboração de um plano de negócio e a apresentação pública da sua aplicabilidade, respectivamente, condição para a gênese deste artigo.

Abordou-se metodologia ativa – especificamente, aprendizagem baseada em projeto –, aplicada nos dois projetos integradores, cujo escopo permite a aplicação em negócios na área industrial, comercial e/ou de serviços, condição importante para a formação de um administrador.

O curso onde acontece a observação das experiências educativas está inserido em área de conhecimento das Ciências Sociais Aplicadas de uma instituição de ensino superior baseada na Região Metropolitana do Vale do Rio Cuiabá (MT). O artigo teve delimitação ao acompanhamento das experiências educativas dos Projetos Integradores V e VI, contempladas na matriz curricular do quinto e sexto semestre letivo, terceiro ano do curso, ocorrendo os registros da observação das experiências educativas no período noturno dos semestres letivos correspondentes a 2014/1º e 2014/2º.

A matriz curricular do curso foi projetada no âmbito do Projeto Pedagógico de Curso (PPC), com 6 (seis) projetos integradores, objetivando o alcance de competências para o mundo do trabalho, com o uso de metodologias ativas, que é uma estratégia de aprendizagem que produz resultados eficazes, aliando a teoria com a prática que impactam no perfil do egresso. Portanto, superando as limitações das formas convencionais dos processos de aprendizagem, onde a aprendizagem baseada em projetos revela ser prática adotada pelo docente, como inovadora, com direcionamento para uma formação adequada que produz competências para o mundo do trabalho (BARBOSA; MOURA, 2013).

O PPC incorpora metodologias ativas, documento esse elaborado pelo Núcleo Docente Estruturante (NDE) do curso de Administração, validado pelo Colegiado de Curso com aprovação final do Conselho Superior (CONSEPE) do centro universitário no segundo semestre de 2012. Os projetos integradores são previstos nos seis (6) primeiros semestres letivos do curso.

Os projetos integradores foco da pesquisa, contemplam intenção formativa assim definida em seu PPC como: “Empreendedorismo, Operações e Finanças” (UNIVAG, 2012). Portanto, o empreendedorismo contemplando o plano de negócio, com a definição das operações do negócio, o marketing e sua administração financeira, estabelecendo-se, entre outros pontos importantes, os investimentos, os preços de vendas, as despesas, os custos, as margens de contribuição, o fluxo de caixa, o orçamento empresarial e o retorno sobre o investimento. O Projeto V constitui a realização da teoria traduzida em um plano de negócio e o Projeto VI, a prática com apresentação pública do negócio desenvolvido no projeto anterior – a tradução do plano para a prática, em um evento identificado como *Feira de Negócios*. Para a viabilização dos projetos, prevê-se que os estudantes ao longo dos dois primeiros anos adquiriram competências para no terceiro consolidarem essas competências na construção com eficácia do plano de negócio.

Os projetos integradores, cujas experiências educativas tiveram a observação de uma docente orientadora, proporcionam formas de aprendizagem diferenciada em espaços de aprendizagem, que não, obrigatoriamente, o da sala de aula, mas em condições simuladas próximas ou equivalentes à do mundo do trabalho, condição final para o futuro administrador, os espaços de aprendizagem.

São experiências educativas com dinâmica diferente de outras práticas encontradas nos diversos cursos de Administração. Objetiva, ao final, que se possa avaliar e certificar as competências previstas nos referidos projetos e integrantes do perfil do egresso, como também espera-se dos estudantes autonomia no desenvolvimento dos projetos, com atitude e postura proativa na resolução dos problemas gerados nos âmbitos deles.

Definiu-se o seguinte objetivo para o artigo: vivenciar e registrar as experiências educativas com aplicação da metodologia ativa na elaboração de projetos integradores para construções de planos de negócio e suas aplicações, com demonstração pública.

O problema do vivenciar as experiências educativas para fazer frente ao objetivo do artigo foi assim definido: As experiências educativas, por meio de aprendizagem baseada em projetos, preparam adequadamente o futuro administrador para as exigências do mundo do trabalho?

Os projetos integradores, no âmbito do terceiro ano do curso, inserem-se em um contexto onde é contemplada a gestão do capital financeiro e do capital construído. No terceiro ano, desenvolvem-se conteúdos para o desenvolvimento de competências relacionadas à gestão financeira, gestão de operações e empreendedorismo. Aborda também, de forma transversal: cultura empreendedora; ética e cidadania; protagonismo profissional e social; posicionamento estratégico pessoal; espírito de grupo; criatividade e inovação; atitude; autonomia discente; cultura para a sustentabilidade. Contempla questões de educação ambiental (UNIVAG, 2012).

É relevante para um curso de Administração trabalhar com metodologias ativa, por meio da aprendizagem baseada em projeto, pois possibilita a validação das competências previstas nos Projetos Integradores V e VI emanadas, prioritariamente, das *Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração, bacharelado* (BRASIL, 2005).

O artigo é composto de cinco grandes partes, a partir da primeira, que contempla a introdução. A segunda, o referencial teórico. A terceira, referente à metodologia para análise do vivenciar das experiências educativas. A quarta,

o vivenciar e registrar das experiências educativas e análise documental. A quinta, as considerações finais.

Referencial teórico

Somente é possível o entendimento das experiências educativas com os esclarecimentos conceituais sobre a aprendizagem baseada em projeto no âmbito das metodologias ativas, como também do conceito de competências, uma vez que os resultados dos projetos integradores somente são possíveis com as avaliações e certificações das competências previstas para cada um.

Um projeto com clarificação do seu início e do seu fim é uma empreitada única e finita. Deve ter gerenciamento por atores envolvidos com o projeto que tenham capacitação para o alcance dos objetivos propostos para o mesmo, com atenção para os parâmetros de prazo e qualidade (MENEZES, 2009).

A aprendizagem baseada em projetos é estruturada definindo-se, como ponto de partida, um problema concreto para ser solucionado. A aprendizagem, em tal contexto, não se finaliza com um relatório, mas, de forma concreta, com a execução de uma proposta que possa alterar uma realidade. Adicionalmente, como vantagem relevante no contexto dos estudantes e professores envolvidos, contempla que um projeto toma tempo de elaboração e exige dedicação dos atores acadêmicos envolvidos, mas os resultados são compensadores para os mesmos. Além de que é uma fonte de aprendizagem para todos os atores acadêmicos que participam do projeto (CARLINI, 2013).

Na aprendizagem baseada em projeto, se temos a intenção de que os estudantes sejam contínuos aprendizes, ocorre a necessidade de instrumentalizá-los para que desenvolvam autonomia para tal; nesse contexto, a aprendizagem baseada em projeto revela ser o caminho para essa condição.

Existem, portanto, vantagens que podem ser consideradas como, estabelecimento de procedimento preestabelecidos, com forte interação entre os estudantes dos grupos que participam do projeto e o professor que orienta o mesmo, no alcance das competências previstas. Tal condição proporciona criatividade, relações interpessoais, atitude empreendedora, cooperação e relações interpessoais, que é um preparo para enfrentar desafios, e solução dos problemas que surgem (NOGUEIRA, 2014).

Essa aprendizagem, no âmbito das metodologias ativas, pode levar à autonomia discente. Ela representa um processo eficaz de aprendizagem em vivências reais de práticas com condições de solucionar os desafios da prática social representada pelo projeto, em qualquer contexto que se apresentar (BERBEL, 2011).

Bender (2014, p. 10) contempla que a aprendizagem baseada em projeto torna-se uma educação diferenciada “[...] que consiste em permitir que os alunos confrontem as questões e os problemas do mundo real que considerem significativos, determinando como abordá-los e, então, agindo de forma cooperativa em busca de soluções”.

Em ocorrendo no estudante o saber ouvir, o saber ver, o perguntar, o hábito de discutir para o consenso, o saber fazer e, conseqüentemente, o ato de ensinar, o rumo é um só, metodologias ativas, mas ressalta-se a necessidade de interagir, ter forma ativa e não passiva. E, por parte do professor, ele deve atuar como orientador, supervisionando as atividades, mediando e facilitando o processo de aprendizagem, não chamando para si o papel de fontes de informações e conhecimentos únicos (BARBOSA; MOURA, 2013).

A metodologia ativa como concepção educativa é fator de estímulo do processo de ensino e aprendizagem reflexivo, onde o estudante participa e fica comprometido com seu aprendizado (SOBRAL; CAMPOS, 2012).

Aprendizagem baseada em projeto é uma prática educativa que atualmente aparece como proposta prática para o desenvolvimento, avaliação e certificação de competência (NOGUEIRA, 2014). Competências são obtidas por um conjunto de métodos ativos: as metodologias ativas (KULLER; RODRIGO, 2013).

Os conceitos de competências não ocorrem de forma linear; elas sofrem alterações em face das exigências do mundo do trabalho e, elas não ocorrem de forma linear (SILVA, 2008).

É certo afirmar que, no campo da definição, não é possível uma clarificação que podemos compartilhar de forma igual para todos das competências, ela carrega em si muitos significados. Assim, sabemos que toda competência está ligada a uma prática social com determinada complexidade, não por meio de um gesto dado, por conta de um conjunto de gestão e posturas. Ela pressupõe a existência de recursos mobilizáveis em contexto de situação complexa, uma vez que ela acrescenta o valor de uso dos recursos mobilizados (PERRENOUD, 1999).

De acordo com Dutra (2004), a organização e a pessoa são dois atores cuja competência pode ser atribuída de maneiras distintas. A organização conta com competências que se referem ao patrimônio de conhecimentos, obtidas pelas experiências e práticas, que podem constituir a sua vantagem competitiva. De outro lado, temos a pessoa, com seu conjunto de competências que podem ou não ser aproveitadas pela organização. Ocorre,

entretanto, um processo contínuo de troca de competências. As organizações transferem seus conhecimentos para as pessoas ampliando sua capacitação para o mundo do trabalho; por outro lado, as pessoas que se desenvolvem transferem suas experiências para as organizações. Existe, portanto, “[...] relação íntima entre competências organizacionais e individuais. O estabelecimento das competências individuais deve estar vinculado à reflexão sobre as competências organizacionais, uma vez que é mútua a influência de umas e de outras” (DUTRA, 2004, p. 24). Competência pode compreender um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes para que a pessoa possa desenvolver suas atividades profissionais no mundo do trabalho; entretanto, não necessariamente que ela transfere a mesma de forma a agregar valor à organização. Mas, se ocorre a transferência, da pessoa para a organização, constata-se agregação de valor ao patrimônio de conhecimentos da organização.

Metodologia para análise do vivenciar das experiências educativas

A pesquisa de campo realizada é designada de estudo de caso, que é a execução de pesquisa empírica de caráter qualitativo em um definido e único local (LIMA, 2008), que, para efeito deste artigo, deu-se em um Curso de Administração, pertencente à área de conhecimento das Ciências Sociais Aplicadas de um Centro Universitário situado na Região Metropolitana do Vale do Rio Cuiabá (MT), durante o quinto e sexto semestre letivo do curso, em unidades curriculares identificadas como Projeto Integrador V e Projeto Integrador VI.

A observação das experiências educativas para coleta de dados foi feita em uma única turma do 5º período noturno do curso, no semestre letivo de 2014/1º e, na mesma turma no 6º período noturno, no semestre letivo de 2014/2º por uma única pesquisadora – a docente orientadora dos projetos integradores –, por meio de observação das práticas de atuação e performance dos grupos realizando os projetos integradores, desde o início das aulas até as apresentações finais, em banca pública de avaliação (5º semestre letivo – 2014/1º) e na *Feira de Negócios* (6º semestre letivo – 2014/2º).

A pesquisa documental foi realizada nos seguintes documentos no contexto da observação da experiência educativa: *Guias de Orientações dos Projetos Integradores: V e VI*; relatórios mensais dos grupos responsáveis pelos projetos, para acompanhamento da professora orientadora; trabalhos acadêmicos finais; e, por fim, acompanhamento das apresentações dos trabalhos em banca pública de avaliação e das exposições em evento designado *Feira de Negócios*.

Foi realizada pesquisa bibliográfica, com duas funções: uma confirmando a viabilidade da pesquisa; outra, para servir de arcabouço teórico (referencial teórico) para apoiar e ajudar na interpretação do material coletado na pesquisa (LIMA, 2008).

O vivenciar e registros das experiências educativas e análise documental

Experiência educativa: Projeto Integrador V

Na primeira reunião com os estudantes do 5º semestre letivo, unidade curricular: Projeto Integrador V, a docente orientadora esclareceu o que é um projeto, contemplando que ele é finito no contexto do semestre letivo.

Fortaleceram-se esclarecimentos sobre o fator humano, isto é, as formações dos grupos.

Esclareceu, ainda, que a ementa do Projeto Integrador V, conforme o *Projeto Pedagógico do Curso de Administração*, é assim descrita:

Elabora um projeto concebendo um plano de negócios para uma nova organização de negócios: indústria, comércio e/ou serviços. O projeto se dará por meio da integração das várias etapas e aspectos inerentes a um novo negócio: jurídico, *marketing*, financeiro, produção e operações, gestão (gerenciamento), contabilidade, entre outros. Deverá ter por base – e limitada – a integração dos conhecimentos acadêmicos e a articulação das competências desenvolvidas no atual semestre letivo e de forma cumulativa, durante o tempo no Curso de Administração. O projeto deverá obrigatoriamente estar no contexto da intenção formativa: *Empreendedorismo, Operações e Finanças* (UNIVAG, 2012).

Abordou o objetivo do Projeto Integrador V, que é o

Entendimento e prática para a execução de um plano de negócios, a partir do entendimento dos ambientes: interno e externo da organização. Desenvolver a prática da análise externa da organização, visando o entendimento do setor onde a organização está inserida e o estudo e entendimento das variáveis incontroláveis do macroambiente representadas pelas forças: sociais e culturais; econômicas, legais, políticas e tecnológicas, para a prática da concepção de um plano de negócios e como implementá-lo. (UNIVAG, 2012).

Explanou o alcance das seguintes competências, por meio do Projeto Integrador, que serão avaliadas e certificadas: as 8 (oito) *Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração, bacharelado*.

Como, também, as competências emanadas do Projeto Pedagógico de Curso (PPC), em um total de 4 (quatro).

Passos da experiência educativa

1º passo

Contato inicial com os estudantes com o Projeto Integrador V, foi por meio de *Aula Inaugural*, feita pelo coordenador do curso, ocasião em que ocorreram, de forma detalhada, os esclarecimentos de todos os passos necessários para a construção do plano de negócio. Finalizada a apresentação da Aula Inaugural, o representante da turma do 5º semestre letivo, noturno, recebeu arquivo com o *Guia de Orientação – Projeto Integrador V*, para uso dos estudantes durante o semestre letivo.

2º passo

Nas primeiras aulas da unidade curricular, ocorreram esclarecimentos importantes sobre:

a) Atuação da docente orientadora

Presenças semanais nos dias previstos em calendário acadêmico para a realização do Projeto Integrador V. Cuidado com o excesso de faltas nas orientações sobre os projetos que seriam realizados, pois não podem exceder os 25% dos dias previstos no semestre letivo; conscientizando que orientar não é fazer o projeto para os alunos. Orientação na concepção do desenvolvimento e estruturação do Projeto Integrador V, para realização do plano de um novo negócio, indicando e recomendando os professores do

semestre letivo que deveriam ser contatados e consultados. Estímulo para a postura proativa por parte dos estudantes na elaboração e resolução dos problemas envolvendo o projeto.

b) Tamanho dos grupos – Equipe para desenvolvimento do projeto

Mínimo de 3 (três) e máximo de 5 (cinco) componentes, para formação do grupo de alunos responsáveis pela elaboração e desenvolvimento dos projetos no âmbito da unidade curricular: Projeto Integrador V.

c) Apresentação de um plano de negócios

Foi feita a indicação do modelo de plano de negócio que deveria ser usado, com detalhamento de todos os tópicos do mesmo, tirando-se dúvidas sobre os mesmos. O modelo usado foi o do Sebrae-SP.

d) Competências

Por necessidade de uniformização, foi informado que o conceito de competência adotado pelo curso de Administração é o definido por Fleury e Fleury (2001), que contempla, para efeito de avaliação e certificação: conhecimento, habilidade e atitude.

e) Processo de desenvolvimento do Projeto Integrador V – Registros e Projeto Final

Comunicado que cada grupo deveria elaborar um portfólio, com todas as pesquisas e reuniões realizadas, os erros e os aprendizados alcançados, os desafios e os fatos relevantes. A cada mês, durante o semestre letivo, deveriam elaborar relatórios das atividades dos membros do grupo, para entrega e posterior análise do professor orientador e do coordenador do curso.

Por fim, entrega da versão final do projeto na forma de trabalho acadêmico escrito para apresentação em banca de avaliação, composta por 3 (três) professores: o professor orientador que preside a banca e outros 2 (dois) definidos pela coordenação do curso.

f) Aula a aula, haveria orientação para sanar as dúvidas dos grupos sobre a escolha do negócio; preenchimento dos dados dos relatórios mensais de participação; criação de etapas para elaboração dos projetos; criação do cronograma para elaboração do mesmo; como, também, orientação sobre o trabalho escrito nos moldes acadêmicos.

3º passo

Em todos os meses, durante o semestre letivo, entrega e verificação dos relatórios mensais por parte da professora orientadora.

Análise no contexto dos relatórios mensais

Observou-se, em muitas situações, inconsistências nas informações/relatos, dificultando a tomada de decisão para correções dos rumos dos projetos, ou exigindo tempo adicional para entendimento do avanço individual de cada projeto, como, também, problema de falta de pontualidade na entrega dos mesmos. Tal situação revela a necessidade de ação futura para modificação do *layout* do formulário usado para os relatórios, como, também, melhor orientação do ato de relatar com objetividade.

4º passo

Remetidos os relatórios mensais para coordenação de curso para análise.

5º passo

Acompanhamento, mês a mês, das práticas de cada grupo a partir dos avanços para elaboração do plano de negócio, com acompanhamento de cada projeto.

6º passo

Foram tiradas as dúvidas em relação à elaboração do projeto na forma de escrita conforme as normas acadêmicas.

7º passo

O recebimento dos projetos para participação de banca pública de avaliação foi realizado, conforme cronograma definido pela coordenação de curso.

8º passo

Sobre as apresentações em banca pública de avaliação, foram realizadas orientações, quanto à postura dos membros dos grupos, elaboração da apresentação (como produzir os slides), bem como a necessidade de conhecimento do conteúdo por todos os integrantes, para posteriores questionamentos dos membros das bancas de avaliação.

9º passo

Foram realizadas as bancas públicas de avaliação, com a participação dos estudantes: etapa final do projeto, com as avaliações e certificações das competências previstas para a unidade curricular.

Análise do contexto da avaliação das bancas:

As avaliações das competências e suas certificações aparecem como o maior problema no Projeto Integrador V, provavelmente, por conta do instrumento adotado para avaliação e certificação e a exigência de melhor preparo docente para a avaliação. Em relação a isso, Dias et al. (2012, p. 10) nos apontam que

Também no ambiente acadêmico a abordagem das competências tem ocupado um espaço privilegiado [...], entretanto, apesar desse evidente interesse em se publicar sobre o assunto a abordagem das competências tem sido alvo de intensos debates a respeito de suas reais condições de operacionalização [...].

Outros pontos observados nos trabalhos formalizados dos planos de negócios são as questões relativas às dificuldades dos grupos na formalização de fluxo de caixa, na formação de preço de vendas, no detalhamento do orçamento empresarial e na projeção do retorno sobre o investimento. Mas observou-se inovação e visão empreendedora em muitas ideias geradas nos projetos apresentados.

Experiência educativa: Projeto Integrador VI

A docente orientadora do Projeto Integrador VI, na primeira reunião de orientação junto aos alunos da unidade curricular, esclareceu que o projeto

Consiste na elaboração de um plano de viabilidade: produtiva, serviços, econômica e de mercado juntamente com todas as rotinas e especificações para que o empreendimento obtenha sucesso a partir do plano de negócios desenvolvido no 5º Semestre letivo do Curso [**plano de negócios – Projeto Integrador V**]. (UNIVAG, 2012, grifo nosso).

O objetivo final do projeto é a apresentação do negócio em uma *Feira de Negócios*, realizada no térreo do Bloco C do complexo educacional do Centro Universitário de Várzea Grande (UNIVAG), em data definida em calendário acadêmico estabelecida pela coordenação acadêmica, ouvido o Núcleo Docente Estruturante (NDE), no final do semestre letivo de 2014/2º.

Esclareceu ainda que o plano de viabilidade a ser apresentado na *Feira de Negócios*,

[...] se dará por meio da integração das várias etapas e aspectos inerentes a um novo negócio: jurídico, *marketing*, financeiro, produção e operações, gestão (gerenciamento), contabilidade, entre outros. A viabilidade econômica financeira e o retorno sobre o investimento, definindo-se o tempo do negócio, deverão ser comprovados. Todas as rotinas e especificações desde a concepção do produto e ou serviço, e a colocação no mercado, deverão ser detalhadas, enfatizando-se os *4Ps* (*Produto / Preço / Promoção / Ponto*) do *marketing*. (UNIVAG, 2012).

Foi abordado o objetivo do Projeto Integrador VI, que é o

Entendimento e prática para a implementação de um plano de negócio, a partir do detalhamento das rotinas, especificações e ações necessárias ao sucesso do plano, com especial destaque às ações operacionais de marketing, representada pelos *4 Ps*. Proporcionar habilidades e atitudes para apresentação de um plano de negócios em uma *Feira de Negócios*. (UNIVAG, 2012).

Passos da experiência educativa

1º passo

Contato inicial dos estudantes com o Projeto Integrador VI, foi por meio de *Aula Inaugural do Projeto Integrador VI* conduzida pelo coordenador do curso, momento em que foram abordados todos os passos necessários para a apresentação pública do plano de negócio. Após a Aula Inaugural, foi encaminhado para o representante da turma do 5º semestre letivo, noturno, arquivo com o *Guia de Orientação – Projeto Integrador VI*, para uso dos estudantes durante o semestre letivo.

2º passo

A docente orientadora obteve, junto à infraestrutura e cerimonial do complexo educacional do Centro Universitário de Várzea Grande (UNIVAG), reserva do espaço para a *Feira de Negócios* e apoio para a montagem das instalações.

3º passo

Mensalmente, durante o semestre letivo, foram feitas análises, pela professora orientadora, dos relatórios mensais encaminhados pelos grupos.

4º passo

Relatórios mensais encaminhados para parecer da coordenação de curso.

5º passo

Conforme acompanhamentos mensais, por meio dos relatórios, foram feitas orientações dos caminhos de cada projeto.

6º passo

Alertas foram feitos quanto ao prazo para entrega dos projetos para a *Feira de Negócios*.

7º passo

Foram tiradas dúvidas quanto às apresentações dos grupos na *Feira de Negócios*.

8º passo

Ocorreu a participação dos grupos de alunos na *Feira de Negócios*, que foram avaliados por 3 (três) professores, sendo 2 (dois) professores avaliadores designados pela coordenação de curso e a professora orientadora. O evento foi aberto para todos os atores acadêmicos do centro universitário e convidados externos.

Análise no contexto da avaliação dos projetos na Feira de Negócios

As avaliações das competências e suas certificações aparecem como o maior problema no Projeto Integrador VI, provavelmente, por conta do instrumento adotado para avaliação e certificação e o melhor preparo docente para a avaliação. Entretanto, proatividade, autonomia, visão empreendedora e inovação foram os pontos fortes observados nas apresentações dos negócios dos 7 (sete) grupos de alunos.

Análise documental

Foram analisados, em detalhes, os *Guias de Orientações dos Projetos Integradores - V e VI*, os relatórios mensais produzidos mês a mês durante os semestres letivos e os trabalhos acadêmicos – planos de negócios desenvolvidos.

Conclusão

Mesmo considerando que elaborar planos de negócios e fazer apresentações dos negócios gerados por eles é recorrente nos diversos cursos de Administração no Brasil, a prática educacional, por meio de metodologias ativas, mais precisamente aprendizagem baseada em projeto, revela ser uma práxis educacional inovadora (SEBRAE, 2001). Assim, visão empreendedora, atitude e soluções inovadoras foram destaques dos estudantes que participaram da elaboração dos planos de negócios e fizeram as suas exposições dos negócios desenvolvidos em uma *Feira de Negócios*, com ações previamente planejadas, implementadas e avaliadas, mês a mês, com objetivo determinado. Foi proporcionado aos membros dos grupos conviver com as diferenças, tomando decisões consensuais nas resoluções de problemas, assim, ocorrendo comprometimento com seu aprendizado, porque foram estimulados para tal, conforme ensinam Sobral e Campos (2012). Existe, portanto, a efetiva consciência do aprendizado.

O objetivo do artigo – observação das experiências educativas com a aplicação da metodologia ativa na elaboração de projetos integradores para construção de planos de negócios e suas aplicações, com demonstração pública – foi alcançado. Entretanto, o problema do acompanhamento da prática educacional

– As experiências educativas por meio de aprendizagem baseada em projeto preparam adequadamente o futuro administrador para as exigências do mundo do trabalho? – foi respondido parcialmente, uma vez que ocorre a preparação para o mundo do trabalho, mas não de forma plena, pois não é possível ser consolidada, em face de incerteza da avaliação e certificação correta das competências previstas para os Projetos Integradores V e VI.

A aprendizagem baseada em projeto, como metodologia ativa, revela ser um ato educativo que impacta na formação dos estudantes envolvidos no processo de aprendizagem e encontra em Libâneo (2002, p. 32) o ensinamento de que “É intrínseco ao ato educativo seu caráter de mediação que favorece o desenvolvimento dos indivíduos na dinâmica sociocultural de seu grupo, sendo que o conteúdo dessa mediação são os saberes e modos de ação”.

Observou-se, na elaboração dos planos de negócios, no planejamento e na apresentação da *Feira de Negócios*, onde a metodologia ativa aplicada é mesmo participativa, o transcender dos conhecimentos acadêmicos na busca de sustentação teórica para as soluções práticas encontradas. Constatou-se, assim, o alcance de posturas que traduziram clima de confiança dos participantes do grupo na solução de problema. Criou-se ambientação que leva à ação, fazendo, no âmbito do grupo, com que as contribuições dos integrantes fossem importantes, dando, portanto, a dimensão da colaboração de cada projeto, com forte influência na formação dos estudantes.

Mas é importante ressaltar as contribuições observadas que transformaram os estudantes envolvidos, no âmbito do *ser* que é própria da formação social, alicerçada em princípios éticos, formação cidadã, atitudes empreendedoras com responsabilidade social e atitudes para o mercado de trabalho. A formação do futuro administrador deve, obrigatoriamente, contemplar a *dimensão*

ser, e a prática dos Projetos Integradores V e VI proporcionaram tal alcance. Não basta desenvolver negócios com foco único e exclusivo em resultados econômicos, mas, sim, que envolvam, também, as dimensões da ética, da responsabilidade social e da sustentabilidade.

Pontos dos projetos que podem ser considerados, em futuro próximo, pelo Curso de Administração pesquisado: que os docentes do semestre letivo em que os Projetos Integradores V e VI estão sendo ofertados trabalhem de forma mais integrada; como também, situação de evolução, que foi o redesenho do instrumento de validação das competências, para uma métrica mais apurada, de forma que as competências definidas no escopo dos projetos integradores sejam avaliadas e certificadas de maneira mais adequada.

Pelo fato de ser um estudo de caso, os resultados das práticas educativas com os Projetos Integradores V e VI não podem ser aplicados em outros tipos de projetos integradores, mas servem para a sua evolução, semestre a semestre. Entretanto devem servir de incentivo a novos pesquisadores para ampliarem suas pesquisas e produções acadêmicas no âmbito do ensino de administração, com destaque para as metodologias ativas aplicadas a projetos integradores.

Referências

BARBOSA, Eduardo Fernandes; MOURA, Dácio Guimarães de. Metodologias ativas de aprendizagem na educação profissional e tecnológica. *Boletim Técnico Senac*, Rio de Janeiro, v. 39, n. 2, p. 48-67, maio/ago. 2013.

BENDER, William N. *Aprendizagem baseada em projetos: educação diferenciada para o século XXI*. Porto Alegre: Penso, 2014.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. *Semina: Ciências Sociais e Humanas*, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011.

BRASIL. *Resolução CNE/CES 4/2005*. Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração, bacharelado.

CARLINI, Alda Luiza. Procedimentos de ensino: escolher e decidir. In: SCARPATO, Marta (Org.). *Os procedimentos de ensino que fazem a aula acontecer*. 2. ed. rev. e ampl. São Paulo: Avercamp, 2013. Cap. 1, p. 13-67.

DUTRA, Joel Souza. *Competências: conceitos e instrumentos para a gestão de pessoas na empresa moderna*. São Paulo: Atlas, 2004.

FLEURY, Maria Tereza Leme; FLEURY, Afonso. Construindo conceito de competência. *Revista de Administração Contemporânea*, São Paulo, Edição Especial, p. 183-196, 2001.

KULLER, José Antonio; RODRIGO, Natalia de Fátima. *Metodologia de desenvolvimento de competências*. Rio de Janeiro: Senac Nacional, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* São Paulo: Cortez, 2002.

LIMA, Manolita Correia. *Monografia: a engenharia da produção acadêmica*. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2008.

MENEZES, Luís César de Moura. *Gestão de projetos*. São Paulo: Atlas, 2009.

NOGUEIRA, Nilbo Ribeiro. *Pedagogia dos projetos: etapas, papéis e atores*. 4. ed. São Paulo: Érica, 2014.

PERRENOUD, Philippe. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SEBRAE. *Referências para uma nova práxis educacional*. 2. ed. Brasília, DF, 2001.

SILVA, Monica Ribeiro da. *Currículo e competências: a formação administrada*. São Paulo: Cortez, 2008.

SOBRAL, Fernanda Ribeiro; CAMPOS, Claudinei José Gomes. Utilização de metodologia ativa no ensino e assistência de enfermagem na produção nacional: revisão integrativa. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, São Paulo, v. 46, n. 1, p. 208-218, fev. 2012.

UNIVAG. *PPC: projeto pedagógico de curso*. Várzea Grande, 2012.

recebido em 07 mar.2016 / aprovado em 24 out.2016

Para referenciar este texto:

ARANTES, S. S; FILHO, M. A. N. Aprendizagem baseada em projeto: metodologia ativa no ensino da Administração. *Cadernos de pós-graduação*, São Paulo, n. 15, p. 51-74, jan./dez. 2016.

Estágio supervisionado de língua portuguesa na educação básica

Portuguese language pre-service in basic education

Fatima Aparecida de Souza

Doutora em Língua Portuguesa. Professora do curso de Pedagogia da Universidade de Sorocaba (Uniso), Sorocaba, SP - Brasil
fatimamanasouza@hotmail.com

Resumo: Neste texto, abordamos as relações entre estágio supervisionado e ensino de língua portuguesa na educação básica. Para tanto, caracterizamos o estágio como campo de conhecimento com estatuto epistemológico e instrumental, traçamos um breve histórico desse campo, apresentamos três diferentes concepções teóricas de língua que permeiam o fazer docente e articulamos a apropriação desses saberes à prática docente por meio do estágio supervisionado de língua portuguesa na educação básica.

Palavras-chave: Estágio supervisionado. Língua portuguesa. Educação básica.

Abstract: In this paper, we approach the relationship between pre-service teacher and Portuguese Language teaching in Basic Education. Thus, we characterize the pre-service teacher as a knowledge area with epistemological and instrumental statute, we draw its short historic, we present three different language theoretical conceptions that permeate the teacher practice and we articulate the appropriation of those knowledge throughout Portuguese language teaching pre-service in basic education.

Keywords: Pre-service teacher. Portuguese Language. Basic Education.

Considerações iniciais

De acordo com as pesquisadoras Pimenta e Lima (2005/2006), o estágio se constitui como um campo do conhecimento e isso lhe configura estatuto epistemológico de atividade teórica instrumentalizadora da práxis que possibilita a intervenção na realidade por meio da fundamentação e do diálogo.

Para as autoras, essa dimensão exclui a visão reducionista de estágio como atividade de imitação das práticas do professor ou como atividade prática de desenvolvimento de técnicas.

Nessa direção, o estágio supervisionado, como componente curricular obrigatório, é fundamental ao processo formativo do licenciando de letras, pois oportuniza a este o exercício da atividade docente. Por meio do estágio, que ocorre na interface dos cursos de formação e do campo social, no qual se desenvolvem as práticas docentes, o estudante pode mergulhar em um universo que possibilita o estudo, a reflexão, a análise, a problematização e a (re)construção de saberes necessários à prática docente.

O licenciando em língua portuguesa, por meio do estágio curricular supervisionado, pode observar a atividade docente e vivenciar experiências que contribuirão para a reflexão sobre as práticas pedagógicas de ensino de língua que permeiam o fazer do professor.

Breve histórico sobre o estágio

Pimenta (2001) assevera que o estágio supervisionado é o *lócus* privilegiado para superar a dicotomia entre teoria e prática tão presente ao longo da história do estágio supervisionado no Brasil. É por meio desta prática que o

professor irá correlacionar atividade teórica e atividade prática, ou seja, a práxis.

Entretanto, um breve olhar para a história da educação brasileira permite-nos observar que essa preocupação nem sempre existiu. As instituições de ensino voltadas à formação docente, desde a criação das escolas normais, no período imperial, apresentam um caráter prático, incipiente, desvinculado de concepções teóricas capazes de oferecer ao futuro docente a compreensão de contextos históricos, sociais, organizacionais e culturais em que ocorre a atividade docente (PIMENTA; LIMA, 2005/2006).

No Brasil, após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 4.024/1961, com a promulgação do Parecer n.º 292/62, do então Conselho Federal de Educação, o estágio supervisionado passa a ser obrigatório e a disciplina prática de ensino integra os cursos de formação de professores. Nessa ocasião, o estágio acontece em situações experimentais. Para o professor obter êxito no desempenho de sua função, ele deve antes ser submetido a situações que o levem a aprender adequadamente um conjunto de técnicas de ensino dissociando teoria de prática (PIMENTA, 2001).

Na década de 1970, com a expansão do capitalismo, os processos de escolarização demandam um modelo tecnicista de ensino. Então, o ensino normal passa a ser profissionalizante e o estágio supervisionado acompanha essa dinâmica (PIMENTA, 2001).

Nos anos de 1980, balizados pelo processo de democratização, educadores reivindicam o reconhecimento da escola enquanto espaço de práticas sociais. Ocorre, dessa forma, a ampliação da oferta de vagas às camadas populares na escola. Nesse contexto, o estágio supervisionado mantém a cisão entre teoria e prática (PIMENTA, 2001).

Na década de 1990, ocorrem as reformas do Estado. Nesse período, a política educacional é delineada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB n.º 9.394/96), pelos Parâmetros Curriculares Nacionais e outros documentos. Esses estabelecem a necessidade da associação entre teoria e prática. Para legitimar essa necessidade, em 2002, foi elaborada a Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro, que institui as Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica (PIMENTA, 2001).

Entre vários aspectos fundamentais à formação docente, as Diretrizes destacam o estágio supervisionado como prática interdisciplinar que favorece um maior reconhecimento da realidade profissional, por meio de seu processo de estudo, análise, problematização, teorização, proposição de alternativas e redimensionamento da ação docente.

No caso do estágio em língua portuguesa, isso significa um avanço, pois, como ato educativo, o estágio passa a ser visto como momento de ação-reflexão-ação sobre as práticas pedagógicas que permeiam o trabalho docente. Esse movimento de ação-reflexão-ação contribui para propiciar aos licenciandos uma condição para estudo, problematização e redimensionamento de saberes. Por essa razão, consideramos que é por meio do estágio supervisionado de língua portuguesa que o licenciando pode se apropriar das concepções de língua que permeiam o ensino de língua portuguesa de modo a refletir sobre sua prática como futuro docente.

Antunes (2003) afirma que toda atividade pedagógica de ensino de língua portuguesa tem subjacente implícita ou explicitamente uma concepção teórica de língua. Tudo o que se passa na sala de aula depende de um conjunto de princípios teóricos a partir dos quais os fenômenos linguísticos são percebidos e, conseqüentemente, explicados.

Consideramos, portanto, que a definição do objeto de ensino, a delimitação dos objetivos, a escolha do material didático, os procedimentos de ensino, as práticas de avaliação relacionam as práticas docentes a determinada perspectiva teórica de ensino de língua. Isto é, a atividade docente reflete, ainda que subliminarmente, a concepção teórica de ensino de língua que orienta o fazer do professor.

É imerso nesse contexto que o aluno estagiário se encontra: entre as práticas educativas docentes na educação básica e o universo teórico do ensino de língua portuguesa na universidade.

Diante disso, deparamo-nos com questões complexas como: de que modo podemos desvincular a visão reducionista de que o estágio é apenas uma atividade prática de imitação da ação docente ou atividade técnica de desenvolvimento de habilidades? Que professores de língua portuguesa se quer formar? Como mediar a prática do estágio supervisionado e as concepções teóricas que permeiam o ensino de língua portuguesa no Brasil?

As respostas a essas questões não se esgotam neste texto, entretanto sua abordagem é fundamental para fomentar o debate acerca da formação de professores no que diz respeito ao estágio supervisionado e ao ensino de língua portuguesa na educação básica. Isto porque o componente curricular estágio supervisionado permite ao estudante a possibilidade de trazer ao cerne das discussões experiências e vivências que ocorrem no interior da escola e, nesse sentido, confrontar com concepções teóricas de língua que permeiam o fazer docente.

Concepções teóricas de língua e prática docente

Bakhtin (1992) aborda que, ao longo dos estudos linguísticos, existem três concepções teóricas de língua que são: subjetivismo idealista, objetivismo

abstrato e concepção sociointeracionista. Geraldi (1984), estudioso do Círculo de Bakhtin, investiga essas concepções e as renomeia como: língua como expressão do pensamento, língua como instrumento de comunicação e língua como forma de interação.

A língua como expressão do pensamento

Segundo o autor, a primeira concepção considera a língua como expressão do pensamento e remonta à Idade Antiga, passa pela Idade Média, Idade Moderna e rompe-se apenas no século XX, com os estudos estruturalistas de Saussure. Bakhtin (1992) denomina essa concepção como subjetivismo idealista por entender que, por meio dela, a língua deriva do psicologismo individual e a fala é encarada como fundamento da língua. Esta se manifesta por meio de atos individuais da fala que são considerados como representações do pensamento. Travaglia (2001) destaca que, de acordo com essa primeira concepção, o sujeito não se expressa bem porque não pensa. As formas de expressão da língua se constroem no interior do pensamento e a exteriorização é resultado do que se passa internamente, na mente do indivíduo. Essa visão contempla a língua como um sistema que rege o bem falar, como um conjunto de regras que prescreve o que é certo e errado. Para Bakhtin (1992), nessa perspectiva, a enunciação é um ato monológico, não interativo, não afetada pelo outro nem pelas condições em que os textos são produzidos.

Geraldi (1984) e Antunes (2003) também concordam que essa visão não concebe o ensino de língua como atividade interativa, uma vez que para ela as formas de expressão linguísticas são frutos de um ato individual e não coletivo. Por esse motivo, essa concepção não considera os estudos enunciativos e

dialógicos, não estuda os fenômenos da variação linguística, já que a língua é vista como um sistema monológico e unificado, não comportando variações. O falar das camadas populares não é levado em consideração porque existe um conjunto de regras que devem ser seguidas e que rege o falar das camadas economicamente mais favorecidas.

Para Antunes (2003), no texto *Aula de Português: encontro & interação*, a prática de exercícios de gramática, de acordo com essa visão, é descrito-prescritiva e permite ao indivíduo aprender o que é certo e o que é errado. O texto é um produto, fruto do pensamento lógico do autor, não permitindo a (re)construção de significados pelo leitor. Nesse sentido, a leitura é produto e cabe ao leitor interpretar um único sentido do texto: o dado pelo autor. A escrita é baseada em um único modelo: o que rege as regras do certo e do errado. Nessa concepção, o ensino de língua é elitizado e não atende às demandas das classes menos favorecidas.

Bagno (2011), ao abordar a questão do preconceito linguístico, considera que muitos dos que passam pela escola, ao se deparar com ensino de língua orientado por essa visão, formam uma legião de sem-língua, pois são excluídos, já que a única forma aceita são as formas descrito-prescritivas que delineiam a norma culta ou a variedade padrão.

A língua como instrumento de comunicação

Para Antunes (2003), a segunda concepção pondera a língua como instrumento de comunicação e a reconhece como um código que possui regras que combinadas são capazes de transmitir uma mensagem de um emissor a um receptor. Nessa concepção, a língua é vista como uma ferramenta

empregada por um sujeito que pretende transmitir uma mensagem a outro por meio de um canal.

Para a autora, essa perspectiva alia-se às seguintes teorias: estruturalista, transformacionalista e teoria da comunicação. A teoria estruturalista, representada pelos estudos de Ferdinand Saussure, linguista genebrino do início do século XX, considera a língua como um sistema social abstrato de regras que deve ser estudado separadamente da fala, por esta possuir aspectos individuais que, segundo o linguista, são impossíveis de serem estudados.

Culler (1979) destaca que Saussure é considerado o pai da linguística moderna, por moldar a ciência da linguagem dos séculos XX e XXI. Suas pesquisas trouxeram grandes contribuições aos estudos da língua e da linguagem a partir da publicação da obra *Curso de Linguística Geral (CLG)*, escrita por dois alunos em colaboração com um terceiro, tendo como base anotações de caderno de seus estudantes.

Saussure (1995), em seu *Curso de Linguística Geral*, ao sistematizar o estudo da linguagem e das línguas naturais define que o objeto de estudo da linguística é a língua e divide o mundo da linguagem em *langue* e *parole*. A *langue* é a língua, ou seja, sistema autônomo, psíquico, existente na mente do indivíduo pertencente à mesma comunidade. É acervo linguístico, conjunto de convenções e produto social da faculdade da linguagem. É, também, conjunto de signos distintos correspondentes a ideias distintas. A *parole* é a fala, isto é, ato individual, particular, heteróclito, variável e psicofísico. Segundo Saussure (1995), por seu caráter heteróclito, a fala não forma um sistema, sendo difícil de ser estudada ou sistematizada. A principal distinção, segundo Saussure (1995), entre *langue* e *parole* é isolar o objeto linguístico: a língua, objeto

coerente e analisável, sistema arbitrário de signos, entidade com duas faces: significante e significado.

Culler (1979) afirma que o signo apresenta, de um lado, significante, ou seja, parte sensível e material, imagem acústica, de natureza auditiva e, de outro, o significado, isto é, conceito, ideia, representação mental, parte espiritual e inteligível do signo linguístico.

Segundo o autor, Saussure, ao tratar do signo linguístico, assinala dois princípios que são: arbitrariedade e linearidade. Com relação ao primeiro, Culler (1979) afirma que não há elo natural ou inevitável entre o significante e o significado, isto é, não há elo intrínseco entre eles. Assim, para o que em português chamamos cachorro, temos em inglês *dog* e em francês *chien*.

No que diz respeito ao segundo princípio, a linearidade, ressalta Culler (1979) que, para Saussure, o signo desenvolve-se no tempo, em uma extensão, isto significa que os elementos da língua apresentam-se um após o outro formando uma cadeia.

Culler (1979) afirma que Saussure também propôs distinção entre sincronia e diacronia, enfatizando a sincronia como importante para os estudos do sistema linguístico em seu estágio particular, pois ela permite fazer descrições dos estados da língua e suas relações, além de estudar a maneira como a língua funciona.

Não podemos desconsiderar a importância dos estudos linguísticos saussurianos. Ressaltamos, entretanto, que essa abordagem limita os estudos linguísticos a uma concepção de língua focada, essencialmente, em aspectos fonológicos, sintáticos, morfológicos e semânticos, estando, em boa medida, desvinculada de aspectos pragmáticos, sociais, cognitivos, enunciativos, dialógicos, interacionais e discursivos.

A teoria gerativo-transformacional, segundo Kenedy (2008), é baseada em pesquisas de Noam Chomsky, linguista e filósofo norte-americano, que, na década de 1950, estuda a língua como uma capacidade inata ao indivíduo, um sistema radicado na mente. Considera-se o nascimento da linguística gerativa o ano de 1957, quando Chomsky publica seu primeiro livro: *Estrutura Sintática*. Trata-se de uma obra preocupada em rejeitar e refletir sobre a linguística comportamental de Leonard Bloomfield, estudioso que aborda a linguagem humana como condicionamento social, resultado de estímulos interacionais.

Kenedy (2008) destaca que, para Chomsky, o componente fundamental da linguagem humana é a criatividade. O ser humano está a todo momento produzindo sentenças novas e inéditas, jamais ditas pelo próprio falante em nenhuma outra situação.

Para Chomsky, o ser humano nasce com um dispositivo biológico que possibilita a faculdade da linguagem, ou seja, uma competência linguística, entendida como a capacidade natural e inconsciente de produzir e entender frases. Nenhum outro animal possui essa capacidade complexa, nem mesmo o mais arrojado computador é capaz de produzir aspectos elementares do comportamento linguístico de uma criança de três anos.

Kenedy (2008) afirma que o modelo criado a partir dos estudos de Chomsky consiste em descrever e explicar como se constituem as sentenças e como elas se transformam em outras por meio da aplicação de regras. Sendo assim, um exemplo como “o menino leu o livro” é formado por cinco itens lexicais, organizados entre si pelos chamados “marcadores sintagmáticos”. Esses marcadores podem ser modificados entre si de modo a formar outras sentenças como, por exemplo, “o livro foi lido pelo estudante”, “quem leu o livro”, “o que o estudante leu” etc. Chomsky e os gerativistas perceberam que

um número finito de regras (gramática) poderia gerar um número infinito de sentenças. Esse conhecimento linguístico está na mente do falante.

Kenedy (2008) exemplifica a teoria assinalando que a sentença “o menino leu o livro” é formada pelo sintagma nominal (SN) “o menino” e o sintagma verbal (SV) “leu o livro”. Este último é formado pelo verbo (V) “leu”, pelo SN “o livro”. Este, por sua vez, é formado pelo determinante (DET) “o” e pelo nome (N) “livro”.

Kennedy (2008) afirma que, entretanto, os gerativistas sabem que uma sentença simples como esta é gerada, mas não é suficiente para explicar outros fenômenos como a transformação na voz passiva, por exemplo. Esse modelo gera a ideia de regras transformacionais, formadas por estrutura profunda, ou seja, estrutura primeiramente formada e estrutura superficial, derivada a partir dela. Esse movimento explica como a voz passiva, estrutura superficial, deriva-se da voz ativa, estrutura profunda. Esse modelo é o centro dos estudos gerativistas até o presente momento.

Outro aspecto relevante das pesquisas de Chomsky, na avaliação de Kenedy (2008), é a questão da competência e do desempenho. Esta refere-se à performance, ou seja, a atuação de um indivíduo não somente do ponto de vista linguístico, mas também do ponto de vista da memória, da atenção, do estresse, etc. Aquela refere-se ao conhecimento interno, tácito que o indivíduo tem sobre as estruturas que governam as regras da língua.

A teoria chomskiana, segundo Kenedy (2008), difere-se da teoria estruturalista porque esta procura descrever seu objeto e aquela pretende explicá-lo formalmente a partir de uma lógica, ou seja, com base em uma gramática gerativa. Essa gramática visa explicar a boa formação de uma língua e relacioná-la a um conjunto de princípios para as línguas em geral. Assim, a

teoria gerativo-transformacional preocupa-se com as regras. Para Kenedy (2008, p. 135),

O que interessa fundamentalmente ao gerativista é o funcionamento da mente que permite a geração das estruturas linguísticas observadas nos dados de qualquer corpus de fala, mas não lhe interessam esses dados em si mesmos ou em função de qualquer fator extralinguístico, como o contexto comunicativo ou as variáveis sociais que influenciam o uso da linguagem.

Essa teoria, embora tenha contribuído para os estudos linguísticos, reduz-se à geração de estruturas linguísticas observadas em qualquer corpus de fala, mas não leva em conta elementos como contexto comunicativo, variáveis sociais, uso, dialogismo, interação, discurso.

A teoria da comunicação, representada pelo expoente Roman Jakobson, linguista norte-americano de origem russa, aborda a língua como instrumento de comunicação. Nessa vertente, a comunicação possui elementos essenciais que permitem ao sujeito transmitir mensagens. Assim, um emissor, utilizando um código, transmite uma mensagem a um receptor por meio de um canal. Essa concepção centra-se na transmissão da língua padrão em detrimento de outras variantes. (GERALDI, 1984).

Adotar uma ou outra concepção de língua em sala de aula revela posicionamento político por parte do professor. No caso de assumir tanto um ensino de língua como expressão do pensamento quanto um ensino de língua como instrumento de comunicação, o professor revela uma opção política em consonância com uma abordagem elitista que perdurou por anos nos estudos linguísticos. Essas teorias não consideram a língua como atividade sócio-histórica, cognitiva, discursiva, cultural, por meio da qual o sujeito faz escolhas significativas em função da intencionalidade discursiva. São abordagens que

consideram a língua como sistema abstrato que prescreve as regras do bem falar. (GERALDI, 1984).

A concepção interacionista de língua

A terceira concepção, que tem como expoente os estudos do círculo de Bakhtin, concebe a língua como dialógica e interacional. Para essa vertente, a língua é uma prática social, ou seja, atividade sócio-histórica, cognitiva, discursiva, produzida entre sujeitos em processos de interação verbal. Essa vertente se amplia com os estudos da pragmática, da análise da conversação, da sociolinguística, da análise do discurso, da semântica enunciativa, da linguística textual.

Segundo Koch (2002), por meio da concepção sociointeracionista, falantes e produtores de texto expressam suas pretensões por meio da língua de acordo com a sua intencionalidade. Assim, a língua não é espelho que reflete a realidade, mas é construída por sujeitos situados em determinada sociedade e inseridos em determinada cultura da qual são produtores ou produtos.

Poderíamos falar em interacionismos, mas entendemos que este é um terreno arenoso e complexo, o que demandaria estudos mais aprofundados de suas vertentes de origem e de suas bases teóricas, o que não configura tarefa fácil diante dos limites deste texto.

Jean-Paul Bronckart (2009), linguista belga, pesquisador e professor na Universidade de Genebra, na Suíça, contribui com os estudos do interacionismo e propõe uma abordagem teórica denominada interacionismo sociodiscursivo. O autor ancora seus estudos nas contribuições de Vygotsky e de Bahktin. Para Vygotsky, a questão central da psicologia são as condições evolutivas e históricas do fenômeno psíquico-físico, em particular da

emergência da linguagem para a formação do pensamento consciente do ser humano, constituído pela apropriação dos signos de uma língua.

Na mesma direção, Bakhtin destaca a língua em sua perspectiva histórica, dialógica e interacional. Segundo o autor, esta realiza-se em atos concretos de sujeitos que a usam em situações reais de comunicação. Nessa concepção, a língua não é um sistema abstrato de regras na mente do falante. Ela sempre considera a presença do outro, confirmando seu caráter dialógico. Isso porque quando falamos ou escrevemos, dirigimo-nos a interlocutores concretos que também estabelecem uma relação dialógica com o mundo. Assim, a língua deixa de ser concebida como um sistema fechado de regras e passa a ser compreendida como uma entidade interativa, concreta e histórica.

Bronckart (2009), com base nesses estudiosos, rejeita uma visão causal de como o ser humano se relaciona com a produção e a apropriação do conhecimento. Para tanto, situa a atividade de linguagem como meio e lugar das interações sociais que constituem o ser humano.

O ensino de gramática centra-se na análise linguística por meio de atividades que consideram o uso e a reflexão linguística, de modo a produzir determinados efeitos de sentido. Essa visão não privilegia uma variante em detrimento da outra, mas leva em conta as intencionalidades dos falantes de acordo com a situação de produção textual.

O ensino da leitura foca-se na atividade sociointeracional e discursiva por meio da qual os sentidos são construídos pelo autor e pelo leitor de acordo com suas propostas de dizer. O texto é visto como um lugar de interação em que os sujeitos se constroem e são construídos na interação. Logo, os significados do texto não estão nem no texto nem na mente do leitor, mas são construídos na interação. (KOCH, 2002).

O ensino da escrita e da oralidade baseiam-se, também, na atividade sociointeracional e discursiva. Nessa atividade, os sentidos não são dados a priori, mas são construídos na interação entre texto e leitor. Nessa atividade, os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, sujeitos ativos que mobilizam conhecimentos de ordem diversa para a construção dos sentidos do texto. Esses conhecimentos são: linguísticos, interacionais, enciclopédicos, discursivos e são responsáveis pela maneira como os sujeitos produzirão os textos que escrevem/dizem. (KOCH, 2002).

Considerações finais

Consideramos que o foco do ensino de língua deve se pautar pela terceira vertente: sociointeracionista e discursiva, que considera a língua como atividade interacional e dialógica sobre a qual os sujeitos constroem os sentidos do texto em um processo interativo.

Compreendemos ser fundamental, nas atividades de estágio supervisionado, a reflexão a partir de concepções teóricas que concebem à língua diferentes dimensões: como expressão do pensamento, como instrumento de comunicação e como interação. Essas práticas se fazem presentes ao longo da história do ensino de língua no Brasil e ainda perpassam as práticas dos professores de língua portuguesa.

O universo dessas práticas revelam: (1) predomínio do ensino de língua como sistema estruturado, como um conjunto abstrato de regras que direcionam o ensino e a aprendizagem para aspectos puramente fonológicos, morfológicos, sintáticos e semânticos, desvinculados de um contexto efetivo de uso real da língua; (2) a presença de um ensino ancorado na língua como instrumento de comunicação, valorizando o ensino gramatical e prescritivo em função de um

falante ideal em uma situação ideal de comunicação; (3) a concepção de língua sociointeracionista e discursiva por meio da qual os fenômenos linguísticos são percebidos e analisados a partir dos efeitos de sentido produzidos em situações reais de uso da língua, ou seja, inseridas em contexto social, histórico e ideológico do falante.

Geraldi (1984) preconiza que, desde a década de 1980, o ensino de Língua Portuguesa passa a ser redimensionado pelos estudos da pragmática, da sociolinguística, da análise do discurso, da semântica, da linguística textual. Na década de 1990, documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais focam o ensino de língua portuguesa em sua dimensão interacional orientando, assim, o uso da língua em situações reais de interação, considerando o contexto social, histórico, ideológico de produção dos textos. Por meio dessa abordagem, o ensino de língua deve privilegiar a análise linguística e os efeitos de sentido produzidos pelas escolhas linguísticas dos falantes de acordo com o contexto de produção textual.

Ponderamos que, ao considerarmos o estágio supervisionado como campo de conhecimento pautado em concepções teóricas que demarcam o ensino de língua portuguesa, podemos suplantar a visão dicotômica de teoria desvinculada de prática e propor a superação da visão reducionista, incipiente e superficial que privilegia a língua portuguesa pautada no ensino de recursos e técnicas.

Isso porque entendemos o estágio supervisionado de língua portuguesa como um *lócus* privilegiado capaz de possibilitar o debate sobre as concepções de ensino observadas nas práticas docentes. É por meio do estágio supervisionado e, com base na observação, na análise e problematização da prática que o futuro professor poderá redirecionar a ação docente. Por meio do estágio, entendemos a necessidade de debater a superação do ensino elitista e

conservador que permeia as práticas de ensino de língua portuguesa baseadas em concepções que privilegiam a língua como sistema abstrato de regras que prescrevem o certo e o errado. Concepções essas que não assumem uma concepção de língua como prática social, atividade sócio-histórica, cognitiva e discursiva produzida entre sujeitos em processos de interação verbal.

Referências

- ANTUNES, Irandé Antunes. *Aula de português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BAGNO, Marcos. *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. São Paulo: Loyola, 2011.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 4. ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- _____. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1992.
- BRONCKART, Jean-Paul. *Atividades de linguagem, textos e discursos*. Por um interacionismo sociodiscursivo. São Paulo: EDUC, 2009.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa*. Brasília/DF: MEC/SEF, 1998.
- CULLER, Jonathan. *As ideias de Saussure*. São Paulo: Cultrix, 1979.
- GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de português. In: _____ (Org.). *O texto na sala de aula: leitura e produção*. Cascavel: Assoeste, 1984. p. 41-49.
- KENEDY, Eduardo. Gerativismo. In: MARTELOTTA, Mário Eduardo Toscano (Org.). *Manual de linguística*. São Paulo: Contexto, 2008. v. 1, p. 127-140.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *A inter-ação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 2010.

- _____. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2002.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.
- PERFEITO, Alba Maria. Concepções de linguagem, teorias subjacentes e ensino de língua portuguesa. In: RITTER, L. C. R.; SANTOS, A. R. (Org.). *Concepções de linguagem e ensino de língua portuguesa*. Maringá: EDUEM, 2005. (Formação de professores EAD, 18). v. 1, p. 27-75.
- PIMENTA, Selma Garrido. *O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?* 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- _____; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. *Revista Poíesis*, Catalão, v. 3, n. 3-4, p. 5-24, 2005/2006. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/view/10542/7012>>. Acesso em: 1 out. 2016.
- ROJO, Rojo (Org.). *A prática de linguagem na sala de aula: praticando os PCNs*. São Paulo: Mercado das Letras, 2006.
- SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de Linguística Geral*. 20. ed. São Paulo: Cultrix, 1995.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- ZANINI, Marilurdes. Uma Visão Panorâmica da Teoria e da Prática do Ensino de Língua Materna. *Acta Scientiarum*, Maringá, v. 21, n. 1, p. 79-88, 1999.

recebido em 09 out.2016 / aprovado em 17 out.2016

Para referenciar este texto:

SOUZA, F. A. Estágio supervisionado de língua portuguesa na educação básica. *Cadernos de pós-graduação*, São Paulo, n. 15, p. 75-92, jan./dez. 2016.

História de vida na voz de um educador-pesquisador em formação

The story of life in the voice of a manager-researcher in training

Lúcio Gomes Dantas

*Doutor em Educação pela Universidade de Brasília (UnB)
Professor da Faculdade de Direito da Universidade Católica de Salvador (UCSal) e diretor do Colégio Marista Patamares, Salvador, BA – Brasil.
lucio@marista.edu.br*

Resumo: Este estudo busca compreender a percepção e a transformação do gestor-pesquisador sobre a formação docente. Para isto realizou-se uma investigação científica qualitativa do tipo etnográfica, em que o autor se inseriu como pesquisador participante. As abordagens narrativas e autobiográficas evocadas a partir da imersão no campo, trazidas pelos professores colaboradores da pesquisa, possibilitaram novas compreensões das práticas pedagógico-administrativas ao gestor escolar, além da visibilidade de diferentes dinâmicas interativas, as quais refletiram na trajetória de vida do gestor. No entanto, como gestor-pesquisador-reflexivo, com a escuta ao professor de outro lugar, na Terapia Cultural, romperam-se as hierarquias, permitindo-lhe o reconhecimento de portador de uma história de vida sedimentada na experiência formadora do profissional e do pessoal como aspecto indissociável, propiciando a reflexão sobre a experiência autoformadora na constituição do sujeito e de sua identidade.

Palavras-chave: História de vida. Gestão escolar. Autoformação.

Abstract: A study which seeks to understand the perception and transformation of the Manager-Researcher concerning educational training. To this end, a qualitative ethnographic research was undertaken in which the author chose to participate as a researcher. The narrative and autobiographical approaches evoked by immersion in the field, added by fellow research faculty, have enabled new comprehensions of educational-administrative practices for the school manager, as well as the visibility of different interactive dynamics, which reflected the course of life of the manager. However, as a reflective-manager-researcher, with an ear to a teacher from elsewhere, in Cultural Therapy, hierarchies were dissolved, allowing him recognition as the bearer of a life story layered in formative experience in inseparable professional and personal aspects, leading to reflection on self-formative experience in the composition of the individual and his identity.

Keywords: Life story. School management. Self-formative.

Introdução

Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 2003, p. 29)

Esta escrita foi construída, em parte, durante todo o percurso dos dois anos no mestrado em Psicologia, o qual resultou em um trabalho dissertativo que apresenta uma investigação científica do tipo etnográfico realizada em uma escola cristã católica, no Nordeste do Brasil. Escola destinada a atender alunos em situação de vulnerabilidade social. Foram voluntários deste trabalho doze professores, que escolheram doze alunos para conhecerem, por meio da pesquisa etnográfica, seus contextos culturais. Os professores copesquisadores etnográficos participaram de um grupo de Terapia Cultural (SPINDLER; SPINDLER, 1994) em Círculos de Letramentos (CAVALCANTE JUNIOR, 2003) e puderam dialogar sobre a

cultura dos alunos, bem como sobre sua própria cultura, e como esta influenciava nos relacionamentos, sobretudo em sala de aula.

Apresenta-se uma escritura evocada a partir de leituras, discussões, reflexões em sala de aula, bem como durante a facilitação dos encontros de Terapia Cultural em Círculos de Letramentos, através de textos-sentido evocados nas apresentações e participações dos professores colaboradores desta pesquisa; além disso, esse material reflete os encontros da Rede Lusófona de Estudos da Felicidade (RELUS), laboratório de pesquisa, ensino e extensão, vinculado ao Mestrado de Psicologia da Universidade de Fortaleza.

É bom enfatizar que essa intervenção metodológica propiciou aos professores, bem como ao pesquisador, a “construção de si”, pelas narrativas de suas vidas, em atitude reflexiva retomada na conscientização das práticas escolar e pedagógica, visando a mudanças de comportamentos e atitudes. Dessa forma, as abordagens narrativas e autobiográficas evocadas, a partir da imersão no campo, trazidas pelos professores, possibilitou aos educadores-pesquisadores novas compreensões acerca das práticas pedagógico-administrativas do gestor escolar, além da visibilidade das diferentes dinâmicas interativas, as quais possibilitaram a análise como reflexão da trajetória de vida do primeiro autor, pois, “[...] ao construir uma narrativa autobiográfica, os sujeitos criam uma imagem de si próprios que constitui uma instância da realidade relativa à sua maneira de representar a própria existência” (CATANI; VICENTINI, 2003, p. 153).

Em outro âmbito, durante os encontros com os professores colaboradores da pesquisa, o autor pode rememorar a própria história de vida: sua infância, sua adolescência, sua formação inicial na docência, enfim, a reconstrução de si mesmo como itinerário de vida. Por fim, foi significativa a contribuição desta experiência, na qualidade de gestor escolar, pois, à medida que avançava o processo da Terapia Cultural, a autorreflexão tornava-se imprescindível.

Importante partilhar um pouco da história de vida do autor, que não é só dele, naturalmente, mas de muitas outras personagens que a enriqueceram. Todas as personagens foram muito marcantes, pois ainda estão impressas em sua memória. Desse modo, quer-se remeter a um tempo-espço distante daqui, em início da década de 1970.

A infância

Eram cinco e meia da manhã. No sítio Liberdade, município de Currais Novos, RN, nordeste do Brasil, quando o sol preguiçoso se levantava. Sua tia, sua prima e ele já iam em busca do açude, especificamente para o sangradouro de pedras rústicas, local do ritual sagrado da lavagem de roupas. Elegantemente as trouxas de roupas se comprimiam sobre a cangalha, e o burro, à frente deles, conhecia bem o caminho do velho açude de “seu” Braz, o seu avô.

Ainda não sentiam o cheiro da fumaça do fogão à lenha da casa de D. Isaura, sua avó, pois os gravetos ainda descansavam sob o velho fogão. Lembra do caminho que resguardava as ruínas da velha casa de seus pais, da casa de taipa. A casa humilde lembrava raízes comuns de sua família sertaneja, como tantas outras que viviam por lá; o chão de barro aguado para varrer; os limpos potes para água encher, fazem recordar sua mãe. Perto dessas ruínas, fincada até hoje, em terreno árido, está a casa grande de seus avós maternos. Lá, levava-se muito a sério a preocupação com o futuro, pois, naquele ambiente, o respeito e a obediência eram lei, sobretudo para as suas tias.

Só não sabia, ainda, que a vida ia exigir dele. As lavadeiras não lhe disseram, talvez porque cantarolavam a lavagem inteira, ouvindo as músicas no rádio a pilha. Afinal, a vida exigiu das suas tias, quando crianças, responsabilidades como a lida diária daquelas que são filhas de agricultores, o que lhes cerceou o prazer do estudo. Teve de ver a labuta, também, de seus pais na “rua”, do pai vigilante de prefeitura, da mãe

costureira de filhos de madame, da cozinheira das casas e depois merendeira de escola pública. Essa mãe-menina que ajudou, desde muito cedo, seu avô no roçado e sua avó na lida da casa. E a dor e a preocupação de seus pais, principalmente a de sua mãe, fizeram-no precocemente consciente de que ele não podia relaxar ou falhar na vida, pois tinha como certo “vencer na vida”, para, no futuro, dar uma velhice digna para eles.

Não seria já figurativo as lavadeiras dando surras nas roupas de brim manchadas e pesadas? As pesadas redes que apanhavam de pau. Quase uma catarse era aquilo que as tias-lavadeiras faziam. Não imaginava que a vida seria dura também, que ela vai manchando a gente, que às vezes a água não limpa, a “surra” não apaga.

Mas a hora média vai chegando, a do “pingo do meio-dia”. E a fome vai arrastando-os para a casa grande da família. A cerca de pau espera a roupa limpa para enfeitar colorindo o sertão do sítio Liberdade, e as lavadeiras que enfeitaram a sua memória estimulando as brincadeiras por lá. Sabe-se que a vida só se vive experimentando e colhendo os frutos da aventura que é viver.

Lembra-se das brincadeiras dentro do caçuré, parado no terreiro da casa grande. Na imaginação, dirigia do Sítio Liberdade a Natal, RN. O volante era, quase sempre, um cipó de “maravaia”, como se chama aquele graveto de pau; da coleção de carrinhos que tinha representado por pequenos ossos, sobrados do almoço e ruídos pelas bocas de seus familiares. Mas também, misturados a eles, despontava algum carrinho de plástico, ganhado no último Natal. E, dessa forma, o pátio da calçada do alpendre tinha uma boa frota e estradas feitas sinuosamente em parte do terreiro com as sandálias estilo “havaianas”, que permaneciam ali, pedaço da tarde, onde dava uma boa sombra.

Interrompia as brincadeiras para pegar água no açude com o seu avô, encher os barris d’água, para depois colocar nos potes da cozinha e do banheiro. Quando chegavam, todos os potes estavam bem arrumados com

limpos panos em sua boca para receber a água. Essa água, que, muitas vezes, servia para regar as flores do quintal da avó.

Por isso, talvez, ele goste de flores e, em especial, de rosas. Sobretudo porque o fazem lembrar o velho quintal que exalava uma mistura de alecrim com rosas-amélias, rosas-prata, todas bem cuidadas pela sua avó e que, ornamentalmente, escondiam as latas de querosene enferrujadas pelo tempo. E como eram belas! Talvez porque combinavam nas cores cinzentas da região árida onde nasceu, no solo nordestino, que de pouca água dispõe.

Flores cuidadas pelas mãos calejadas e marcadas pelo tempo de uma mulher sertaneja que embelezou o mundo com sua simplicidade e generosidade, eis sua marca.

Gosta de flores, pois o fazem lembrar a mãe, que cultivou, no mesmo quintal de sua avó, seu buquê de casamento, de uma combinação de rosa prata, cravo e palmas de bambu; da noiva que ia pegar água no açude em pesados barris d'água para colorir o seu jardim; do jardim ou quintal que hoje, ainda, sente o cheiro entranhado em seu nariz.

Gosta de flores como rosa, pois fazem lembrar as educadoras. Particularmente dos botões, pois eles estão sempre a desabrochar, e é assim que se sente como educador sempre aberto para aprender, aprendendo com o outro, com os alunos. Lembra-se da tia educadora de zona rural, Lourdinha, que dava aulas à noite, com lamparinas acesas no grupo escolar, através do antigo Mobral, aos alunos agricultores sertanejos; de sua tia, quando andava no "rabo da saia" dela! E a escola: essa ele frequentava antes de conhecer o bê-á-bá!

Ainda quando criança brincava em cima de muitas árvores e criava muitas brincadeiras até a curiosidade cansar. Corria pelo terreiro até o carrapicho pegar. Alguma coisa o inquietava muito, era curioso. Quando parava de fazer alguma coisa,

sua cabeça não parava de pensar. “Pinga-fogo” era como o chamavam em referência às suas traquinagens.

Mas de flores, mesmo, não esquece, pois via todas as noites no oratório, no sítio, na reza do terço, as flores para Nossa Senhora e a ladainha dos pecadores, das Ave-Marias de todo mundo; recolhiam-se dizendo: “Maria de toda nossa gente, rogue por nós e por seu filho, também. Eleve nossa prece ao Pai, que no céu junto aos anjos digamos Amém!”. Não sabia ele que sua vocação de consagrado a Deus já nascera ali, na devoção à Maria para consagrado tornar-se.

Toda essa vivência rural era durante as férias escolares, década de 1970, que aconteciam por três meses: de dezembro a fevereiro. Não teve a oportunidade de morar no sítio, pois, logo após seu nascimento, sua mãe persuadiu seu pai, então pequeno agricultor, para irem morar na cidade. Assim, antecipava ela que era preciso “os meninos estudarem”, não queria que seus três irmãos e ele tivessem o mesmo destino do casal, semianalfabetos e sujeitos à sobrevivência numa região de seca, esperando a vontade de Deus para o plantio crescer.

Chegando à cidade, estabeleceram-se e seu pai foi trabalhar como vigilante na Prefeitura e sua mãe costurar roupas para crianças, jovens e adultos somente do sexo masculino. Logo “pegou” fama na cidade, de boa costureira; para complementar a renda familiar ainda cozinhava em casas de pessoas de posses.

De volta ao urbano, já não era mais a casa grande isolada num terreno semi-árido do Rio Grande do Norte. Era sim, uma casa de parede-meia, situada num espaço quadrado de nome Vila Circular que seus pais, uma tia materna caçula, seus irmãos e ele moravam. Escutavam quase tudo o que os vizinhos conversavam. Privacidade? Quase nenhuma! Os quartos eram divididos entre eles, quatro irmãos. Isso provocava diálogos constantes entre

os mesmos. Difícil ter solidão quando a casa já não tinha teto forrado ou é isolada por grandes muros eletrificados. Ora a vizinha chega com novidades da culinária, ora a sua mãe pede para deixar um “pratinho” de comida para outra vizinha.

Nesse cotidiano da cidade foi se constituindo ser cultural, cultura que encontrava na informalidade do dia a dia das praças, das feiras livres, da espera pela Festa de Sant’Ana, no mês de julho, padroeira de sua cidade, para onde ia toda família, de roupa nova para as novenas e depois para o parque (roda-gigante, balanços, tiro ao alvo...) comer algodão doce, bolo, pé de moleque. Período que era coroado com o grande dia da procissão de Sant’Ana, dia 26, onde a maioria da população ia render suas homenagens à padroeira do sertão. Essa é uma festa onde habita o imaginário coletivo do sertanejo até hoje, pois é conhecido popularmente como o mês de Sant’Ana.

E da cultura escolar (BRANDÃO, 2002) ou do ensino formal e sistematização dos conteúdos da vida, ficou a doce lembrança de sua Escola de Nossa Senhora, o lugar do silêncio respeitoso da espera do professor, mas também da troca da pergunta e da resposta. Na época, não se dava conta de que a educação era cultura, era natalidade (ARENDR, 1992), era o encontro do estabelecido com o que estava para estabelecer. São as vivências pessoais que, mesmo na disciplina hierarquizada da época, já se faziam respeitar como diferentes. Já adolescente, era curioso, com sede de sistematizar o conhecido, de buscar o escondido, de amar o saber estabelecido, do desejo de aprender, de viver a educação.

Arrebatado pelas lembranças da infância, quase ouve o velho pedal da máquina de costura de sua mãe rangendo, sendo empurrado pelos seus pés; aquele barulho que penetrava o quarto, de seus irmãos e dele, pelas madrugadas de suas infâncias. A lembrança de ver a cabeça de sua mãe quase chegando à agulha da máquina, assim

como os dedos. Recostada pelo cansaço, talvez pelas inúmeras horas de trabalho durante o dia e a noite. De olhos arregalados, ela cuidava minuciosamente para que o pesponto das roupas saísse perfeito.

E os olhos da mãe, suspeita-se que refletiam a vontade de ler para conhecer o mundo, só não tinha tempo para isso. Esse tempo se encarregou de gastar seus olhos e hoje nenhum tamanho de letra permite que possa desfrutar o prazer da leitura. Mas a leitura do mundo ficou em seu corpo, em seus dedos, tamborilando constantemente; pois, como afirma Freire (1994, p. 11), “[...] a leitura de mundo precede a leitura da palavra [...]”. Era ela, também, quem fazia as contas da casa, dia e noite. Também demonstrava que tinha dificuldade de leitura ao usar os dedos para soletrar.

E foi com este recurso pedagógico – soletramento – que ela alfabetizou seus quatro filhos, antes que estes entrassem na escola, através da velha cartilha do ABC, que aprendera em tempos antigos. Portanto, por ironia do destino, o garoto aprendeu a ler, primeiramente, com uma semianalfabeta, sua mãe.

Foi assim que ela o ensinou a amar a leitura, a procurar os livros depois, a ensinar e a aprender com os outros. Foi sua mãe que ensinou como o livro é precioso, é experiência e deslumbramento, pois ele conta o tempo e o espaço; faz-se pensar no que nunca se pensou; dá essa generosidade que pouquíssimas obras da cultura têm. Vê-se a dança e o sujeito se torna um herdeiro silencioso dela que o outro faz. Mas quando se lê palavras escritas, se reflete e isso se faz escrever. Esse processo é quase uma doação, é uma grandeza na generosidade, uma partilha sagrada, uma eucaristia.

Como é gratificante poder registrar os sentimentos adormecidos a partir da lembrança de uma criança que, um dia, começara a aprender a lição das letras com uma mestra que teve a incumbência de conduzi-lo para o magnífico mundo da leitura. Essa experiência deixou nele marcas indeléveis para a busca do conhecimento.

Esse conhecimento se fez sistematizado na escola formal, através das perguntas e das curiosidades que a vida oferece e que vão se transformando em conteúdos. Ante o exposto, Archangelo (2004, p. 136) afirma que a escola é “[...] um ambiente de difusão de valores, de conhecimento científico e de cultura produzidos por um determinado grupo social, ela deve ser regida pela generosidade, que impulsiona o ato de compartilhar”.

Logo, da meninice pobre de seu sertão, tinha ele a certeza de que, pelos estudos, ganharia o mundo, na vontade de ajudar outras criaturas a desvelar o mistério do desconhecido. E capacitar, ainda, outras pessoas para serem pessoas cidadãs no mundo, pessoas felizes como ele.

Portanto, logo cedo em sua vida, descobre-se educador, pois aos treze anos de idade já ensinava deveres “particulares” em sua casa, para crianças e adolescentes, da educação infantil ao 5º ano do ensino fundamental. A necessidade financeira em ajudar nas despesas da família, concomitantemente com a vontade e a alegria de poder compartilhar conhecimento, permitiu-lhe um engajamento cada vez maior em seus estudos na escola pública, em suprir as carências materiais da Escola de Nossa Senhora. Esta não dispunha de livros nas aulas e, com isso, todos os educadores tinham a rotina de transcrever seus apontamentos no velho quadro-negro.

Quando precisava de livro, os jovens recorriam à biblioteca da escola, onde, na maioria das vezes, não encontravam o procurado. Dela mesmo, tinha medo, pois era lá que a penitência em transcrever grandes leituras era imposta aos indisciplinados: as famosas cópias de “Paulo Afonso”, assim conhecido o texto, que fazia referência à cachoeira de mesmo nome. Misturado ao medo, vinha um cheiro de livros mofados, amontoados, e da velha bibliotecária que compunha esse cenário de anos de trabalho em sala de aula.

Foi nesse cenário pobre, mas ao mesmo tempo feliz, que foi se tornando educador e guardava no seu imaginário o colo de belas e fortes mulheres que o acolheram e que

despertaram nele a promessa de lutar sempre pelas causas sociais, sobretudo junto aos mais empobrecidos. E viu, muito cedo, que a escola poderia ser esse espaço do aconchego, do crescimento pessoal e coletivo, da partilha de vida, da felicidade. Desse ponto de vista, o pesquisador-docente vê em sua profissão, como dizem Catani, Bueno e Souza (2003, p. 48), “[...] relações que esse sujeito estabeleceu, ao longo de seu percurso de formação, com os professores, com o conhecimento e até mesmo com os objetos do mundo escolar”.

A escola percebida como colo que aconchega muitos corpos; que aquece os gélidos e pálidos corpos de afeto; que absorve tantas lágrimas acompanhadas de muitas tristezas. Colo que acalenta e conforta os seres; que assenta o corpo de crianças ou jovens, e, de braços estendidos, aponta o horizonte da possibilidade de ser feliz.

Esse colo deve ser espaço para educar a sensibilidade alheia, educar os corações, educar para o diálogo e para a liberdade. E talvez deseducar as certezas, as fórmulas, os professores que insistem em reproduzir e transmitir conteúdos; os gestores que se transformam a cada dia em executivos burocratas. Precisa-se de colo, sim, não somente da família, mas da escola também. Do espaço para falar em dor, perda, ruptura afetiva, falência, morte, espiritualidade. Pois, por outro lado, falar-se-á cada vez menos de cuidados higiênicos para evitar doenças sexualmente transmissíveis, das ameaças dos fracassos; contrariamente, falar-se-á mais e muito mais de educação afetiva, de educação para o amor.

Bendito colo que apoia os seres em uma nobre missão de cuidar de outros, de serem os guardiões do patrimônio natural e cultural comuns, gerando vida no planeta, inscrevendo-se neste mundo e o mundo sendo reescrito por todos os seus habitantes.

O êxodo e o encontro místico

Aos dezoito anos de idade, saiu o autor de Currais Novos e foi morar em Natal, capital do estado, onde serviu à Força Aérea Brasileira. Depois do Curso de Formação de Soldados, foi designado a trabalhar em um setor voltado para a educação dos

aspirantes a aviadores, todos eles advindos da Academia da Força Aérea Brasileira. Foram nove anos de grande aprendizagem em sua vida, pois a disciplina e a organização, permeadas por um bom espírito de companheirismo dos colegas de trabalho, acabaram por formar seu caráter.

Nestes anos de Força Aérea, graduou-se em Filosofia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Durante esse curso, conhecendo as várias vertentes e linhas da Filosofia, sensibilizou-se, fortemente, com a reflexão filosófica da alemã Hannah Arendt (1906-1975). De tal forma, que o seu pensamento norteou-o na elaboração da monografia de final de curso sob o título “Elucidação dos conceitos de labor, trabalho e ação em Hannah Arendt”.

Dedicou-se com afinco a esse trabalho. E como resultado dessa importante pesquisa foi motivado a ingressar na valorosa e atraente carreira do magistério que há muito já admirava. Nessa trajetória de educador, teve o privilégio de trabalhar em todos os níveis da educação básica, o que o capacitou a conhecer, com profundidade, os diversos anseios de crianças, adolescentes e jovens que tanto exigem dos educadores uma atualização permanente no que concerne às mudanças dos seus comportamentos e à naturalidade das suas ações.

Na educação infantil e no ensino fundamental I, lecionou Filosofia para Crianças. Já no ensino fundamental II, trabalhou com Filosofia para Crianças e História. No ensino médio, ministrou aulas de Filosofia, Educação Artística, Ensino Religioso e História, além de estudos constantes com outros educadores, como forma de capacitação. Essa tarefa foi-lhe bastante gratificante, visto que pôde contemplar uma atividade permanente de pesquisa para a qual buscou respostas a diversas dúvidas, com a esperança de poder ajudar a que os educandos aprendessem a pensar, a refletir sobre o objeto de estudo escolhido em um ambiente propício e em clima de amizade, respeito e afetividade. Compreende-se que só assim pode haver motivação. E este é um elemento essencial para que se estabeleça a metodologia dialética de trabalho.

Deve-se enfatizar que o trabalho com palestras também é muito gratificante para ele, pois através delas aprendeu sempre novos conhecimentos e aprofundou os já construídos. Considerou de suma importância a integração entre os participantes desses eventos, pois sempre oportuniza a troca de experiências, bem como a relação interpessoal, que facilitam o êxito no trabalho docente diário com os educandos.

Neste ínterim, ressalta-se o educandário católico, dirigido por religiosas consagradas. Foi lá que, verdadeiramente, emergiu o desejo de se tornar religioso consagrado, quando teve a oportunidade em diversos momentos de sala de aula, ou em atividades extrassala de aulas, de vislumbrar um serviço gratuito na missão de educar cristãmente crianças e jovens, a partir do testemunho daquelas mulheres.

Aos trinta e um anos de idade, optou por um estilo de vida mais radical, ingressando numa congregação religiosa voltada para educação cristã católica de crianças e jovens, sobretudo, os mais empobrecidos. Percebendo-se como uma pessoa advinda de classes populares e buscando sua realização como pessoa, a vida religiosa consagrada, em sua vivência, é um porto de possibilidades para a felicidade em poder servir a outras pessoas.

Diante disso, buscou um colégio da congregação religiosa para um acompanhamento mais personalizado e, a partir daquele contato, fazer um discernimento vocacional. Tendo, no entanto, a consciência de que Deus o chamou, mas não o forçou, respeitando a sua liberdade. Ele pôde dizer, naquele momento, um “sim” pequeno e tímido, na esperança de dizer, a cada dia, um “Sim” maior. É importante ressaltar que sempre ficava a voz do Senhor em seu coração: “Não temas, porque eu estou contigo!”.

Esse desejo de conhecer melhor Jesus Cristo, amá-lo mais ardentemente e segui-lo mais generosamente através de uma obra apostólica ligada à educação especializada em promover crianças e jovens, foi o que o seduziu. Pois, no comprometimento de uma educação evangelizadora na luta contra as exclusões, é necessário que o reino

da unidade, da justiça, da solidariedade e da fraternidade vá se fazendo sempre mais presente. Entendeu, então, que esse é o dom que Deus ofereceu a ele e aos que se entregarem a Ele.

Sabe-se, também, que carrega dentro dele suas misérias, seus pecados, suas limitações. Aceita-se na pobreza, na fragilidade, na limitação, mas acredita que é amado em sua pequenez. Porém as quedas não roubam a esperança. Na partilha com os coirmãos e na oração, a força e a graça vencem o desânimo, pois o chamamento do Cristo Ressuscitado a trabalhar com Ele pelo Reino vem sempre acompanhado de seu poder. Plasmada a missão nas três virtudes da congregação (humildade, simplicidade e modéstia), compreende muito mais sua existência, talvez sem frases, sem exageros, sem grandiloquência.

A missão que se desvelou para ele, no seio da Congregação, está comprometida, no sentido mais profundo da palavra, na busca da plenitude e da Verdade. Esta, enraizada como está em Deus. Pela sua convicção religiosa e pedagógica, colocou-se a serviço da educação, do que pode oferecer, especialmente aos mais empobrecidos, uma vez que o fundador de sua Congregação Religiosa, homem simples que morava no campo, atendeu às necessidades de seu tempo, através de uma instituição e a introduziu em uma dimensão evangélica.

No que tange aos valores evangélicos, busca pautar sua vida de consagrado a proclamar a beleza de espírito e a castidade de coração que libertam dia a dia para o serviço aos irmãos, e utiliza a obediência como escuta à vontade do Pai. Nesse sentido, a vida de comunidade não é somente um apoio às renúncias vividas, mas, sobretudo, o contexto privilegiado para criar vínculos com a verdade na interajuda dos coirmãos. A vida fraterna é motivada por Cristo, que convoca, em torno de si, e que se faz presente no meio de cada um.

Pede, a cada dia, para ser mais aberto e sensível à miséria humana para conseguir discernir, se possível, mais prontamente, as reais necessidades e estar mais apto a

aceitar os desafios inerentes à observação do clamor dos necessitados, objetivando uma vida no Espírito pautada no amadurecimento e no crescimento.

No afã de coibir as diversas formas de marginalização, a ignorância do saber acadêmico e de Deus, aflora, por conseguinte, em seu cotidiano, uma urgência de se fazer presente Sua Palavra, sabendo que a educação é um campo privilegiado para a evangelização e a promoção humana. Ao ratificar sua vocação para os estudos, resolutamente, acata a vigorosa formação espiritual e intelectual que a ele está sendo oportunizada. Portanto, satisfaz uma contínua construção do saber, que tem como objetivo a missão recebida.

Isso supõe um trabalho pessoal assíduo e, com muita frequência, solitário; adiciona-se a esse a solidariedade, pois, no estudo solitário, habita nele, o desejo de anunciar a Verdade, com o sentido da alteridade em anunciar a própria Verdade, de uma alteridade para o saber; nunca individualizado, mas pluralizado, necessitando da companhia de outros.

Quanto mais se capacitou como religioso-educador, quanto mais sistematizou suas experiências, quanto mais a utilizou do patrimônio cultural-religioso, que é patrimônio de todos e ao qual todos devem servir, mais aumentou sua responsabilidade com as pessoas. Tal capacidade é indispensável se quer integrar a promoção da justiça com a proclamação da fé nos ambientes educacionais. Evangelizar pela educação e uma educação evangelizadora.

Daí a gênese da alegria de estar disponível aos outros, através da educação, de testemunhar o Evangelho, como forma ética de se comportar. O que lhe cabe é testemunhar sua profunda "amorosidade" pela liberdade em aprendizagem (FREIRE, 2003), para que amanhã crianças e jovens usem-na plenamente no domínio intelectual tanto quanto no da fé.

Mesmo diante de seus avanços, em termos de crescimento pessoal integral, ainda se impõe nele a busca da capacitação permanente, pois na seara da educação é

importante o aperfeiçoar o conhecimento para o bom desenvolvimento do trabalho e para a solidificação da competência docente e religiosa.

Tudo isso tem proporcionado à sua formação resultados bastante satisfatórios, refletindo diretamente no que acredita como profissional, como pessoa e na qualidade de religioso da educação. Fundamentado em um dos principais pilares da educação “aprender a aprender”, reconhece-se um descobridor de saberes ligados à pessoa e ao mundo (DELORS, 2000). Acredita, dessa forma, ser isso um elemento articulador de pensamentos e ações no ambiente educacional.

É por isso que o contato direto com culturas diferentes da sua, nos diversos pontos de vista, a idiosincrasia presente em cada região favoreceu-o no enriquecimento em ser e fazer educação. E é nessa vivência constante que encontra resposta para as mais diversas pretensões educacionais que tem adquirido nesse percurso de educador, na esperança de ser um agente transformador de realidades, muitas vezes cruéis, com que se depara. Portanto, é por isso que almeja contribuir, eficazmente, para a melhoria de vida daqueles com os quais convive nesse trabalho prazeroso de fazer educação.

Há algum tempo vem exercendo, ainda, algumas atividades gestoras que têm contribuído, sem dúvidas, para confirmar a satisfação que tem em trabalhar na educação. Diante do exposto e impulsionado sempre pelo aprender é que resolveu investir em uma formação continuada significativa, que lhe possibilitasse um contato real com a prática social através da investigação, da pesquisa. E para isso buscou um curso acadêmico mais aprofundado, neste caso, um mestrado, que lhe permitiria uma maior consolidação de respostas a algumas de suas inquietações epistemológicas, advindas da prática educacional, na função de gestor de um Colégio destinado a atender crianças, adolescentes e jovens em situação de vulnerabilidade social, à época.

O mestrado e o pesquisador em formação

Antes de sua entrada no mestrado, chegou a suas mãos, em maio de 2005, uma entrevista publicada com o professor Cavalcante Júnior (2005), no jornal *O Povo*, que discorria sobre a reinvenção da leitura na “escola do sujeito”. Foi arrebatado, naquele instante, pelo sentimento de que esse professor poderia lhe ensinar muitas coisas, introduzi-lo no mundo acadêmico, abrir-lhe horizontes jamais imaginados por ele.

Pautado em uma pedagogia humanista e dialogada pelo afeto, no amor às pessoas e inserido em um contexto em que a educação possibilita a expressão do amor e do cuidar da formação integral do educando, pretendeu seguir a linha de pesquisa que apontava para a produção e expressão sociocultural da subjetividade, inserida no Mestrado em Psicologia da Universidade de Fortaleza.

Aspirou a se inscrever na seleção de mestrado e mais tarde, ao iniciar o curso, pretendia aproximar os pensamentos filosóficos de dois expoentes da Educação e da Filosofia, que tratavam o Ser como “realidade suprema”: o educador brasileiro Paulo Freire (1921-1997) e a pensadora Hannah Arendt. Através da pesquisa e fundamentado na reflexão desses dois estudiosos, da relação afetiva entre os seres, quis investigar profundamente a existência concreta de afeto, amor e cuidado presentes no ambiente escolar.

Com esse estudo, quis trazer para a sua formação da consciência crítica, na qualidade de educador, dentro e fora da Igreja, um posicionamento mais seguro frente ao mundo, na constituição de sujeito, artífice de sua identidade. Pois se tornou pesquisador dele mesmo, com sua biografia conectada em uma etnopesquisa crítica no meio educacional, possibilitando-lhe um processo “[...] de ser mudado e mudando-se, de ser conscientizado e conscientizando-se” (MACEDO, 2006, p. 46).

Nesse contexto cultural, metamorfoseando-se em busca dele mesmo, não perdeu de vista suas raízes de homem pobre, e sempre atento ao foco da pesquisa, teve a oportunidade de apresentar a liberdade de ser, aprender e

ensinar como contraponto à pobreza. Importante notar que não pretendeu se deter apenas na pobreza, vista pelo ângulo material ou econômico, mas a existência da pobreza de capacidades (SEN, 2000). Também, como afirma Rocha (2005, p. 9), “[...] pobreza é um fenômeno complexo, podendo ser definido de forma genérica como a situação na qual as necessidades não são atendidas de forma adequada”.

Dessa forma, ao mesmo tempo em que percorria seu objeto de estudo – a escola e a pobreza de capacidades –, vista pelas lentes dos professores colaboradores, foi fazendo a sua incursão na autobiografização, sendo este um desafio ímpar em sua vida-profissão, pois permitiu rememorar fatos do passado, significando-os no presente e direcionando-os para o futuro. Conscientizou-se, cada vez mais, de seu papel frente à instituição a qual está ligado efetiva e afetivamente. Vislumbraram as histórias de vida trazidas pelos professores colaboradores, cada uma delas, com sua idiossincrasia, narradas com tanto zelo e tanta simplicidade e arrancadas de seus contextos culturais.

Essa construção de si, pela autobiografização, trouxe ao íntimo dos participantes a liberdade e a autonomia das relações entre os professores, o que conseqüentemente irradiou para uma qualidade do ensino-aprendizagem com os alunos. Isso também o foi para ele, gestor-pesquisador, pois facilitou a busca do seu autoconhecimento e a revisão do percurso da sua autoformação.

Assim sendo, essa experiência de construção dele mesmo pela autobiografização valorizou outros saberes que são constitutivos da e na formação docente, viabilizando uma grande complexidade de viver, de aprender, de ensinar e de pesquisar, potencialmente impressa em cada um que participou da Terapia Cultural em Círculos de Letramentos.

Concluindo...

Ao rastrear essa reescritura no mundo e na busca de se compreender na construção dele mesmo e em sua formação gestora como educador, o autor inseriu-se em atitude reflexiva, retomando a conscientização das práticas escolar e pedagógica, visando, primeiramente nele, a mudanças de comportamentos, atitudes e suposições. Para isso, registrou o percurso por ele escolhido para uma configuração do tornar-se educador-gestor-pesquisador.

Reafirma-se, portanto, que as histórias de vida deram ênfase ao movimento reflexivo, tomando, como referência, a centralidade temporal, potencializadora do presente e do futuro, ademais transformaram a lembrança de suas histórias em formação docente.

Balizada por tal premissa, as histórias de vida surgem como um processo de autonomização mais humana, mediada pela transparência no processo dialógico, no respeito às diferenciações como elemento facilitador, para acontecer o desenvolvimento individual e coletivo.

Referências

ARCHANGELO, Ana. *O amor e o ódio na vida do professor: Passado e presente na busca de elos perdidos*. São Paulo: Cortez, 2004.

ARENDT, Hannah. *Entre o passado e futuro*. Tradução de Mauro W. Barbosa de Almeida. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 1992. (Debates, v. 64).

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A educação como cultura*. Campinas: Mercado das Letras, 2002.

CATANI, Denise Bárbara; BUENO, Belmira Oliveira; SOUZA, Cynthia Pereira de. Os homens e o magistério: As vozes masculinas nas narrativas de formação. In: _____

(Org.). *A vida e o ofício dos professores: Formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração*. 4. ed. São Paulo: Escrituras, 2003. p. 45-68.

CATANI, Denise Bárbara; VICENTINI, Paula Perin. "Minha vida daria um romance": Lembranças e esquecimentos, trabalho e profissão nas autobiografias de professores. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio; CUNHA, Maria Teresa Santos (Org.). *Práticas de memória docente*. São Paulo: Cortez, 2003. p. 149-166. (Cultura, Memória e Currículo, v. 3).

CAVALCANTE JUNIOR, Francisco Silva. *Por uma escola do sujeito: o método (con)texto de letramentos múltiplos*. 2. ed. rev. ampl. Fortaleza: Demócrito Rocha, 2003.

_____. Reinvenção da leitura. Depoimento a Ana Mary C. Cavalcante. *O Povo*, Páginas Azuis p. 4-5, 16 de maio de 2005,.

DELORS, Jacques (Org.). *Educação, um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Tradução de C. J. Eufrázio. 4. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC/Unesco, 2000.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: Em três artigos que se complementam*. 29. ed. São Paulo: Cortez, 1994. (Questões de Nossa Época, v. 13).

_____. *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. 28. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003. (Leitura).

JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de vida e formação*. Tradução de José Claudino; Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

MACEDO, Roberto Sidnei. *Etnopesquisa Crítica, Etnopesquisa-Formação*. Brasília, DF: Líber Livro, 2006. (Pesquisa, v. 15).

ROCHA, Sônia. *Pobreza no Brasil: afinal, de que se trata?* 2. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2005.

SEN, Amartya. *Desenvolvimento como liberdade*. Tradução de Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

SPINDLER, George; SPINDLER, Louise. What is Cultural Therapy? In: _____. *Pathways to Cultural awareness: Cultural Therapy with teachers and students*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 1994. p. 1-33.

recebido em 09 fev.2016 / aprovado em 13 set.2016

Para referenciar este texto:

DANTAS, L. G. História de vida na voz de um educador-pesquisador em formação. *Cadernos de pós-graduação*, São Paulo, n. 15, p. 93-113, jan./dez. 2016.

O ensino de música no Brasil: um estudo de sua constituição através de dispositivos legais

The teaching of music in Brazil: a study of its constitution through legal devices

Patricia Ap Bioto-Cavalcanti

*Doutora em História da Educação pela PUC-SP.
Professora do PROGEPE e do curso de Pedagogia da UNINOVE.
patcavalcanti1@gmail.com*

Karlla Teixeira

*Mestre em Educação pelo PROGEPE - UNINOVE.
Professora de música da SEESP e de escolas particulares.
escolamusicalkarlla@hotmail.com*

Resumo: Este artigo contempla aspectos referentes à educação musical no Brasil. Tem como objetivo dar a ver a diacronia deste processo por meio da análise de dispositivos em diálogo com produções teóricas sobre o tema. Parte da perspectiva da consideração do contexto histórico em que cada peça legal foi configurada, bem como do horizonte social em que se projetava a aplicação das determinações nelas expressas. Para sua elaboração foi adotado como procedimento de pesquisa o levantamento bibliográfico e documental.

Palavras-chave: O ensino de música. Música na educação básica. Leis do ensino de música. Legalidade do ensino de música.

Abstract: This article covers aspects related to musical education in Brazil. It aims to give diachronic see this process through the analysis of devices in dialogue with theoretical treatises on the subject. Part of the perspective of the consideration of

the historical context in which each legal part has been configured, as well as the social horizon in which protruded the application of determinations expressed in them. For its preparation has been adopted as the research procedure bibliographic and documentary.

Keywords: Music education. Music in basic education. Laws of music education. Legality of music education.

Introdução

Em se considerando a música como parte do rol de matérias que deveriam fazer parte dos processos formativos das novas gerações, pode-se remontar sua presença à Grécia Clássica. Na Paideia grega, a música teve seu lugar garantido nas conquistas dos ideais maiores na constituição do perfeito cidadão.

Avançando alguns séculos, lá está a música na educação medieval. Herdeira dos objetivos e ditames da Igreja Católica, a presença da música em escolas das catedrais, dos mosteiros e nas escolas cavaleirescas, esteve a serviço de fins religiosos. Em se considerando a Europa Ocidental, propunha-se que os estudantes tivessem, com a experiência musical, a ascensão dos seus sentidos e de sua alma a uma forma devota de seu sentimento religioso. A música os ligaria a Deus em toda sua majestade, exuberância e poder. Nos ritos católicos e, posteriormente, protestantes, a música era parte inseparável.

No Brasil, a música ocidental chega com os jesuítas, que a utilizam em sua catequese. Quer seja em casas-de-meninos, quer seja em colégios, os jesuítas tiveram na música um importante aliado para salvar almas para a Igreja Católica.

Adentrando o período imperial, pode-se localizar a música na educação brasileira como disciplina escolar desde 1889. Em 1911, um decreto determina a inclusão das aulas de canto nas escolas brasileiras; desta feita, com fins cívicos, como de resto seria em grande parte da história da educação brasileira, tendo esta vertente alterada apenas pós-ditadura militar, mas de certa forma ainda presente em algumas práticas de escolas brasileiras.

Tem-se, então, uma série de dispositivos legais que tratam da regulamentação da educação musical no Brasil. Pode-se citar, à guisa de introdução, a Lei n.º 5.692/1971, a Lei n.º 9.394/1996, os Parâmetros Curriculares Nacionais de 1997/1998, a Lei n.º 11.769/2008 e a Resolução 2/2016 (todos eles contemplados e analisados neste texto).

A música vai aparecer como uma forma de contribuir para o processo de ensino-aprendizagem. Desenvolver o senso cívico, despertar e apurar a sensibilidade, ser uma porta para uma experiência estética do mundo, sensibilizar para despertar o cognitivo, salvar a alma, o que seja, a música está ligada à educação no Brasil.

Retomada histórica da educação musical

Pesquisas apontam que a música está presente desde a antiguidade em diferentes povos e nações com os mais variados propósitos, entre eles, como matéria de estudo presente no currículo escolar. Para entendermos os mecanismos do processo da música enquanto currículo é necessário desbravar a trajetória histórica da educação musical brasileira.

De acordo com Loureiro (2001, p. 43),

A música foi um dos principais recursos utilizados pelos jesuítas no processo de escolarização da juventude europeia, com vistas à formação do bom cristão. Além de constituir uma disciplina, estava presente no currículo das escolas, enriquecendo as festas e os cultos religiosos. Graças à influência dos protestantes e dos católicos, sobretudo dos jesuítas, a educação musical nas escolas até o final do séc. XVIII foi praticada com fins estritamente religiosos. A visão da música livre dessa finalidade surge em Pestalozzi e Froebel. Herdeiros de Rousseau, eles defendem uma educação baseada no respeito à natureza humana, às suas necessidades e interesses. E enfatizam a importância da sensibilidade no desenvolvimento da razão. A experiência é vista por eles como pré-requisito para a aprendizagem. Por isso, ambos defendem um ensino baseado em métodos intuitivos que, colocando o aluno em contato com a realidade, desenvolvia-lhes o senso de observação, análise de objetos e fenômenos da natureza e a capacidade de expressão. A ênfase à sensibilidade no processo de construção do ser humano abre caminho para uma educação musical mais voltada para a prática que para a teoria, ensejando a construção de materiais didáticos com essa finalidade.

Jardim (2003), em seu trabalho de dissertação, relata fatos importantes da educação musical, ocorrida como disciplina escolar a partir de 1889. Apresenta uma análise da legislação referente ao ensino musical no período da Primeira República e a descrição do método de ensino musical nas escolas públicas de São Paulo, que foi se adaptando de acordo com as tendências da pedagogia musical do período.

Conforme Jardim (2003, p. 43),

Para o problema das escolas isoladas que foram equiparadas na legislação de 1904, sequer mencionadas na reformulação dos conteúdos em 1905, a

legislação só apresentou uma solução em 1911, pelo decreto nº 2005 de 13 de fevereiro, determinando a inclusão de aulas de Canto, coral e hino, privilegiando os hinos pátrios especificada no decreto. Podemos perceber, neste caso, a mudança na ênfase do conteúdo da disciplina, sendo exigido apenas que fosse mantida a prática do canto, garantindo a execução dos hinos, vínculo estreito da disciplina com o propósito cívico.

Percebe-se que a música, com fim religioso, presente nos currículos, cedeu espaço à educação musical voltada ao canto-coral, cujo repertório era composto de hinos cívicos.

Já no século XX, o método ativo desenvolvido na Europa, introduzido e adaptado no Brasil, diverge totalmente da posição tradicional: uma abordagem de ensino musical imposto dá lugar a uma abordagem em que as experiências de vida dos alunos eram valorizadas, utilizando-as como ponto de partida para o direcionamento de um novo conteúdo musical.

Já a partir da Era Vargas (1930), o método para o ensino de música desenvolvido por Heitor-Villa-Lobos, com total apoio político, tornou-se um marco inicial na história da educação musical no Brasil.

De acordo com Contier (1998, p. 20-21 apud LOUREIRO, 2001, p. 57-58),

[...] na verdade, a propaganda dirigida às massas no sentido de atraí-las para as figuras de Villa-Lobos ou de Getúlio Vargas acabou se tornando um novo recurso bastante eficaz para a sacralização do conceito de "brasilidade" nos campos da música e da política. O sentido nacionalista, cívico e profundamente romântico desses espetáculos, aliado a um momento de intensa euforia, como o da queda de Washington Luís, contribuiu para fixar a imagem de Villa-Lobos junto à crítica e ao público em geral. Durante toda a década de 30, esse novo

“marketing” ou estratégia intimamente associada à propaganda, esses espetáculos ou as declarações de Villa-Lobos às vezes bombásticas ou “mentirosas” viraram notícia praticamente em todos os jornais e revistas do Rio de Janeiro, São Paulo e outras capitais.

Em meio a esse período, como relatou o educador Anísio Teixeira, professores estrangeiros ingressam no Brasil, inclusive em São Paulo, trazendo novas propostas pedagógicas no que diz respeito à educação musical. Essas novas propostas, caracterizadas como método ativo, antes de chegarem e influenciarem o ensino de música nas escolas brasileiras, foram desenvolvidas e aplicadas (algumas delas simultaneamente) na terra natal de cada autor e adaptadas conforme nossa cultura.

Segundo Teixeira (1976, p. 26),

O país iniciou a jornada de 30 com um verdadeiro programa de reforma educacional. [...]. Todo o movimento era pela reforma de métodos e pela implantação de novos tipos de educação. [...] A escola primária recuperou prestígio e deu-se início a reforma dos seus objetivos e processos de ensino. A vinda de professores estrangeiros para as novas escolas superiores, em São Paulo e no Rio, era uma nota corajosa e promissora.

O canto orfeônico esteve presente nas escolas brasileiras por cerca de 30 anos de atividade em todo o Brasil até o final da década de 1960, desaparecendo gradativamente do currículo escolar como disciplina obrigatória. De acordo com Jardim (2003, p. 15),

O levantamento bibliográfico para essa finalidade demonstrou-se infrutífero, contudo, revelou que há certo consenso entre os estudos da área, pelo qual se explicam as verificadas indefinições da disciplina, dos

conteúdos, dos requisitos necessários para a atuação do professor, como decorrentes da retirada da disciplina do currículo em 1971, o que teria interrompido uma história de sucesso da Educação Musical no país, em processo evolutivo desde as ações dos jesuítas, e desarticulado a categoria e o espaço de atuação profissional, bem como a organização educacional da disciplina.

Segundo Jardim (2003), a substituição das disciplinas interrompe uma evolução significativa do ensino de música nas escolas. A partir desse momento, as atividades ligadas à música e sua prática foram gradativamente perdendo seu espaço, enquanto, mais tarde, o professor de música foi substituído pelo professor polivalente nas diversas linguagens artísticas (Lei n.º 5.692/71). Outro fator que também contribuiu para a decadência do ensino musical foram os chamados cursos de licenciatura curta, muito comum na década de 1970 (ditadura militar), cuja demanda não foi suficiente para preparar o professor.

De maneira geral, entre os anos 70 e 80, os antigos professores de Artes Plásticas, Desenho, Música, Artes Industriais, Artes Cênicas e os recém-formados em Educação Artística viram-se responsabilizados por educar os alunos (em escolas de ensino médio) em todas as linguagens artísticas, configurando-se a formação do professor polivalente em Arte. Com isso, inúmeros professores deixaram as suas áreas específicas de formação e estudos, tentando assimilar superficialmente as demais, na ilusão de que as dominariam em seu conjunto. A tendência passou a ser a diminuição qualitativa dos saberes referentes às especificidades de cada uma das formas de arte e, no lugar destas, desenvolveu-se a crença de que bastavam propostas de atividades expressivas espontâneas para que os alunos conhecessem muito bem música, artes plásticas, cênicas, dança etc. (BRASIL, 1997a, p. 23).

O documento acima explicita como a qualidade de ensino, quanto às especificidades das linguagens artísticas, diminuiu, reforçando o que Jardim (2003) afirma sobre a “desarticulação da categoria”. A polivalência, termo referido acima, é um dos fatores responsáveis pelo desaparecimento gradual das linguagens das artes como o teatro, a dança e a música, constituindo-se em fragmentos de programas curriculares ou compondo outra área (BRASIL, 1998, p. 27). Vale destacar aqui que “[...] muitos professores não estavam habilitados e, menos ainda, preparados para o domínio de várias linguagens, que deveriam ser incluídas no conjunto das atividades artísticas: Artes Plásticas, Educação Musical, Artes Cênicas” (BRASIL, 1998, p. 26).

Análise da legislação vigente referente ao ensino musical

Segundo Penna (2004, p. 20), a **LDB n.º 9.394/96** é considerada como a lei que resgatou o ensino de música, difundindo-se a necessidade de se recuperar os conhecimentos específicos de cada linguagem artística (música, teatro, dança e artes plásticas), reivindicando-se a identificação da área (disciplina) por “arte” (com conteúdos próprios ligados à cultura artística e não apenas como atividade) e não mais por “educação artística”.

A LDB n.º 9.394/96 dita: “O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (art. 26, § 2º).

Para Guimarães (2008, p. 41),

Se por um lado o artigo foi importante para a área artística, tornando a disciplina obrigatória na grade curricular do Ensino Básico, por outro

lado parece que para a música essa situação não se modificou. A música continuou a ser uma entre as quatro linguagens da disciplina Artes, com duas horas-aula por semana para cada série e professores polivalentes responsáveis pelas aulas.

A proposta de educação musical disponível aos professores de arte dos primeiros ciclos do ensino fundamental, antes do novo Currículo de Arte: Expectativas de Aprendizagem, são os **PCN (1997/1998)**, cujo conteúdo Leila Guimarães (2008, p. 47) apresenta:

Ao professor, propõe-se trazer a diversidade do desenvolvimento tecnológico que atualmente vem modificando as referências musicais das sociedades. Os produtos propostos para as séries iniciais são as composições, improvisações e interpretações. Quanto aos objetivos, o aluno deverá desenvolver o ritmo, a melodia, a harmonia, o timbre com instrumentos musicais ou a voz; a percepção auditiva e a memória musical; explorar os diversos sons de diversas naturezas e procedências; conhecer a grafia musical; interpretar músicas do decorrer da história; apreciar e analisar várias manifestações musicais; adquirir conhecimento sobre profissionais da área musical.

Para entender a abordagem do conteúdo proposto pelos PCN, um quadro descritivo foi preparado para comparar os três eixos que dividem o conteúdo musical dos parâmetros de arte voltados à linguagem musical dos primeiros ciclos do ensino fundamental, com as abordagens apresentadas pelos educadores musicais que mais se destacaram no início do século XX:

PCN de Arte conteúdo musical	Educadores musicais	Semelhança dos parâmetros com as abordagens dos métodos ativos
Eixo I: Comunicação e expressão em música: interpretação, improvisação e composição	Orff, Dalcroze, Koellreutter, Gomes Junior, Self.	Improvisação ativa, organização sonora para composição e dança
Eixo 2: Apreciação significativa em música: Escuta, envolvimento e compreensão da linguagem musical.	Willems, Kodály, Self, Suzuki, Schafer, Villa-Lobos Liddy Mignone	Percepção auditiva: ouvir, escutar e entender
Eixo 3: A música como produto cultural e histórico: música e sons do mundo.	Kodály, Suzuki e Villa-Lobos, Schafer	Prática com o repertório voltado às músicas folclóricas e cívicas, paisagem sonora

Embora os PCN abordem o conteúdo musical, ao mesmo tempo liberam a aplicação ou não do conteúdo e, ao mesmo tempo em que reconhecem a importância do aluno conhecer todas as linguagens artísticas, abrem para conhecerem ao “longo da escolaridade”:

Não estão definidas aqui as modalidades artísticas a serem trabalhadas a cada ciclo, mas são oferecidas condições para que as diversas equipes possam definir em suas escolas os projetos curriculares [...]. Sabe-se que, nas escolas e nas comunidades onde elas estão inseridas, há uma diversidade de recursos humanos e materiais disponíveis; portanto, considerando a realidade concreta das escolas, ressaltam-se alguns aspectos fundamentais para os projetos a serem desenvolvidos. É desejável que o aluno, ao longo da escolaridade, tenha oportunidade de vivenciar o maior número de formas de arte; entretanto, isso precisa ocorrer de modo que cada modalidade artística possa ser desenvolvida e aprofundada. (BRASIL, 1997a, p. 41).

Os verbos oferecer, desejar e depender, explicitados acima, abrem uma grande lacuna para que apenas alguns dos conteúdos sejam trabalhados, deixando os profissionais livres para atuarem na área em que mais dominassem, defasando outras áreas que não são de seus conhecimentos. Quanto aos PCN de Arte da referida lei, Loureiro (2001, p. 74) acrescenta:

Considerando a arte objeto de conhecimento, o documento indica os objetivos gerais, conteúdos e critérios para a sua seleção. Quanto aos conteúdos da Música, são apontados três eixos norteadores: experiências do fazer artístico (produção), experiências de fruição (apreciação) e reflexão. O desenvolvimento dos conteúdos propostos dentro de cada eixo norteador irá requerer, no nosso entendimento, profissionais com habilitação na área, envolvidos em um trabalho de reflexão crítica contínua sobre sua prática.

Considera-se que a autora refere-se ao ensino de música como sendo aplicado (e quando aplicado) sem especificidade, pois a flexibilidade para aplicar o

conteúdo musical não é explícito nos Parâmetros (1997/1998), como afirma Penna (2004, p. 24):

Tanto no ensino fundamental quanto no médio, as decisões quanto ao tratamento das várias linguagens artísticas ficam a cargo de cada estabelecimento de ensino. Em certa medida, essa flexibilidade procura considerar os diferentes contextos escolares deste imenso país, levando em conta também a disponibilidade de recursos humanos. Diante das condições de nosso sistema de ensino, seria irrealista pretender vincular cada linguagem artística as séries determinadas, num programa curricular fechado. No entanto, essa flexibilidade permite que as escolhas das escolas não contemplem todas as linguagens, o que é bastante provável, diante da carga horária de Arte, em geral muito reduzida, e ainda pela questão da disponibilidade de professores qualificados.

Nesse contexto, a falta de clareza dos parâmetros, ao viabilizar ações pedagógicas com “[...] os conteúdos podendo ser trabalhados em qualquer ordem, conforme decisão do professor, em conformidade com o desenho curricular de sua equipe” (BRASIL, 1997a, p. 56), corrobora o não cumprimento dos conteúdos musicais propostos.

Sendo assim, a menção à música enquanto componente curricular não garantiu mudanças a essa linguagem artística; pelo contrário, foram muitos anos de uma prática educacional no interior de nossas escolas com aspecto e função de atividade descartável, alijada na hierarquia das disciplinas escolares, nas indefinições quanto ao seu conteúdo escolar e na fragilidade da formação acadêmica do professor.

Pós-LDB de 1996, cabe ainda considerar algumas leis que norteiam a educação básica, são eles: Projeto de Lei do Senado n.º 2.732/2008, Lei n.º 11.769/2008, Lei n.º 12.287/2010, Parecer CNE/CEB n.º 10/2008.

Ainda sob a égide da LDB n.º 9.394/96, muitos debates sobre a necessidade da educação musical nas escolas, como currículo obrigatório, já estavam acontecendo por meio das instituições universitárias, associações musicais e parte da sociedade em geral. Entre 2006 e 2008, senadores, associações, grupos, sindicatos, especialistas, mestres, doutores, professores da área musical, incluindo músicos e artistas em geral, promovem a campanha “Quero Educação Musical na Escola”. Essa campanha surgiu em prol do Projeto de Lei do Senado para que a música fosse incluída no currículo da educação como conteúdo obrigatório nas escolas de todo o território brasileiro, como relata Leila Guimarães (2008, p. 50):

Recentemente, com divergência de opinião entre os educadores musicais, foi feita a sugestão pelo Senador Roberto Saturnino, durante a audiência pública realizada no dia 22 de novembro de 2006, de um projeto inicial de lei que inclui a música como disciplina obrigatória no currículo escolar. A medida seguinte foi o Projeto de Lei do Senado, de autoria da Senadora Roseana Sarney, propondo a alteração da Lei 9.394/96 e incluindo o ensino musical como disciplina obrigatória ao Ensino Básico. A proposta apresenta justificativa de que o ensino de arte nas escolas acarreta uma prática polivalente, pois se refere a quatro áreas de linguagem artística e permite a ausência do ensino de música nas escolas. No Ensino Superior existem cursos específicos de cada área e, mesmo assim, prevalece a polivalência na grade curricular. Após debates, e uma ampla campanha [...] a Comissão de Educação e Cultura aprovou no dia 29 de maio de 2008, por unanimidade, o Projeto de Lei 2.732/2008, do Senado, que torna obrigatório o ensino de música na Educação Básica, 1º e 2º graus. O relator da matéria, deputado

Frank Aguiar do PTB de São Paulo, recomendou a aprovação da medida por acreditar no ensino da arte musical nas escolas. A proposta altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDBEN 9.394/96 que determina o aprendizado de Artes no Ensino Fundamental e Médio, abrangendo as quatro áreas de linguagem – Arte Visual, Música, Dança e Teatro.

Após aprovação do Projeto de Lei n.º 2.732, de 2008, a Lei n.º 11.769/2008 foi sancionada pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva e pelo ministro da educação Fernando Haddad, em que a LDB n.º 9.394/96 é alterada para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica.

Mensagem de veto:

Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA: Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º O art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescido do seguinte § 6º:

Art. 26 § 6º A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo.

(NR)

Art. 2º (VETADO)

Art. 3º Os sistemas de ensino terão 3 (três) anos letivos para se adaptarem às exigências estabelecidas nos arts. 1º e 2º desta Lei.

Art. 4º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação (BRASIL, 2008a).

De acordo com a nova redação do parágrafo 6º do artigo 26 da LDB de 1996, a música passa a ser conteúdo estudado, mas não com o objetivo de formar músicos, embora os conhecimentos da área sejam extremamente importantes

para a formação musical no ensino básico. Sendo assim, a Lei n.º 11.769/2008 deve ser entendida à luz da LDB de 1996, evidenciando a música como uma das linguagens artísticas que deve fazer parte do currículo obrigatório das escolas, estabelecendo, também, o acesso à educação musical como direito democrático.

Ainda no mesmo ano, de acordo com o Parecer, precisamente nos dias 17 e 18 de dezembro, a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação constituiu comissão para elaborar diretrizes para a implementação do ensino da música na educação básica, que se pronunciou sobre a matéria por meio do Parecer CNE/CEB n.º 10/2008 (BRASIL, 2008b).

A decisão de elaborar essas Diretrizes é motivada pelo advento de dispositivos contidos na Lei nº 11.769/2008, que alterou o art. 26 da Lei nº 9.394/96, tornando a música conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular arte, nos diversos níveis da Educação Básica. Para subsidiar o trabalho da comissão, a Câmara de Educação Básica realizará O Simpósio sobre Ensino de Música na Educação Básica: Elementos para a Regulamentação, nos dias 17/ 12, das 9h às 17h e 18/12, das 9h às 12h, na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO – auditório do Centro de Ciências Exatas e Tecnologia.

Esse evento teve como objetivo ampliar o processo de construção coletiva de um documento que subsidie o CNE na regulamentação do ensino de música, tendo em vista a implementação obrigatória do conteúdo música no componente arte dos currículos da educação básica, em cumprimento às determinações da Lei n.º 11.769/2008.

A aprovação da Lei ainda não resolve a prática polivalente do professor de arte, bem como a formação específica para ensinar música na escola que,

segundo Figueiredo (2010, p. 6), ainda é um dos pontos a ser esclarecido pela nova legislação sobre a educação musical:

Os limites da aplicação da nova lei 11.769/08 também estarão relacionados ao número de licenciados disponíveis para atuação na educação básica brasileira, nos diversos cantos do país. Pesquisas têm demonstrado que a presença do professor licenciado em música nas escolas de educação básica ainda é pequena e em muitos contextos, as artes visuais são predominante como conteúdos da disciplina Arte; aliada a esta predominância está a permanência da prática polivalente em artes, onde um professor deve ensinar todas as linguagens.

A afirmação de Figueiredo fomenta indagações quanto à prática do conteúdo musical nas escolas, pois a falta de professores qualificados para dar conta dessa obrigatoriedade ainda continua.

A campanha “Quero Educação Musical na Escola” continua, assim como discussões e debates por meio de seminários, reuniões técnicas, simpósios, encontros, audiências públicas, com a presença de representantes das entidades da área educacional e musical fomentando opiniões a favor e contra a lei, inspirando pesquisas científicas, artigos, livros didáticos, abertura de novos cursos, entrevistas; enfim, o assunto ganha fôlego em todo o país, pois a busca de estratégias para o cumprimento da lei apenas começou.

No dia 24 de julho de 2009, no IX Festival de Música de Ourinhos, em São Paulo, realizou-se o Seminário “Ensino de Música nas Escolas”, que contou com a presença de representantes das entidades da área educacional e musical. Esse fato é relevante ser abordado, pois esse seminário é continuidade do processo iniciado em 2006, que resultou na promulgação da nova lei, como afirma Silvia Garcia Sobreira (2012, p. 5):

Embora possa parecer exagero fazer todo um trabalho de análise de política educacional em função de apenas um pequeno acréscimo ao artigo nº 26 da atual LDB, afirmo o contrário: tal inserção foi fruto da mobilização de um grupo advindo da sociedade, que com apoio fundamental de músicos e da atuação da ABEM, tornou possível a modificação do dispositivo legal.

Em 2010, entrou em vigor a Lei n.º 12.287/2010 (BRASIL, 2010) que altera a Lei n.º 9.394/96, no parágrafo 2º do artigo 26, referente ao ensino das artes nas escolas, que passou a vigorar da seguinte forma: “Art. 26 – § 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (BRASIL, 2010). Até então era opcional, por parte das instituições, ministrar arte nos cursos de educação do ensino médio. Algumas ministravam somente no 1º ano ficando os dois anos finais sem a disciplina; agora, com a nova lei, terão que se adequar à legislação.

Em 2011, a Secretaria de Educação Básica do MEC promoveu reunião com especialistas da área da música para discutir o ensino de arte e de música nas escolas. Dessa reunião resultou documento com subsídios ao CNE para a definição das diretrizes.

Em 2013, foram realizadas audiências públicas e reuniões técnicas promovidas pelo CNE junto a diversos profissionais ligados ao ensino de música, o que gerou ampla discussão para a aprovação do Parecer CNE/CEB n.º 12/2013. Segundo Queiroz (2014, p. 1),

A Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou por unanimidade, no dia 04 de dezembro de 2013, o Parecer e o Projeto de Resolução que define Diretrizes Nacionais para a

operacionalização do ensino de Música na Educação Básica. Trata-se de uma conquista histórica para a educação musical brasileira, considerando que, a partir das definições legais e mais precisas estabelecidas pelas Diretrizes, será possível estabelecer caminhos mais consistentes para a inserção do ensino de música em todas as escolas de educação básica do Brasil.

Compuseram a Comissão nomeada pela Câmara de Educação Básica do Conselho para estudar o assunto e elaborar o parecer e as diretrizes: Luiz Roberto Alves, Malvina Tuttman (Presidente da comissão), Nilma Lino Gomes e Rita Gomes do Nascimento (Relatora do Processo).

Segundo Queiroz ¹, o documento em questão foi elaborado e contextualizado com a realidade das escolas brasileiras, com a legislação educacional vigente, bem como com as necessidades, demandas e perspectivas da área de música na atualidade. Queiroz (2014, p. 2) também afirma que

A leitura do Projeto de Resolução evidencia que se trata de um Documento coerente, que traz definições claras para a inserção do ensino de música nas escolas, apontando caminhos fundamentais para o desenvolvimento da educação musical escolar. Uma importante contribuição do Projeto de resolução é a atribuição de responsabilidades e competências aos diferentes órgãos e segmentos educacionais. Assim, o Documento orienta a inserção do ensino de música a partir de um conjunto de ações em rede em que as Escolas, as Secretarias de Educação, as instituições formadoras de Educação Superior e de Educação Profissional, o Ministério da Educação e os Conselhos de

¹ Luiz Ricardo Silva Queiroz é o atual Presidente da Associação Brasileira de Educação Musical (Abem), em que enviou para o endereço eletrônico dos associados o presente texto intitulado: Música nas escolas: uma análise do projeto de Resolução das Diretrizes Nacionais para a operacionalização do Ensino de Música na Educação Básica. O e-mail foi enviado em 16 de janeiro de 2014. O texto encontra-se disponível em <<http://www.abemeducacaomusical.com.br>>.

Educação devem trabalhar juntos para viabilizar a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica, conforme definido pela Lei nº 11.769/2008, em suas diversas etapas e modalidades.

É válido ressaltar que o Projeto de Resolução reforça a importância das escolas incluírem em seus projetos político-pedagógicos a música como ensino obrigatório no currículo de arte, garantindo, assim, a educação musical para todos os seus educandos em cumprimento da Lei n.º 11.769/2008.

Em 5 de maio de 2016 foi homologado pelo Ministro da Educação o Parecer CEB/CNE n.º 12/2013, que aprova a Resolução com as Diretrizes para a Operacionalização do Ensino de Música nas Escolas de Educação Básica. A Resolução, com data de 10 de maio de 2016, de número 2 CNE/CEB, já com as diretrizes, atribui papéis às escolas, às Secretarias da Educação, às Instituições formadoras de Educação Superior e de Educação Profissional, e ainda ao Ministério da Educação e ao Conselhos de Educação, quanto à implantação da educação musical nas escolas.

Como partes da Resolução pontua-se: (1) compete às escolas a inclusão do ensino de música em seus projetos político-pedagógicos, criar ambientes e horários próprios para isto e providenciar os materiais necessários, entre outros; (2) compete às secretarias localizar em seus quadros pessoal com formação na área, de modo a implementar a proposta, capacitar pessoal em quantidade e qualificações necessários etc.; (3) às instituições formadoras, ampliar a oferta de cursos de formação musical, estabelecer parcerias de ensino, pesquisa e extensão na área, entre outros pontos; (4) ao Ministério, apoiar, estimular e legalizar a oferta de cursos de licenciatura em música etc.; (5) aos conselhos definir normas complementares e realizar acompanhamento às iniciativas estaduais e municipais.

Considerações finais

Há que se ponderar que, em se considerando a educação no Brasil, sempre pode-se falar em avanços e recuos, em desafios que pareciam superados e que vez ou outra são encaminhados pelas instâncias decisórias de modo a dar a entender um retrocesso, uma perda. Em se falando em educação musical não é diferente.

Mas se pode afirmar, em contrapartida, que nas idas e vindas da educação musical no Brasil ficou claro como estava ligada aos ideais maiores da nação e de seu projeto educativo. O que acarretou, nestes movimentos, alterações nas formas de conduzi-la nas escolas e também no que se refere à formação de professores para a área.

Pelo que se tem acompanhado e como procurou-se demonstrar neste texto, a sociedade civil tem se mobilizado na atualidade em prol de uma educação musical efetiva nas escolas, o que denota o entendimento difundido de sua importância. A Resolução 2, de 2016, indica caminhos para os desafios postos quanto à efetividade da música nas escolas brasileiras, bem como na divisão de responsabilidades entre os envolvidos na tarefa educativa, de modo a operacionalizá-la. Propõe regulamentar, também, a formação de professores para lecionar música, peça fundamental no processo educativo e na efetivação do proposto nos dispositivos legais.

Referências

BRASIL. Lei n.º 11.769, de 18 de agosto de 2008: Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Brasília, DF, 2008a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/lei/L11769.htm>. Acesso em: 3 mar. 2014.

_____. Lei n.º 12.287, de 13 de julho de 2010: Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, no tocante ao ensino da arte. Brasília, DF, 2010. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12287.htm>. Acesso em: 3 mar. 2014.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte*. Ensino de quinta à oitava séries. Brasília, DF, 1998.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte*. Brasília, DF, 1997a. v. 6.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: Introdução*. Brasília, DF, 1997b. v. 1.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. *Parecer CNE/CEB n.º 10/2008: Consulta sobre a atuação de profissionais de Música na Educação Básica*. Brasília, DF, 2008b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pceb010_08.pdf>. Acesso em: 3 mar. 2014.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. *Parecer CNE/CEB nº 12/2013*: Diretrizes Nacionais para a operacionalização do Ensino de Música na Educação Básica. Brasília, DF, 2013.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. *Resolução 2 de 10 de maio de 2016*. Define Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica. Disponível em <http://www.lex.com.br/legis_27134927_RESOLUCAO_N_2_DE_10_DE_MAIO_DE_2016.aspx>. Acesso em: 6 out. 2016.

FIGUEIREDO, Sérgio. *O processo de aprovação da Lei 11.769/2008 e a obrigatoriedade da música na Educação Básica*. Painel apresentado no 15º Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente, Belo Horizonte, 2010.

FONTEIRADA, Marisa Trench de Oliveira. *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. 2. ed. São Paulo: Ed. Unesp, 2008.

GUIMARÃES, Leila. *Políticas Públicas Educacionais: Prática Musical na Escola Pública Paulista*. 2008. 164 f. Dissertação (Mestrado de Música) – Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2008.

JARDIM, Vera Lúcia Gomes. *Os sons da República: O ensino da música nas escolas públicas de São Paulo na Primeira República – 1889-1930*. 2003. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

LOUREIRO, Alícia Maria Almeida. *O ensino de música na Escola Fundamental*. 2001. 241 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

PENNA, Maura. A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: Analisando a legislação e termos normativos. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 10, p. 19-28, mar. 2004.

SOBREIRA, Silvia Garcia. *Disciplinarização da música e produção de sentidos sobre*

educação musical: investigando o papel da abem no contexto da lei nº 11.769/2008. 2012. 221 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

TEIXEIRA, Anísio. *Educação progressiva*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.

QUEIROZ, Luiz Ricardo Silva. *Música nas escolas: uma análise do Projeto de Resolução das Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica*. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.com.br>>. Acesso em: 12 fev. 2014.

recebido em 10 out.2016 / aprovado em 27 nov.2016

Para referenciar este texto:

CAVALCANTI, P. A. B; TEIXEIRA, K. O ensino de música no Brasil: um estudo de sua constituição através de dispositivos legais. *Cadernos de pós-graduação*, São Paulo, n. 15, p. 114-136, jan./dez. 2016.

Políticas de ações afirmativas: uma questão de reparação histórica e justiça social

Affirmative action policy: an historical repair issue and social justice

Evangelita Carvalho da Nóbrega

*Mestra em Educação, Professora da Universidade Estadual do Piauí – Uespi, Parnaíba, Piauí – Brasil.
evangelitanobrega@hotmail.com*

Resumo: O presente artigo apresenta um breve contexto histórico das ações afirmativas, da sua origem nos Estados Unidos da América, na Índia e em outros países; o percurso histórico de implantação no Brasil; os caminhos de reconhecimento e implementação de medidas de ação afirmativa na educação; e as cotas nas universidades públicas brasileiras. Descreve alguns conceitos, e posteriormente aponta aspectos de construção dos marcos regulatórios. Desse modo, a efetivação de políticas de ações afirmativas visa oferecer mecanismos de promoção de justiça social, principalmente à população negra, um grupo social vulnerável e historicamente injustiçado. As ações afirmativas na educação superior é instrumento de reparação e justiça social, que conduz à redistribuição das condições e oportunidades sociais; nesse sentido, revela o projeto em construção de uma nova sociedade em torno do direito fundamental à educação. Assim, o estudo é uma contribuição para trazer o tema ao debate.

Palavras-chave: Ações afirmativas. Políticas públicas. Cotas. Universidade.

Abstract: This article presents a brief historical context of affirmative action, its origin in the United States of America, in India and other countries; the deployment historical journey in Brazil; the recognition paths and implementation of affirmative action in education; and quotas in Brazilian public universities. It describes some

concepts, and then points out aspects of construction of regulatory frameworks. Thus, the effectiveness of affirmative action policies aimed at providing mechanisms for promoting social justice, especially the black population, a vulnerable social group and historically downtrodden. Affirmative action in higher education is repair tool and social justice, leading the redistribution of social conditions and opportunities in this sense reveals the project on construction of a new society around the fundamental right to education. Thus, the study is a contribution to bring the topic to debate.

Keywords: Affirmative action. Public policy. Quotas. University.

Introdução

Este estudo, desdobramento de dissertação de mestrado em educação, apresenta um breve contexto histórico das ações afirmativas, da sua origem nos Estados Unidos da América, na Índia e em outros países; o percurso histórico de implantação no Brasil; os caminhos de reconhecimento e implementação de medidas de ação afirmativa na educação; e as cotas nas universidades públicas brasileiras. Descreve alguns conceitos, e posteriormente aponta aspectos de construção dos marcos regulatórios.

Em relação ao tema das ações afirmativas, faz-se necessário apresentar claramente alguns conceitos que são usados frequentemente. Compreende-se que existe uma pequena distinção entre ação afirmativa (AA) e política de ação afirmativa (PAA). Aquelas podem caracterizar-se como ações de iniciativas da sociedade civil, setor privado e público; estas são, especificamente, um conjunto de políticas públicas que visam a proteger grupos sociais que tenham sido excluídos, oprimidos, discriminados e marginalizados no acesso e na

permanência em espaços sociais, culturais, educacionais e políticos, entre outros direitos garantidos ao cidadão pela Constituição Federal brasileira.

O ponto de vista de Gomes (2001, p. 6) é o de que

[...] as ações afirmativas consistem em políticas públicas (e também privadas) voltadas à concretização do princípio constitucional da igualdade material e a neutralização dos efeitos da discriminação racial, de gênero, de idade, de origem nacional e de compleição física. Impostas ou sugeridas pelo Estado, por seus entes vinculados e até mesmo por entidades puramente privadas, elas visam a combater não somente as manifestações flagrantes de discriminação, mas também a discriminação de fundo cultural, estrutural, enraizada na sociedade.

Desse modo, as PAAs possuem um caráter emergencial e transitório, compulsório, facultativo/voluntário e reparador, que tem como objetivo corrigir as desigualdades historicamente impostas a determinados grupos sociais e/ou étnico-raciais, os quais contam com um histórico comprovado de discriminação e exclusão, por meio de leis, incentivos governamentais, reserva de vagas no mercado de trabalho e na educação, concessão de bolsas e bonificações em concursos, entre outras.

Moehleck (2002, p. 199) expõe que as várias formas de implementação de ações afirmativas ocorrem via “[...] ações voluntárias, de caráter obrigatório, ou estratégia mista; programas governamentais ou privados; leis e orientações, a partir de decisões jurídicas ou agências de fomento e regulação”. A autora considera as ações afirmativas como reparatórias/compensatórias e/ou preventivas, que buscam corrigir uma situação de discriminação e desigualdade infringida a certos grupos no passado, presente ou futuro, por meio de valorização social, econômica,

política e/ou cultural desses grupos, durante um período limitado. A ênfase em um ou mais desses aspectos dependerá do grupo visado e do contexto histórico e social.

Já Gisele Cittadino (2007, p. 11) defende que as ações afirmativas não devem ser vistas como mecanismos de compensação, mas sim como ações que possibilitem a integração e tenham por objetivo a remoção de obstáculos, de modo a permitir a efetiva “participação de amplos setores da sociedade nos processos de deliberação política”. Nesse contexto, o Ministério da Justiça (BRASIL, 1996, p. 10) define que

[...] ações afirmativas são medidas especiais e temporárias tomadas pelo Estado e/ou iniciativa privada, espontânea ou compulsoriamente, com o objetivo de eliminar desigualdades historicamente acumuladas, garantindo a igualdade de oportunidade e tratamento, bem como compensar perdas provocadas pela discriminação e a marginalização por motivos raciais, étnicos, religiosos, de gênero e outras.

Logo, as ações afirmativas procuram diminuir as desigualdades historicamente acumuladas, garantindo a igualdade de oportunidades e o tratamento diferenciado para compensar perdas provocadas pela discriminação e marginalização que tem como motivo as questões sociais, raciais, étnicas, religiosas, de gênero e outras, além de promover ascensão a postos de liderança.

Em vista disso, é por meio das ações afirmativas que se proporcionará a garantia de direito à igualdade. É que para a completa igualdade, nos termos de Santos (2003, p. 56),

[...] temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade

nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades.

Desse modo, é questão emergente a reparação por meio das ações afirmativas. Assim, a justiça social efetiva-se quando oportuniza condições diferentes e trata com diferença grupos oprimidos e marginalizados.

Breve contexto de ações afirmativas em diversos países

As chamadas ações afirmativas são práticas que vêm sendo adotadas há mais ou menos meio século e surgiram em contextos de reconhecimento de desigualdades econômicas, sociais, raciais, étnicas, religiosas ou culturais de grupos e indivíduos em diferentes países, como Índia, Estados Unidos, Malásia, Sri Lanka e Nigéria.

A Índia é o país de mais longa experiência histórica com políticas de ação afirmativa, que começaram a ser adotadas ainda sob o domínio colonial inglês e depois foram ratificadas pela Constituição de 1947, com o país já independente. Desde a primeira Constituição, em 1948, passou a adotar ações de discriminação positiva, ou seja, exceção constitucional à regra de tratamento igualitário, motivada pelas intensas discriminações entre as diferentes castas, os *intocáveis indianos (Dalit)* e grupos tribais (*Adivasis*), com objetivo de proporcionar o desenvolvimento socioeconômico, propondo aos beneficiados acesso sem competir com indivíduos não contemplados por meio da progressão de reserva de espaços no funcionalismo público, na admissão à universidade, na representação parlamentar e em outros benefícios projetados para vencer os padrões históricos de discriminação (FERES JÚNIOR; ZONINSEIN, 2006).

Entretanto, o termo *ação afirmativa*, de acordo com Domingues (2005), foi criado em 1963, nos Estados Unidos, pelo então presidente J. F. Kennedy, para nomear um conjunto de políticas públicas e privadas cujo objetivo era coibir a discriminação racial relacionada ao mercado de trabalho. Essas ações surgiram no contexto de reivindicações e aprovação da Lei dos Direitos Civis de 1964, que previa a igualdade de oportunidades a todos, possibilitando a promoção de ações de combate à segregação racial, que era explícita naquele país.

Sobre as ações afirmativas nos Estados Unidos, Munanga (2003, p. 1) afirma que

[...] nos Estados Unidos, onde foram aplicadas desde a década de sessenta, elas pretendem oferecer aos afro-americanos as chances de participar da dinâmica da mobilidade social crescente. Por exemplo: os empregadores foram obrigados a mudar suas práticas, planejando medidas de contratação, formação e promoção nas empresas, visando a inclusão dos afro-americanos; as universidades foram obrigadas a implantar políticas de cotas e outras medidas favoráveis à população negra; as mídias e órgãos publicitários foram obrigados a reservar em seus programas uma certa percentagem para a participação dos negros. No mesmo momento, programas de aprendizado de tomada de consciência racial foram desenvolvidos a fim de levar a reflexão aos americanos brancos na questão do combate ao racismo.

Na década de 1970, essa forma de compromisso político e ações voltadas para a promoção de diferentes grupos passou a ser adotada por outros países, como Canadá, Malásia, África do Sul, Nigéria, entre outros. De tal modo, as ações afirmativas (ou ação positiva, como foi chamada na Europa, em 1976) passaram a ganhar novos contornos e a produzir novos sentidos, de acordo

com o contexto histórico, cultural e econômico específico de cada país (MOEHLECKE, 2002).

Percurso histórico das ações afirmativas no Brasil

No Brasil, as ações afirmativas tiveram formatos diferenciados, com características e particularidades próprias. Feres Júnior e Zoninsein (2006, p. 47) afirmam que é “[...] a experiência norte-americana a mais significativa para o caso da ação afirmativa no Brasil”. No entanto, outros estudiosos apontam que as experiências de países como a Índia (1950) também contribuíram na fundamentação e estruturação legal da consolidação do modelo brasileiro.

Entre elas, a justificação pública de implantação mais utilizada, seja no Brasil ou em outros países, para essas políticas que já estão em funcionamento há mais tempo, é: reparação, justiça distributiva e diversidade. Quanto aos argumentos da reparação, justificam-se por medidas compensatórias; os da justiça distributiva enfocam, explicitamente, a desigualdade do presente; e o da diversidade, para contribuir com os processos de inclusão social a todos os grupos oprimidos. A reparação volta-se para o passado e a justiça distributiva focaliza a desigualdade presente, enquanto a diversidade sugere a produção de um tempo futuro, quando as diferenças possam se expressar em todas as instâncias da sociedade (FERES JÚNIOR, 2008).

No Brasil, desde os anos de 1920, o movimento dos negros² vem reivindicando diversas formas de igualdade racial e social. Para Carvalho (2003), a discussão

² A partir de várias manifestações, os ativistas negros começaram a se organizar e a fundamentar seus ideais. Assim, foi criado o Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial, no ano de 1977, em São Paulo, chamado posteriormente de Movimento Negro Unificado (MNU), em defesa das questões raciais. Em 1970 e 1980, foram criadas

acerca da implantação de ações de caráter reparatório a favor da população negra começou com o *Jornal Quilombo*³.

Desde 1943, algumas experiências podem ser apontadas como ações afirmativas, por meio da Consolidação das Leis de Trabalho (CLT), que expressava, no art. 354, a proporcionalidade de 2/3 (dois terços) de empregados brasileiros, podendo, entretanto, ser fixada proporcionalidade inferior, em atenção às circunstâncias especiais de cada atividade; e no art. 373-A, que previa “[...] disposições legais destinadas a corrigir as distorções que afetam o acesso da mulher ao mercado de trabalho e certas especificidades estabelecidas nos acordos trabalhistas”. Essa ação visava a uma discriminação positiva por determinar uma proporção obrigatória de empregados brasileiros em relação a estrangeiros, no Brasil (BRANDÃO, 2005, p. 2).

A implementação de políticas afirmativas no Brasil é antiga. Tivemos, na educação superior pública, cotas para brancos, com a Lei Federal n.º 5.465/68, conhecida como *Lei do Boi*, que beneficiava os filhos de agricultores, proprietários ou não de terras, e estabelecia reserva de vagas (cotas) de 50% e 30% nos cursos de Agronomia e Veterinária, das universidades públicas brasileiras, a qual foi extinta ao ser provado o seu caráter elitista, pois acabava por beneficiar os filhos de latifundiários.

Em 1987, foi feita uma proposição, pelo deputado federal Florestan Fernandes, de incluir na Constituição Federal de 1988 ações afirmativas para negros e

várias outras entidades que defendiam as questões raciais, incluindo movimento de mulheres negras, como o Geledés, que combatia a desvalorização das mulheres negras e o racismo.

³ Publicado nos anos de 1949 e 1950, pelo grupo de Abdias do Nascimento. Ele trazia a ideia de entrada dos estudantes negros na educação pública e privada, em todos os níveis de ensino, como bolsistas do Estado.

outros grupos marginalizados da sociedade. Guimarães (2003, p. 196) aponta que a luta por ações afirmativas no Brasil “[...] representou uma importante guinada na pauta de reivindicação dos negros brasileiros, dando início a uma era de luta contra as desigualdades sociais do país, vistas agora como *raciais*, independentemente do combate à discriminação e ao preconceito”.

Aliás, cabe ressaltar que no Brasil, para abranger os grupos excluídos historicamente, surgiram práticas de ações afirmativas fundamentadas por diversas leis, as quais trouxeram a concepção de garantia do direito à diferença. Nesse diapasão, a nova Constituição Federal de 1988 restabeleceu o Estado Democrático de Direito, impondo a igualdade de direitos e criminalizando o racismo. Ela apresenta princípios que ratificam a implementação de ações afirmativas para proteger direitos que ainda continuam silenciados e reduzir desigualdades sociais e regionais.

Convém destacar que o Estado brasileiro, durante toda sua história, operou para legitimar o racismo e fornecer bases legais e simbólicas para a institucionalização de mecanismos discriminatórios. Todavia, a força dos movimentos sociais contribuiu para ampliar os debates, as denúncias e assim garantir, no texto constitucional, formas de inibir, romper e mudar os comportamentos discriminatórios que ao longo da história foram aceitos, praticados ou, ainda, oficializados por regulamentação estatal, tendo como exemplo as práticas mercantis referentes à escravidão. Com destaque também na CF de 1988⁴, no seu artigo 3º. Conforme aponta, o inciso IV do referido artigo visa erradicar qualquer forma de discriminação. Ocorre que a

⁴ Art. 3º Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil: I - construir uma sociedade livre, justa e solidária; [...] III - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

implementação efetiva das práticas, ou seja, a mudança de atitude para promover paradigmas de justiça social, requer uma luta constante e ativa. Sua aplicação vem acontecendo de forma lenta e gradual para superar as desigualdades⁵.

Esses indicativos sociais mostram um pouco das políticas públicas implementadas em nosso país, nas quais se separam negros (sem oportunidades) e brancos (com oportunidades), tendo como consequência a exclusão daqueles da universidade. Tivemos, ao longo da história, em nossas instituições de ensino superior pública, um modelo de acesso voltado somente a uma pequena parcela da população, chamada de *elite privilegiada*, esta contando com melhores condições de acesso, permanência e sucesso. O *déficit* de acesso à educação superior é de jovens de classes populares e, principalmente, de negros. Nessa perspectiva, a partir da segunda metade da década de 1990, a luta do movimento negro⁶ por ações afirmativas deu-se em razão de as políticas universais mostrarem-se insuficientes para superar a

⁵ Exemplificam-se algumas dessas desigualdades: no campo da saúde, a expectativa de vida dos negros é uma das mais baixas; quanto à localização de espaço geográfico, vive em sua maioria, em áreas mais periféricas, o que leva a outras consequências, como tornarem-se alvo maior de violência; quanto às condições econômicas em que estão inseridos, são de baixa renda, ou seja, pobreza e até miséria; baixos salários; subemprego; na educação, altas taxas de analfabetismo, baixo rendimento na educação básica e índices baixíssimos de acesso à educação superior. Isso tudo interfere no campo educacional e, portanto, comprova que os negros são vítimas do sistema, o que gera condições desiguais de oportunidades de acesso e permanência, levando-os ao abandono, à evasão e à repetência, em várias etapas da educação.

⁶ Vale sintetizar a trajetória do evento que aconteceu em 1995, em Brasília, organizado pelo movimento negro, e que contou com uma forte mobilização popular, sendo estimada a participação de 30 mil pessoas. A Marcha Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida foi um marco, não apenas pela realização do evento, mas, sobretudo, pela politização da questão racial e educacional do negro na sociedade e no parlamento brasileiro, com a formalização de um documento com reivindicações, exigindo políticas públicas e ações concretas do Estado, que oferecessem condições para a promoção da igualdade de oportunidades e a eliminação de qualquer fonte de discriminação racial na sociedade (GONÇALVES; SILVA, 2006).

condição de desigualdade racial entre brancos e negros, no ensino superior brasileiro (SANTOS, 2007).

Ainda vivemos momentos travados por embates e debates, herdados dos valores que se efetivaram durante toda uma geração, e como consequência impregnada também em práticas de ambiente formativos. Dessa forma, as políticas afirmativas, no Brasil, em especial as cotas para o ensino superior, continuam sendo uma temática pouco conhecida, do ponto de vista teórico, pelos brasileiros em geral e, em muitos casos, o debate tem sido focado a partir de um olhar de discriminação, quer sob aspectos implícitos ou explícitos

Caminhos de reconhecimento do racismo e implementação de medidas afirmativas na educação

Somente a partir do ano de 2001, a resistência às políticas de ações afirmativas começou a enfraquecer, com a posição do Brasil na III Conferência Mundial Contra o Racismo, a Discriminação, a Xenofobia e Intolerâncias Correlatas.⁷

Para Rosana Heringer (2006, p. 81), o documento elaborado pela delegação brasileira “[...] listava um conjunto de 23 propostas destinadas à promoção dos direitos da população negra”. Entre elas, previa-se “[...] a adoção de medidas reparatórias às vítimas do racismo [...]”, com ênfase na educação, no trabalho, além de titulação e políticas de desenvolvimento para as comunidades quilombolas, e recomendava a “[...] adoção de cotas nas

⁷ Realizado na cidade de Durban, África do Sul, em setembro daquele ano, que teve a participação de movimentos sociais negros e de representações e lideranças. Nessa ocasião, foram reconhecidas as desigualdades raciais do país, e o governo, à época, comprometeu-se a revertê-las, com a adoção de políticas afirmativas. Dessa forma, as pressões da comunidade internacional e do movimento negro foram imprescindíveis para a estruturação de uma proposta de ação afirmativa.

universidades e outras medidas afirmativas de acesso de negros às universidades públicas”.

No entanto, após a Conferência de Durban, em que o país tornou-se signatário da convenção, comprometendo-se com o plano de ação e firmando compromisso internacionalmente, e com a repercussão midiática no cenário brasileiro, fomentou-se o debate sobre as ações afirmativas, provocando mudanças na gestão do governo Fernando Henrique Cardoso⁸.

Governo popular: ação afirmativa na prática

Ações afirmativas efetivadas a partir do governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva⁹, sob a influência de diversas pressões nacionais e internacionais, a discussão sobre ações afirmativas difundiu-se pela sociedade. Nos objetivos da Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial (BRASIL, 2003b), encontra-se a defesa de direitos, no que se refere à afirmação do caráter pluriétnico da sociedade brasileira.¹⁰

⁸ Em termos institucionais, foram criados o Conselho Nacional de Combate à Discriminação, para propor políticas públicas afirmativas; o Programa Diversidade na Universidade, por meio da Lei n.º 10.558/02, no âmbito do Ministério da Educação, com a finalidade de implementar e avaliar estratégias para a promoção do acesso ao ensino superior de pessoas pertencentes a grupos socialmente desfavorecidos, especialmente dos afrodescendentes e dos indígenas brasileiros; e o Programa Nacional de Ações Afirmativas, por meio da Lei n.º 10.588/02, coordenado pela Secretaria de Estado dos Direitos Humanos do Ministério da Justiça, que tinha como objetivo, segundo o decreto, desenvolver um conjunto de ações a partir do envolvimento de várias áreas do governo federal.

⁹ Criou-se, pela Lei Federal n.º 10.678/03, a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), com status de ministério, responsável pela execução de políticas públicas, articulada aos demais ministérios, com a incumbência de formular, coordenar e avaliar políticas públicas afirmativas de promoção da igualdade e da proteção aos direitos dos indivíduos e grupos raciais e étnicos. Foi com a criação da SEPPIR que as ações governamentais começaram a considerar as desigualdades raciais como objeto de políticas de ações afirmativas que pudessem alterar a situação do negro no país.

¹⁰ Destacando-se a promulgação da Lei n.º 10.639/03, alterada pela Lei n.º 11.645/2008, que instituíram a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena em todos os estabelecimentos de ensino da educação básica e ensino superior. Outro instrumento que potencializa a garantia de direitos refere-se à aprovação da

As ações afirmativas, na área educacional, com vistas a promover a equidade e a inclusão social das populações mais desfavorecidas e discriminadas, apresentam-se, pois, como uma estratégia para minimizar as discriminações contra os desprestigiados, dando-lhes condições mais igualitárias, principalmente em relação ao acesso à educação superior.

Por isso, a efetivação de políticas afirmativas na educação superior pública é imprescindível. Trata-se, em suma, de uma medida de discriminação positiva, que visa a tratar os desiguais de modo desigual e de reparar os direitos sociais silenciados e/ou negados. Logo, a reivindicação feita por cotas, empreendida pelo movimento negro e demais defensores de ações afirmativas, enfatiza que, em uma sociedade repleta de desigualdade social e racial, o princípio do direito universal não é suficiente para atender aos grupos sociais e étnicos excluídos e discriminados historicamente (GOMES, 2004).

Segundo Maurício Silva (2015, p. 1),

[...] numa sociedade em que a cor constitui um poderoso mecanismo de estratificação social, a política de cotas raciais é mais do que um direito, tornando-se uma obrigação, por questão de justiça histórica, além de, num sentido subjetivo, mas com imponderáveis repercussões práticas, representar o reconhecimento e a assunção de uma identidade afrodescendente na chave da positividade, na medida em que leva o negro a se afirmar e a se posicionar socialmente como tal.

Nesse sentido, os primeiros passos para romper com as barreiras do privilégio de ingresso nas universidades públicas vêm sendo consolidado com a

Lei n.º 12.288/10, que criou o Estatuto da Igualdade Racial, definindo, no art. 1º, ser “[...] destinado a garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos, e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica”.

implementação da política de cotas, ou seja, a reserva de vagas a segmentos excluídos da sociedade no acesso à educação superior. Gomes (2004, p. 51) explica que “[...] cotas raciais atualmente em vigor não significam que os alunos negros deixarão de fazer o vestibular. Eles o farão, porém, concorrerão com outros alunos do seu grupo étnico/racial que possuem trajetórias sociais escolares semelhantes”.

A implantação das cotas nas universidades públicas brasileiras

Ao longo da trajetória de debates e reivindicações dos movimentos negros, ativistas e intelectuais para implantação de cotas na educação superior no Brasil, as pioneiras a implantarem ações afirmativas são universidades estaduais: Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF), Universidade Estadual de Mato Grosso de Sul (UEMS) e Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN).

Com o reconhecimento dos direitos, foram promulgadas, a partir do ano de 2000, as primeiras leis estaduais no Brasil sobre reserva de vagas em universidades públicas. A aprovação da primeira lei de cotas na educação superior ocorreu no Estado do Rio de Janeiro, com a Lei n.º 3.524/2000, que reservava 50% das vagas a estudantes provenientes do sistema público de ensino. Isso viabilizou às universidades estaduais (UERJ e UENF) adotarem a política de reserva de vagas/cotas.

As universidades estaduais¹¹ iniciaram a mudança de paradigma para o acesso à universidade. De forma tardia, as instituições federais¹² de ensino superior,

¹¹ A partir de 2002, tivemos outras instituições estaduais que adotaram ações afirmativas: a Universidade do Estado da Bahia (UNEB), que por meio da Resolução n.º 196/02 estabeleceu o percentual de 40% de vagas para afrodescendentes oriundos de escolas públicas; a Universidade Estadual de Goiás (UEG), pela Lei n.º 14.832/04 fixou cotas para o ingresso de estudantes egressos de escola da rede pública de educação básica, negros, indígenas ou portadores de

mesmo gozando de autonomia administrativa, principalmente no que se refere à tomada de decisões, somente a partir de 2003 realizaram as primeiras experiências, introduzindo o acesso pelo sistema de cotas.

Desde 1983, foram apresentados projetos de lei federal¹³ sobre cotas para ingresso nas universidades públicas brasileiras. Também à frente do debate

deficiência; a UEMS, por meio da Lei n.º 2.605, que dispõe sobre 20% das vagas para negros; e a Lei n.º 2589, de 26/12/2002, que trata da reserva de vagas para indígenas. A UEMS foi a primeira universidade do país a implantar cotas para os indígenas, buscando viabilizar de forma mais ampla o acesso e, conseqüentemente, o ingresso destes no ensino superior; a Universidade Estadual do Piauí (UESPI), pela Lei Ordinária n.º 5.791, de 19/08/2008, reserva em cada concurso de seleção para ingresso nos cursos de graduação, 30% (trinta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino fundamental e médio em escolas da rede pública de ensino; destas, 15% são reservadas para autodeclarados(as) negros(as).

¹² A pioneira na implantação de cotas no sistema federal foi a Universidade de Brasília (UNB), adotando exclusivamente cotas raciais e indígenas em seus vestibulares. O sistema foi implantado no segundo vestibular de 2004, com a reserva de 20% das vagas dos cursos para candidatos negros; admissão de estudantes indígenas, em cooperação com a Fundação Nacional do Índio (FUNAI); e intensificação de atividades de apoio a escolas da rede pública (UNB, 2003). Outras universidades federais começaram a adotar ações afirmativas a partir de 2005, como: Universidade Federal de São Paulo, Universidade Federal da Bahia, Universidade Federal do Paraná, Centro Federal de Educação Técnica, no Rio Grande do Norte, Universidade Federal de Pernambuco e Universidade Federal do Rio Grande do Norte. A Universidade Federal do Piauí (UFPI) instituiu a reserva de vagas, em 2006, pela Resolução 093/06-CEPEX. Primeiramente, eram 5%, depois, 20%, pela Resolução 138/08-CEPEX, em todos os cursos para os candidatos que realizaram a educação básica (ensino fundamental e ensino médio) integralmente em escola pública.

¹³ Alguns legisladores fizeram parte desse movimento de promoção de cotas para o acesso à educação superior. Citamos, em termos legislativos, o deputado federal Abdias do Nascimento, que apresentou projeto de Lei n.º 1.332, de 1983, no qual propôs o estabelecimento de cotas para negros nas universidades. Em 1995, a senadora Benedita da Silva mostrou o projeto de Lei n.º 14, que dispõe sobre a instituição de cota mínima para os setores étnico-raciais socialmente discriminados em instituições de ensino superior.

No ano de 2004, houve outra tentativa, que teve como proponente o governo federal, por meio do projeto de Lei n.º 3.627/2004, que visava a instituir a reserva de vagas nas instituições públicas federais de educação superior para estudantes oriundos de escolas públicas, em especial negros e indígenas. Em 2007, a senadora Ideli Salvatti também registrou o Projeto de Lei n.º 546/2007, que tratava de reserva de vagas para estudantes egressos de escolas públicas em instituições federais de educação superior, profissional e tecnológica.

sobre as cotas, a deputada Nice Leão sintetizou as ideias vinculadas em outros projetos e patenteou o projeto de Lei n.º 180/2008¹⁴.

Contudo, as tentativas de implementação de cotas nas universidades federais provocaram diversos debates e embates, com posições contrárias e favoráveis. Foi entregue, no Congresso Nacional e no Supremo Tribunal Federal (STF), respectivamente em 2006 e 2008, manifestos envolvendo intelectuais, artistas e ativistas contra e a favor da lei de cotas, no período em que começou a tramitar o projeto de Lei de Cotas (PL 73/1999) e o Estatuto da Igualdade Racial (PL 3.198/2000), em junho de 2006 (MUNANGA, 2007).

A audiência pública no Supremo Tribunal Federal (STF)¹⁵ para definir a constitucionalidade das cotas contou com argumentos que legitimaram a promoção das políticas de ação afirmativa em todas as instâncias de sua aplicabilidade. O ministro Luis Inácio Lucena Adams ressaltou que as cotas raciais constituem uma forma de “[...] resgatar as minorias historicamente desprestigiadas do alimento político, social e cultural a que foram submetidas, implantando um canal difusor de seus valores, concepções e manifestações” (BRASIL, 2010b, p. 28).

¹⁴ O projeto de lei abordava o ingresso em universidades federais e estaduais, e em instituições federais de ensino técnico de nível médio, estabelecendo um percentual de 50% de vagas para estudantes que tivessem cursado o ensino médio integralmente em escolas públicas, instituindo, ainda, que 50% dessas vagas fossem destinadas a estudantes que possuíssem renda familiar igual ou inferior a 1,5 salário mínimo per capita, e que as vagas deveriam ser preenchidas por recortes étnico-raciais (negros, pardos e indígenas), de acordo com dados do IBGE quanto à proporção desses grupos em cada Estado da federação, mas no caso de vagas remanescentes, estas deveriam ser ocupadas por estudantes que tivessem cursado o ensino médio integralmente em escola pública.

¹⁵ A vice-procuradora geral da República, Deborah Duprat, à época foi favorável à política de reserva de vagas nas universidades, apontando que “[...] as cotas têm um caráter de, ao mesmo tempo em que elas permitem um pluralismo nas diversas instituições nacionais, política inclusiva. É uma política onde as diferenças se encontram e se celebram, ao contrário da sociedade hegemônica, que confina os diferentes aos espaços privados. Então diferentemente do discurso de que a política de cotas cria diferenças, castas, ela inclui, traz para o espaço público essa multiplicidade da vida social. (BRASIL, 2010b, p. 15-16).

Enfim, depois de quase vinte anos de lutas e reivindicações por parte dos movimentos sociais, ativistas, intelectuais e alguns representantes políticos, em abril de 2012, o STF decidiu que o sistema de cotas da UNB era constitucional. Essa definição levou, em agosto de 2012, o governo federal a publicar a *Lei de Cotas* n.º 12.711/2012¹⁶ ¹⁷, que regulamenta percentuais de vagas nas universidades federais e instituições federais de ensino técnico de nível médio para estudantes que cursaram escolas públicas, ou que sejam oriundos de famílias com baixa renda, ou que sejam negros ou indígenas.

Nesse ensejo, Angela Randolpho Paiva (2010, p. 7) relata que as ações afirmativas são uma realidade social, sendo, nesse sentido, preciso avançar nas discussões, pois “[...] não se trata mais de ser contra ou a favor dessas políticas”, porque elas já foram implantadas em várias universidades e continuam a ser. Assim, segundo a autora, o momento seria de investigação e análise dessas políticas e suas implicações no contexto das universidades.

Considerações finais

¹⁶Art. 1º As instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

Parágrafo único. No preenchimento das vagas de que trata o caput deste artigo, 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita.

Art. 3º Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas, em proporção no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas na população da Unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

¹⁷ A lei específica prevê que as universidades federais terão até 30 de agosto de 2016 para o seu cumprimento integral de 50% de suas vagas. A regulamentação da lei deu-se pelo Decreto n.º 7.824, de 11 de outubro de 2012, que mantém autonomia administrativa e acadêmica das IES federais em consonância com seus colegiados adotarem políticas específicas de ações afirmativas, bem como reserva de vagas suplementares ou outras modalidades de ações.

O estudo apresentou as origens de implantação das ações afirmativas em diversos países; foram pautados na necessidade de superação de práticas marcadas por preconceito e discriminação. No Brasil, os discursos de implementação e inclusão das ações afirmativas, ainda carregam o racismo, o preconceito e a discriminação de forma velada. Por isto, permanecem ranços de resistência quanto à implantação das ações afirmativas.

As ações afirmativas têm como objetivo corrigir as desigualdades historicamente impostas a determinados grupos sociais e/ou étnico-raciais, e promover novas condições de acesso e permanência na educação superior. Nessa perspectiva, percebe-se o objetivo de se repararem os prejuízos históricos aos grupos marginalizados da sociedade, como é o caso dos negros, indígenas, quilombolas e egressos de escolas públicas.

Assim, as cotas, como parte da política de ações afirmativas, representam uma das maiores políticas de justiça social, pois trata os desiguais de forma desigual, por meio de critérios diversificados de acesso à universidade; por exemplo: renda familiar, escola pública. E um dos mais relevantes critérios – as cotas raciais –, pois são plenamente visíveis ainda práticas de discriminação racial em todas as dimensões, inclusive no próprio meio acadêmico e profissional.

Ressalta-se, ainda, que somente a política de cotas não é suficiente para garantir a justiça social. Portanto, é preciso avançar para o segundo passo: a efetivação de políticas sociais, ações que viabilizam a permanência e assistência estudantil (aspectos financeiros, pedagógicos e psicológicos). Assim, as políticas afirmativas precisam continuar sendo aplicadas por oferecer condições especiais àqueles socialmente excluídos.

Referências

BRASIL. *Constituição da República Federal do Brasil*: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF: Imprensa Oficial, 1988.

_____. *Decreto 4.228, de 13 de maio de 2002*. Estabelece o Programa Nacional de Ações Afirmativas. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/serviços>>. Acesso em: 12 jan. 2015.

_____. *Lei Federal nº 5.465/68 (Lei do Boi)*. Dispõe sobre o preenchimento de vagas nos estabelecimentos de escolas superiores de agricultura e veterinária, mantidas pela União. Brasília, DF, 1968.

_____. *Lei 10.639/2003*. Incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Brasília, DF, 2003a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm>. Acesso em: 2 dez. 2014.

_____. *Lei n.º 10.678, de 23 de maio de 2003*: Cria a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) da Presidência da República, e dá outras providências. Brasília, DF, 2003b. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.678.htm>. Acesso em: 2 dez. 2014

_____. *Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008*: Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Disponível em:

<https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm>. Acesso em: 2 dez. 2014.

_____. *Lei nº 12.288, de 2010*. Institui o Estatuto da Igualdade Racial. Altera as Leis nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. Brasília, DF, 2010a.

_____. *Lei nº 12.711, de 2012*. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, DF, 2012.

_____. Ministério da Justiça. Secretaria de Estado dos Direitos Humanos. *Grupo de Trabalho Interministerial de Valorização da População Negra – GTI*. Brasília, DF, 1996.

_____. Supremo Tribunal Federal (STF). *Notas taquigráficas ação afirmativa*. Brasília, DF, 2010b. Disponível em: <http://www.stf.jus.br/arquivo/cms/processoAudienciaPublicaAçãoAfirmativa/anexo/Notas_Taquigraficas_Audiencia_Publica.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2015.

BRANDÃO, C. F. *As cotas na universidade pública brasileira*. Será esse o caminho? Campinas: Autores Associados, 2005.

CARVALHO, José Jorge. Ações afirmativas para negros na pós-graduação, nas bolsas de pesquisa e nos concursos para professores universitários como resposta ao racismo acadêmico. In: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves; SILVÉRIO, Valter Roberto (Org.). *Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica*. Brasília, DF: Inep, 2003. p. 161-190.

CITTADINO, Gisele. Igualdade e invisibilidade. *Centro de Estudos Direito e Sociedade* (CEDES), Rio de Janeiro, Boletim abr. 2007. Disponível em: <<http://www.cis.puc-rio.br/cis/cedes/PDF/07abril/gisele.pdf> >. Acesso em: 30 jul. 2015.

DOMINGUES, José Petrônio. Ações afirmativas para negros no Brasil: O início de uma reparação Histórica. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, nº 29, p. 164-176, maio/ago. 2005. Disponível em: <<http://www.Scielo.Br>>. Acesso em: 5 ago. 2014. FERES JÚNIOR, João. Ação afirmativa: política pública e opinião. *Sinais Sociais*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 8, p. 38-77, set./dez. 2008.

_____. Aspectos normativos e legais das políticas de ação afirmativa. In: _____; ZONINSEIN, Jonas (Org.). *Ação afirmativa e universidade: experiências nacionais comparadas*. Brasília, DF: UnB, 2006. p. 46-62.

GOMES, Joaquim B. Barbosa. *Ação afirmativa e princípio constitucional da igualdade: o direito como instrumento de transformação social*. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

GOMES, Nilma Lino. Cotas para a população negra e a democratização da universidade pública. In: PEIXOTO, Maria do Carmo de Lacerda (Org.). *Universidade e democracia: experiências e alternativas para a ampliação do acesso à universidade pública brasileira*. Belo Horizonte: UFMG, 2004. p. 45-56.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. *O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos*. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GUIMARÃES, Antonio Alfredo. O acesso de negros às universidades públicas. In: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves; SILVÉRIO, Valter Roberto. *Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica*. Brasília, DF: INEP, 2003. p. 193-216.

HERINGER, Rosana. Políticas de promoção da igualdade racial no Brasil: um balanço do período 2001-2004. In: FERES JÚNIOR, João; JONAS, Zoninsein (Org.). *Ação afirmativa e universidade: experiências nacionais comparadas*. Brasília: Universidade de Brasília, 2006. p. 79-109.

MOEHLECKE, Sabrina. Ação Afirmativa: história e debates no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 117, p. 197-217, nov. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n117/15559.pdf>>. Acesso em: 30 jul. 2015.

MUNANGA, Kabengele. Política de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil: um ponto de vista em defesa de cotas. In: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves; SILVÉRIO, Valter Roberto (Org.). *Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica*. Brasília, DF: Instituto nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003. p. 115-128.

_____. Prefácio. In: MOORE, Carlos. *Racismo e sociedade: novas bases epistemológicas para entender o racismo*: São Paulo: Mazza Edições, 2007. NÓBREGA, Evangelita Carvalho da. *Ações afirmativas na universidade popular brasileira: o caso da Universidade Federal do Sul da Bahia – UFSB*. 2016. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2016.

_____; COSTA, Valdeney Lima da. *A política de cotas étnico-raciais na Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB): desafios sob a luz PNE (2014-*

2024). In: COLÓQUIO DE PESQUISA SOBRE INSTITUIÇÕES ESCOLARES – PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO: DESAFIOS E PERSPECTIVAS, 10., 2015, São Paulo. *Anais...* São Paulo: Uninove, 2015. p. 129-142. Disponível em: <<http://docs.uninove.br/arte/xcoloquio/>>. Acesso em: 20 jan. 2016.

PAIVA, Angela Randolpho (Org.). *Entre dados e fatos: ação afirmativa nas universidades públicas brasileiras*. Rio de Janeiro: PUC-Rio/Pallas, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural*. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SANTOS, Sales Augusto. *Movimentos negros, educação e ações afirmativas*. 2007. 554 f. Tese (Doutorado) – Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

SILVA, Maurício. *Ainda a questão das cotas raciais*. Disponível em: <<http://www.unesp.br/portal#!/debate-academico/ainda-a-questao-das-cotas-raciais/>>. Acesso em: 2 jul. 2015.

recebido em 30 ago.2016 / aprovado em 29 out.2016

Para referenciar este texto:

NÓBREGA, E. C. Políticas de ações afirmativas: uma questão de reparação histórica e justiça social. *Cadernos de pós-graduação*, São Paulo, n. 15, p. 137-159, jan./dez. 2016.

Multiculturalismo às avessas

Multiculturalism in reverse

Monica Abud Perez de Cerqueira Luz

Doutoranda em Educação PPGE

Mestre em Psicologia da Educação

São Paulo, SP - Brasil

pacluz@uol.com.br

Resumo: Esse artigo tem por objetivo definir o que é multiculturalismo e contextualizá-lo no Brasil diante da perspectiva de Gruzinski (2001), que, ao contrário de muitos autores, acredita ser o multiculturalismo um fator de enriquecimento e de abertura de novas e diversas possibilidades, uma vez que demonstra que o hibridismo das culturas contribui para a inovação. O Brasil é um exemplo de multiculturalismo marcado pelas suas diferenças culturais, advindas das suas misturas étnicas. Muitas vezes, as diferenças culturais e étnicas são vistas como ameaça à identidade da nação, principalmente no nosso país que não é um país das minorias, pois há nele ainda muito ranço de preconceito com as diversas culturas existentes.

Palavras-chave: Multiculturalismo. Diferenças. Preconceito.

Abstract: This article aims to define what multiculturalism is and contextualize it in Brazil in the perspective of Gruzinski (2001), who, unlike many authors, believes that multiculturalism is an enrichment factor and of opening new and diverse possibilities, since it shows that the hybridism of cultures contributes to innovation. Brazil is an example of multiculturalism marked by its cultural differences from their ethnic mixtures. Cultural and ethnic differences are often seen as a threat to the identity of the nation, especially in our country that is not a country of minorities, as there is still prejudice in it with the various existing cultures.

Key words: Multiculturalism. Differences. Prejudice.

Introdução

O termo "multiculturalismo" designa tanto um fato (sociedades são compostas de grupos culturalmente distintos) quanto uma política (colocada em funcionamento em níveis diferentes) visando à coexistência pacífica entre grupos étnica e culturalmente diferentes. Em todas as épocas, sociedades pluriculturais coexistiram. Por outro lado, o tratamento político da diversidade cultural é um fenômeno relativamente recente.

As primeiras medidas políticas de inspiração multiculturalista foram colocadas em ação na América do Norte (Canadá e EUA) por volta dos anos de 1990, transformando a indiferença frente à cor da pele pelo princípio de consciência da cor.

A doutrina multiculturalista avança pela Europa e pela América do Sul difundindo a ideia de que as culturas minoritárias são discriminadas e, portanto, devem merecer reconhecimento público e protegidas pela lei. É o Direito que vai permitir colocar em movimento as condições de uma sociedade multicultural.

Desse modo, o multiculturalismo combate o que ele considera como uma forma de etnocentrismo, ou seja, a visão de mundo da sociedade branca dominante e de raça que nasceu no processo de expansão europeia.

A política multiculturalista busca resistir à homogeneidade cultural, sobretudo quando esta homogeneidade afirma-se como única e legítima, reduzindo outras culturas a particularismos e dependência.

Mas, na luta contra as discriminações, o esquema dominados/dominantes não é mais possível. Os conflitos sociais são cada vez menos maniqueístas e cada

um de nós pode ser ao mesmo tempo discriminado e discriminador; oprimido e opressor.

Atualmente há uma oposição entre as políticas sociais e as políticas multiculturais. Os que são objeto de discriminação cultural são os mesmos que mais sofrem as desigualdades socioeconômicas, causando uma tensão entre brancos e negros; entre ricos e pobres, além das questões de gênero.

Pesquisadores de todas as áreas insistem sobre a necessidade de construir uma verdadeira sociedade multicultural.

Corroboramos com o historiador Serge Gruzinski (2001) quando defende que o multiculturalismo obriga também a redefinir o conceito de cultura, alargando-o e pensando a cultura como algo variável, onde não existe um modelo único.

Talvez uma saída possível seria considerar as vantagens da mestiçagem cultural, como um poderoso fator de mudanças, de criatividade e de invenção.

Multiculturalismo e seus “defensores”

A abordagem multiculturalista visa resistir à homogeneidade cultural. Por esse prisma, é um fator de enriquecimento e abertura de novas possibilidades de conviver em uma sociedade.

Um ponto relevante e ao mesmo tempo contraditório a ser analisado é o fato de termos a Lei n.º 10.639, de 2003, implementada na educação, com o objetivo de inserir a história e a cultura africana e afro-brasileira nos currículos escolares, e continuamos promovendo desigualdades raciais num país onde 72% da população se autodeclara negra.

A escola é um campo de produção e de apropriação de conhecimentos. Assim, é fundamental que os saberes africanos sejam compartilhados, apreendidos e

conhecidos. O mesmo deverá se aplicar às populações de imigrantes oriundas de outros países.

O mito da democracia racial cunhado por Freyre (1933) na sua obra *Casa Grande e Senzala*, ainda é demasiadamente forte no Brasil, apesar de movimentos negros da sociedade civil continuarem resistindo, denunciando, reivindicando e implementando propostas inclusivas.

Para Ribeiro, a possibilidade da existência de uma democracia racial está vinculada a uma democracia social, onde brancos e negros possam partilhar das mesmas oportunidades sem haver desigualdades em qualquer nível. Diante de sua concepção de democracia racial, no Brasil, o multiculturalismo representa um instrumento de luta política.

Dentro de uma perspectiva de aproximar o multiculturalismo em sua vertente crítica, Munanga (1996) em seu livro *Negritude: Usos e sentidos* reitera que, do ponto de vista da teoria sócio-antropológica, nenhuma identidade pode ser uma essência, ou ter um valor progressivo ou regressivo em si fora do contexto histórico.

O encontro das identidades contrastadas engendra tensões, contradições e conflitos que, geralmente, prejudicam o processo de construção de uma verdadeira cidadania, da qual depende também a construção de um Estado democrático, no sentido de um Estado de direito onde os sujeitos têm a garantia de seus direitos.

Para Taylor (1988) o não reconhecimento ou o reconhecimento inadequado da identidade do "outro" pode causar prejuízo ou uma deformação ao aprisionar alguém num modo de ser falso e reduzido.

Nesta perspectiva, a falta de reconhecimento da identidade revela o esquecimento do respeito normalmente devido, tão caro a Fanon (1968), podendo infligir uma ferida cruel ao oprimir suas vítimas de um ódio de si

paralisante. No livro *Os condenados da Terra*, Fanon (1968) sustenta a ideia de que a arma essencial dos colonizadores era a imposição aos povos colonizados das imagens negativas contra eles forjadas. Para se libertarem, os povos colonizados devem, antes de tudo, se desembaraçarem dessas imagens em si depreciativas.

O multiculturalismo está relacionado com a política das diferenças e com o surgimento das lutas sociais contra as sociedades racistas, sexistas e classistas. Dessa forma, a discussão sobre o multiculturalismo deve levar em conta os temas da identidade racial e da diversidade cultural para a formação da cidadania como pedagogia antirracista.

O multiculturalismo no Brasil

Estamos diante de uma sociedade cada vez mais globalizada, tecnologicamente avançada. Contraditoriamente, a maioria da população vive submetida a processos de exclusão e violência sem precedentes. Há uma ética que atende muito mais aos interesses do mercado do que à espécie humana. Tem-se o desenvolvimento da ciência e, ao mesmo tempo, a banalização da vida, a desumanização do ser.

Essa reelaboração do conceito de identidade é necessária desde que leve em conta o reconhecimento da alteridade do outro, ou seja, a identidade específica que faz de cada ser humano um eu, e isto é uma subjetividade. Nessa única condição, a alteridade do outro é apreendida através da convicção de que ele se afirma como sujeito (e não como um objeto ou um animal).

De acordo com MacLaren (1999, Mc Laren (1999, p. 70-71),

[...] a questão central que se coloca para as educadoras é desenvolver um currículo e uma pedagogia multicultural que se preocupem com a especificidade da diferença (em termos de raça, classe, gênero, etnia, orientação sexual, etc.).

O papel desenvolvido pela educação popular no processo instituinte de ações emancipatórias num contexto multicultural têm contribuído para fortalecer as concepções e práticas no campo da educação popular, que vem sendo gestadas e nutridas por um projeto de sociedade emancipada. Freire (1988) apresenta críticas ao projeto de globalização e às políticas neoliberais excludentes que se consolidam em nível nacional e internacional. Freire (1988) reflete sobre o papel e o compromisso da ciência e da tecnologia. Segundo ele,

A todo avanço tecnológico haveria de corresponder o empenho real de resposta imediata a qualquer desafio que pusesse em risco a alegria de viver dos homens e das mulheres. (FREIRE, 1998, p. 147).

O grande e complexo desafio é a construção de propostas concretas para superar dialeticamente os processos socioculturais desumanizantes construindo, de maneiras igualitárias, novas bases filosófico-científicas capazes de orientar um projeto emancipatório social que venha a contemplar o multiculturalismo, identificando as possibilidades e os limites que as práticas emancipatórias colocam para a educação popular.

Nesse sentido, Freire (1991) reconhece que o projeto de emancipação humana só será efetivado na sociedade socialista e não defende uma libertação enquanto ponto ideal, fora dos homens, ao qual inclusive eles se alienam.

A liberdade é condição imprescindível ao movimento de busca em que estão inscritos os homens como seres inconclusos.

A libertação, por isto, é um parto [...]. O homem que nasce deste parto é um homem novo que só é viável na e pela superação da contradição opressores-oprimidos, que é a libertação de todos. (FREIRE, 1991, p. 35).

A superação dessa contradição é um processo que traz ao mundo novos seres, não mais opressores, nem oprimidos, mas homens libertando-se.

A obra *A pedagogia do oprimido* (FREIRE, 1991) enfatiza a pedagogia dos homens e das mulheres empenhando-se na luta por sua emancipação.

A pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação.

Assim, emancipação, na perspectiva de Freire, é apropriar-se e experimentar o poder de pronunciar o mundo, a vivência da condição humana de ser protagonista de sua história.

Freire nos possibilita um projeto de educação popular que almeja a libertação, humanização e emancipação humana por meio da pedagogia que caminha “em torno de uma ontologia social e histórica”. Uma ontologia que aceita a natureza humana como necessária e inevitável. A natureza humana, para Freire, se constitui social e historicamente.

A emancipação consiste num fazer cotidiano e histórico permeado de desafios, sonhos, utopias, resistências e possibilidades. Esta tarefa não pode ser proposta pela classe dominante.

“Deve ser cumprida por aqueles que sonham com a reinvenção da sociedade, a recriação ou reconstrução da sociedade” (FREIRE, 2001, p. 49).

E complementa:

É preciso juntar a ela a luta política pela transformação do mundo. A libertação dos indivíduos só ganha profunda significação quando se alcança a transformação da sociedade. (FREIRE, 1997, p. 100).

O projeto de emancipação humana defendido por Freire contempla a questão do multiculturalismo. O direito e o respeito às diferenças constitui um dos aspectos abordados por ele. Segundo Freire (1997), refletir sobre a multiculturalidade constitui um tema que demanda uma análise crítica da sua constituição. E complementa:

A multiculturalidade não se constitui da justaposição de culturas, muito menos no poder exacerbado de uma sobre as outras, mas na liberdade conquistada, no direito assegurado de mover-se cada cultura no respeito uma da outra. (FREIRE, 1997, p.156).

Assim, numa sociedade com perspectivas de emancipação multicultural, o desafio consiste em estabelecer uma análise crítica das práticas educativas, com o intuito de não se confundir uma justaposição de culturas com o multiculturalismo.

A perspectiva multicultural freireana acredita em um diálogo crítico entre as culturas, potencializando ao mesmo tempo ações que vislumbrem formas mais humanas de convivência e de crescimento individual e coletivo de todos os seres humanos.

Freire argumenta que não basta apenas garantir o direito a essa diversidade numa sociedade dita democrática. Faz críticas ao modelo de pós-modernidade "de direita", que difunde a ideia de que foram suprimidas as classes sociais, as ideologias, os sonhos e utopias (FREIRE, 1997, p. 198).

Nessa perspectiva, tem-se o discurso de que a categoria classe social foi abolida nos estudos sociológicos e educacionais, e de que não existem mais

classes sociais, e os trabalhadores estão diluídos em várias frentes: pelo trabalho, pela sobrevivência imediata. Reitera que a questão básica ainda é a desigualdade social de classes. E as outras temáticas em questão nas pautas atualmente: a defesa da natureza, as lutas étnicas, das mulheres, o direito à diferença, que não deixam de demandar o debate sobre as classes.

Paulo Freire situa a multiculturalidade no processo de libertação, que não se caracteriza pela justaposição de culturas nem pelo poder exarcebado de uma sobre as outras, mas que se fundamenta na liberdade conquistada, no direito assegurado de mover-se cada cultura no respeito uma em relação à outra, de modo que cresçam juntas.

Na multiculturalidade, existe uma tensão entre as culturas, a de se exporem por justamente serem diferentes, nas relações democráticas em que se promovem.

Multiculturalidade e educação no Brasil

O multiculturalismo no Brasil é a mistura de culturas e de etnias que ocorre no território do país. Trata-se da miscigenação de culturas que ocorre no Brasil desde os tempos da colonização portuguesa.

Uma das principais características da cultura brasileira é a diversidade cultural. O processo imigratório teve grande importância para a formação cultural. O Brasil incorpora em seu território culturas de todas as partes do mundo. Este processo de imigração começou em 1530 após os portugueses terem dado início à colonização do Brasil. Os primeiros imigrantes não portugueses que foram para o Brasil foram os africanos, utilizados como escravos nas lavouras de cana de açúcar.

Devido ao rápido desenvolvimento das plantações de café, a imigração ao país intensificou-se a partir de 1818, quando chegaram ao país imigrantes de fora de Portugal à procura de oportunidades de emprego nas plantações de café do país. Alguns exemplos são os suíços, alemães, eslavos, turcos, árabes, italianos, japoneses, entre outros.

No Brasil existem diversas etnias e culturas, devido ao fato de que existe uma mistura de etnias no país fazendo com que ele se torne multicultural.

A riqueza cultural e étnica do nosso país ou não é levada em consideração no cotidiano das nossas escolas ou é mal trabalhada, tendendo ao estereótipo e à disseminação de preconceitos.

Vemos o acirramento de conflitos culturais e étnicos no planeta, que nos colocam a discussão crítica e a preocupação com a questão cultural e étnica como uma das questões-chave do século e para além do Brasil.

Protagonistas históricos do movimento multicultural representam as diferenças de gênero, cultura e etnias fortalecendo a vertente que valoriza a ação dos seres humanos na vida, na história da humanidade.

Neste sentido devemos garantir a visibilidade e a voz de grupos que vêm mudando o rumo da nossa história e abrindo novas e impensáveis possibilidades de se pensar o humano.

Além da questão racial, existe a necessidade da desnaturalização da heterossexualidade, da hegemonia masculina e da supremacia branca, em prol de um multiculturalismo democrático.

De acordo com Menezes (2009):

Ao contemplarmos as relações raciais dentro do espaço escolar questionamo-nos até que ponto ele está sendo coerente com a sua função social quando se propõe a ser um espaço que preserva a diversidade cultural, responsável pela promoção da equidade. Sendo assim, aguardamos mecanismos que devam possibilitar um aprendizado

sistematizado favorecendo a ascensão profissional e pessoal de todos os que usufruem os seus serviços.

Para Menezes (2009), “[...] a escola pode ser um espaço de disseminação quanto um meio eficaz de prevenção e diminuição do preconceito”. A escola dissemina o preconceito quando em seus currículos aplicados, métodos de ensino, apresentação de imagens caricatas negras em cartazes ou livros didáticos e através da linguagem não verbal desprezam a cultura dos grupos não dominantes, a exemplo quando falam só da escravidão negra e não valorizam a cultura dessa raça.

O preconceito racial e a discriminação fazem com que os índios, e em especial os negros, se mantenham em uma situação marginal e excluída; sem a assistência devida dos órgãos responsáveis, eles tornam-se alheios ao exercício de cidadania, sem condições de crescer intelectual e profissionalmente.

Devido aos padrões de branqueamento, muitas crianças negras querem ser brancas e incorporam em suas atitudes os costumes deles porque estes são incluídos na sociedade nos aspectos econômicos, políticos, sociais e culturais.

Na área educacional, muitos estudos têm sido formulados na tentativa de criar um currículo que busque os interesses dos não pertencentes aos padrões dominantes.

Segundo Silva e Brandim (2008, p. 59),

Nos parâmetros curriculares nacionais – PCN – (BRASIL, 1997) consta que, no plano internacional, o Brasil tem participado de eventos importantes, como a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, convocada por organizações como a Unesco, Unicef e Banco Mundial.

De acordo com Queiroz (1998, p.103-117)

Somente no início do século XXI é que podemos perceber uma significativa mudança, posto que várias instituições do ensino superior começaram a adotar as denominadas ações afirmativas para negros e indígenas, com ênfase no sistema de cotas. E, desde 2003, há a obrigatoriedade das temáticas história e cultura do negro no Brasil nos currículos escolares, sancionada através da Lei 10.639.

É fundamental a realização eficaz de mudanças nos sistemas educacionais enquanto espaços monoculturais, através do desenvolvimento de atitudes, projetos curriculares e ideias pedagógicas, que sejam sensíveis à emergência do multiculturalismo.

O professor deve ser crítico e reflexivo, propondo reformas pedagógicas já que ele é o mediador do conhecimento, ouvindo seus alunos quanto a suas dificuldades; deve incentivar trabalhos que levem os mesmos a pesquisar sua realidade local; deve ser humano, não desprezando um aluno que não pertence ao padrão cultural aceito; deve ser um profissional com todas essas competências e não apenas aquele que sabe do conteúdo, mas que com sua bagagem teórica ensine a viver neste mundo capitalista.

Alterações na política educacional são emergenciais com projetos e leis mais eficazes que incluam a diversidade, dando chances para que tenham seus direitos atendidos com dignidade.

Descolonizar mentes e currículos talvez seja a opção a ser feita para alcançarmos de fato uma sociedade justa e democrática.

Conclusões

São desafios do nosso tempo: a percepção da diversidade humana, a desconstrução de verdades, a integração/interação de saberes, a desierarquização das diferenças e visões de mundo, dentre outros desafios, e, sobretudo, um profundo amor e respeito pela vida.

Precisamos fortalecer a autonomia como capacidade de cada um tomar suas próprias decisões, mas a partir da interação e diálogo com pontos de vistas diferentes e diversos dos nossos; o diálogo que implica ouvir o outro, escutar e se deixar preencher com a palavra, com a ideia, com a perspectiva do outro; o movimento que concretiza a ação, que realiza a mudança, a criação e o contato.

Não dá para se trabalhar com educação multicultural apenas no gabinete, na sala de estudo individual, no computador, através dos textos, da palavra escrita.

O outro e nós temos um cérebro, uma mente, produzimos palavras, poesia, virtualidade, distanciamentos. E esta percepção só acontece realmente com o contato, com o encontro.

Recorrendo a Moreira e Candau (2003), no artigo *Educação escolar e cultura(s): contstruindo caminhos*, a problemática das relações entre escola e cultura é inerente a todo processo educativo, pois não existe educação que não esteja imersa na cultura da humanidade. A escola é uma instituição cultural, sendo assim, as relações entre escola e cultura não podem ser concebidas como dois polos independentes; ao contrário, constituem uma teia tecida no cotidiano, com fios e nós profundamente articulados.

Articular igualdade, diferença, cultura(s), diversidade cultural e cotidiano escolar constitui um dos maiores desafios para a construção de uma escola verdadeiramente democrática.

Algumas ações práticas coletivas precisam ser tomadas na escola em prol do multiculturalismo. Dentre elas:

- desconstruir o universo de preconceitos e discriminações presentes na sociedade brasileira para a promoção de uma educação intercultural;
- questionar o etnocentrismo que, explícita ou implicitamente, estão presentes na escola e nas políticas educativas e impregnam os currículos escolares;
- articular igualdade e diferença no nível das políticas educativas, assim como das práticas pedagógicas; o reconhecimento e a valorização da diversidade cultural, com as questões relativas à igualdade e ao direito à educação, como direito de todos;
- resgatar os processos de construção das nossas identidades culturais no nível pessoal e no nível coletivo;
- promover experiências de interação sistemática com os “outros” para relativizar a maneira de situar-se diante do mundo e atribuir-lhe sentido;
- reconstruir a dinâmica educacional com a presença da educação intercultural que não pode ser reduzida a algumas situações e/ou atividades realizadas em momentos específicos, nem focalizar sua atenção exclusivamente em determinados grupos sociais;
- favorecer processos de “empoderamento”, que começam pela possibilidade de poder que cada pessoa possui, a fim de que ela possa ser sujeito de sua vida e ator social;

- promover uma educação intercultural que exige problematizar diferentes elementos e o modo como as práticas educativas e sociais são concebidas.

A perspectiva intercultural deve promover uma educação para o reconhecimento do "outro", para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais.

A perspectiva multicultural na abordagem da dinâmica pedagógica constitui uma preocupação recente e crescente em nível internacional. A gênese desta preocupação, em diferentes contextos como o europeu e o norte-americano, obedece a origens e motivações específicas.

Referências

- MOREIRA A. F ;CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. PUC- RJ, 2003.
- FANON, Frantz. *Os Condenados da Terra*. Tradução de José Laurênio de Melo. São Paulo: Civilização Brasileira, 1968. (Perspectivas do homem, v. 42)
- FREIRE, P._____. *Educação como prática de liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.
- _____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.
- _____. *Pedagogia da esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- _____. *Pedagogia do oprimido*. 19. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.
- FREYRE, Gilberto. *Casa grande e senzala: formação da família brasileira sob o regime de economia patriarcal*. 1º volume, 34ªed. RJ, Record, 1998 (1933).

GRUZINSKI, S. *O pensamento mestiço*. Tradução de Rosa Freire d'Aguiar. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

Mc Laren, Peter. *Multiculturalismo crítico*. S. Paulo: Cortez, 1998.

MENEZES, Waléria. *O Preconceito Racial e suas Repercussões na Instituição Escola*. São Paulo: Geledés, 2009. Disponível em: <<http://www.geledes.org.br/o-preconceito-racial-e-suas-repercussoes-na-instituicao-escola/#gs.kIWIIHk>>. Acesso em: 5 maio 2012.

MUNANGA, K. *Negritude: Usos e sentidos*. 2ª edição. São Paulo: Ática, 1986, p.44.

QUEIROZ, Suely R. Reis de. *Escravidão negra em debate*. In: *Historiografia em Perspectiva*. São PAULO: Contexto, 1998, p.103-117.

SILVA, Maria José Albuquerque; BRANDIM, Maria Rejane Lima. *Multiculturalismo e Educação: em defesa da diversidade cultural*. *Diversa*, Teresina, ano 1, n.1, p. 51-66, jan./jun. 2008.

TAYLOR, Charles (1998). *A política de reconhecimento*. Em Taylor, Charles. *Multiculturalismo: examinando a política de reconhecimento*. Lisboa. Piaget.

recebido em 30 set.2016 / aprovado em 10 out.2016

Para referenciar este texto:

LUZ, M. A. P. C. Multiculturalismo às avessas. *Cadernos de pós-graduação*, São Paulo, n. 15, p. 160-175, jan./dez. 2016.

Educação nas prisões: nova visão sobre educação de jovens e adultos e gestão pública

Prison education: a new vision for youth and adult education and public management

Carla Sousa Maia

*Coordenadora de Ensino Fundamental nos Presídios – SEJUS/PI
carlasousamaia@hotmail.com.br*

Resumo: Reflexões sobre atividades educacionais desenvolvidas nas prisões vêm sendo, desde meados dos anos 2000, foco de inesgotáveis debates sobre direitos humanos, práticas pedagógicas e sistema penitenciário. Pesquisas sobre os modelos educacionais implantados em presídios de todo o mundo estão subsidiando discussões significativas sobre as políticas públicas para a implementação oficial da educação regular e sistemática nas prisões. O presente artigo não visa esgotar a complexa discussão sobre o processo educativo nas prisões; pretende-se, aqui, apresentar a experiência educacional vivenciada no Sistema Penal do Estado do Piauí, partilhar dificuldades já detectadas e inerentes às instituições presidiárias, bem como pontuar alguns indicativos que consideramos relevantes para a consolidação e ampliação do processo educacional. O presente artigo versa sobre o histórico da implantação do Projeto Educando para a Liberdade, no Sistema Penal do Piauí, apresentando, num primeiro momento, seus aspectos legais, o contexto em que fora definido o quadro funcional, o sistema de funcionamento e sua modalidade de ensino. As discussões aqui apresentadas, no segundo momento, abordam aspectos relacionados entre as administrações penitenciárias, educadores e suas metodologias e atividades envolvidas. Num terceiro momento, são apresentados alguns tópicos que entendemos que necessitam estar presentes na organização geral dos processos educativos nas prisões e que devem ser norteadores de reflexões e debates sobre tão complexo assunto. Nas considerações finais, contemplamos como pontos relevantes a formação

do educador e as metodologias a serem aplicadas; a educação profissional como modalidade de ensino em consonância com a educação de jovens e adultos e a validação da proposta do Proeja para o sistema prisional piauiense.

Palavras-chave: Educação. Inclusão. Presídios. Proeja.

Abstract: Reflections on educational activities developed in prisons have been, since the mid-2000s, the focus of inexhaustible debates on human rights, pedagogical practices and the penitentiary system. Research on educational models deployed in prisons around the world is subsidizing significant public policy discussions for the official implementation of regular and systematic prison education. This article does not aim to exhaust the complex discussion about the educational process in prisons; It is intended here to present the educational experience of the Piauí State Criminal System, to share difficulties already detected and inherent in the prison institutions, as well as to punctuate some indicatives that we consider relevant for the consolidation and expansion of the educational process. This article deals with the history of the implementation of the Educating for Freedom Project in the Piauí Penal System, presenting, in a first moment, its legal aspects, the context in which the functional framework, the operating system and its modality were defined. teaching. The discussions presented here, in the second moment, deal with related aspects between penitentiary administrations, educators and their methodologies and activities involved. In a third moment, some topics are presented that we understand need to be present in the general organization of educational processes in prisons and that should be guiding reflections and debates on such a complex subject. In the final considerations, we consider as relevant points the formation of the educator and the methodologies to be applied; Professional education as a teaching modality in line with the education of youths and adults and the validation of Proeja's proposal for the Piauí prison system.

Keywords: Education. Inclusion. Prisons. Proeja.

INTRODUÇÃO

Ao longo de toda história, as prisões revelaram-se instituições que possuíam como objetivo maior resguardar pessoas nocivas para a sociedade. Era necessário proteger a população de criminosos e fazê-los refletir sobre seus atos. Estudos de cunho social revelam que a ressocialização do preso nunca fora prioridade para as instituições carcerárias.

É notório que o Sistema Penitenciário Brasileiro, além de movido por indicadores de superpopulação, segregação e perpetuação de criminalidade, vem passando por uma crise sem precedentes [...] o decantado discurso de reabilitação social do preso sempre acompanhado de argumentos de que ele tem direitos de ser humano e direitos de proteção legal, não tem passado de retórica (SANTA RITA, 2007).

Na prática, a garantia da alimentação, da saúde e segurança passaram a ser as únicas ações recorrentes dentro das prisões, tornando os processos educativos inexistentes dentro do sistema penitenciário.

Segundo Marcondes (2008),

[...] o fenômeno da superpopulação carcerária e, em consequência, a deterioração das condições de vida dos presos, instaurou um clima violento no interior dos cárceres, ocasionando agressões entre os presos, homicídios, fugas e rebeliões que constituem obstáculos ao desenvolvimento de programas de inclusão social dos presos. Neste cenário, a oferta de educação nas prisões brasileiras se manifesta extremamente deficiente.

Com o advento de discussões sobre direitos humanos, ainda no início do século XX, o papel das prisões para a reeducação social passou a ser foco de grande interesse. Essas discussões deram lugar às fomentações para a construção de

políticas públicas consistentes que visassem a garantia da qualidade de vida nas prisões e dos direitos constitucionais do cidadão, uma vez que a prisão deve apenas privá-lo de liberdade e jamais dos direitos humanos e sociais, conforme a Lei de Execuções Penais no artigo 41, dispondo que “[...] constituem direitos do preso: [...] VII – assistência [...] educacional [...]”, e nos artigos 17 a 21 citados:

Art. 17. A assistência educacional compreenderá a instrução escolar e a formação profissional do preso e do internado.

Art. 18. O ensino de 1º grau será obrigatório, integrando-se no sistema escolar da unidade federativa.

Art. 19. O ensino profissionalizante será ministrado em nível de iniciação ou de aperfeiçoamento técnico. Parágrafo único. A mulher condenada terá ensino profissional adequado à sua condição.

Art. 20. As atividades educacionais podem ser objeto de convênio com entidades públicas ou particulares, que instalem escolas ou ofereçam cursos especializados.

Art. 21. Em atendimento às condições locais dotar-se-á cada estabelecimento de uma biblioteca, para uso de todas as categorias de reclusos, provida de livros instrutivos, recreativos e didáticos.

No ano de 2005, o Ministério da Justiça e o Ministério da Educação formalizaram um Protocolo de Intenções. Segundo Silva (2006), “A assinatura desse protocolo não apenas traduz as boas intenções dos órgãos, como estimula nova forma de institucionalidade para fazer frente à especificidade das demandas de educação nas prisões”.

Desta forma, essa educação institucionalizada nas prisões, enquanto condição prioritária para a garantia dos direitos do cidadão, passou a ser foco de extensos debates, já que a Declaração Universal dos Direitos do Homem cita, em seu artigo 26, 1, que toda pessoa tem direito à educação, e o seu inciso 2

dispõe que essa educação será orientada ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. Esses direitos foram reafirmados pelo Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais.

A Resolução 1990/20 do Conselho Econômico e Social das Nações Unidas trata da educação nas prisões e recomenda aos Estados Membros os seguintes princípios:

- (a) A educação nas prisões deve visar ao desenvolvimento da pessoa como um todo, tendo em mente a história social, econômica e cultural do preso;
- (b) Todos os presos devem ter acesso à educação, inclusive programas de alfabetização, educação fundamental, formação profissional, atividades criativas, religiosas e culturais, educação física e desportos, educação superior e biblioteca;
- (c) Deve-se envidar todos os esforços destinados a incentivar os presos a participarem ativamente de todos os aspectos da educação;
- (d) Todos os envolvidos na administração e gestão da prisão devem facilitar e apoiar ao máximo a instrução;
- (e) A instrução deve ser um elemento essencial do regime carcerário; não se devem desencorajar os presos que participam de programas aprovados de educação formal [...]

Desta forma, este artigo apresenta as experiências vivenciadas com a implantação do Projeto Educando para a Liberdade no Sistema Penal do Piauí discutindo sua estruturação legal, e aspectos inerentes ao processo educativo.

CONTEÚDO

As práticas educativas na prisão, embora ainda sejam permeadas por várias lacunas, é instrumento de grande mudança organizacional e ideológica. A concepção de que as prisões são apenas “universidades do crime” aos poucos está abrindo espaço para a idéia de que “mesmo na prisão pode-se continuar

estudando e trabalhando". Para entender como as relações sociais se estabelecem nas prisões é necessário estar aberto às contradições que permeiam as ações dos diversos atores que ali interagem: agentes prisionais, detentos, gestores, professores, assistentes sociais, médicos, advogados e servidores. Todos submersos numa atmosfera de múltiplas faces, conflitantes e divergentes sobre o que deveria ser o sistema prisional e o que ele é.

Relatos de agentes prisionais, gestores e professores mostram que o ideal de sistema prisional está muito distante da realidade e que suas ações destoam de seus ideais. Nas várias entrelinhas, os entrevistados demonstram a angústia e frustração profissional que sentem por não conseguirem se desvencilhar de uma engrenagem sólida que se perpetua dia após dia, hora após hora, como se o sistema penitenciário fosse autônomo e engessado, movidos por leis internas onde não se consegue definir quem as estrutura e por que são perpetuadas. Buscando constantemente uma postura neutra e com o foco voltado às contradições dos discursos e das práticas no espaço pesquisado, foram delimitados como sujeitos da pesquisa alunos, professores, agentes penitenciários, gestores e servidores da Colônia Agrícola Major César Oliveira. Ao todo, foram entrevistados 33 atores, dentre eles: 10 alunos participantes do Projeto Educando para a Liberdade em qualquer nível de ensino, idade entre 20 e 35 anos; 10 alunos que tenham participado de cursos profissionalizantes oferecidos na Colônia Agrícola, idade entre 20 e 35 anos; 7 professores do Projeto Educando para a Liberdade, 2 agentes penitenciários ligados diretamente às atividades educativas, 1 chefe de grupo, 1 assistente social e 1 gerente da unidade. Foi entrevistado, ainda, 1 gerente de projetos da Secretaria da Justiça com o intuito de coletar dados sobre a sistemática do processo de implantação de cursos profissionalizantes no presídio em questão.

O foco geral da abordagem da pesquisa centrou-se na compreensão de como esses atores veem o processo educativo formal e profissional dentro da Colônia Agrícola Major César Oliveira e como essas práticas atuam direta e indiretamente nas organizações internas das relações sociais na prisão e na expectativa de vida dos internos.

É importante ressaltar que, como coordenadora e professora do Projeto Educando para a Liberdade, tivemos acesso irrestrito aos detentos e servidores da Colônia Agrícola, não identificando nenhuma dificuldade em interagir com os indivíduos objetos da pesquisa e possuindo flexibilização total de horários de entrevistas dentro da instituição em questão, o que facilitou consideravelmente a coleta de informações necessárias à pesquisa. As experiências vivenciadas e acumuladas a partir do contato direto com detentos, professores e gestores de todos os onze presídios do Estado do Piauí, ao longo de cinco anos como coordenadora do projeto de educação nas prisões, nos permitiram que fossem identificadas características peculiares ao universo social da Colônia Agrícola Major César Oliveira que não são detectadas em outros estabelecimentos penais.

Em virtude da peculiaridade da temática a que nos propomos estudar, foi utilizado o estudo de caso como metodologia de trabalho. Desta forma, as contextualizações das informações e situações retratadas são imprescindíveis para justificar as variáveis do fenômeno estudado. Parte da coleta de dados da pesquisa foi feita a partir da conversa informal com os detentos em visitas semanais de inspeção das atividades educacionais. Os questionamentos direcionados aos presos foram feitos durante as aulas, de forma sutil e indireta, descaracterizados de qualquer rigor científico, com o objetivo de adquirir respostas verossímeis à realidade prisional, desvinculadas de máscaras características do sistema.

Nota-se, durante as conversas informais com os detentos dentro da sala de aula, a necessidade de extravasarem suas angústias, depositando, na figura da coordenadora e da professora, uma esperança na melhoria das relações sociais e inter-pessoais entre detentos, gestores, agentes prisionais e professores. Como se pessoas que trabalham no sistema, no entanto alheias à sociedade da Colônia Agrícola Major César pudessem interferir diretamente nas relações sociais internas da Instituição. Os dados coletados nos prontuários dos detentos, nos planejamentos pedagógicos dos professores, nas observações do cotidiano, em conversas informais com professores e gestores da Colônia Agrícola Major César Oliveira e na análise de projetos de qualificação profissional desenvolvidos foram o foco de análise apresentados neste estudo.

Educando para a liberdade: primeira experiência de educação formal no estado do Piauí

As primeiras experiências educacionais de que se tem conhecimento nos presídios do Estado do Piauí apresentaram-se de forma assistemática. Segundo depoimentos de funcionários do sistema penal, voluntários ligados a instituições religiosas, sensibilizados com os índices elevados de analfabetismo nas comunidades encarceradas e motivados pelo compromisso religioso, colocavam-se à disposição da administração penitenciária para formar turmas de alfabetização dentro dos presídios. Corroborando com as práticas educativas preexistentes nos presídios piauienses, identificou-se através do Ministério da Justiça que em vários estabelecimentos penitenciários do Brasil há “práticas improvisadas e voluntaristas que, em geral, dependem da iniciativa ou da concordância da direção de cada estabelecimento penal” e que “não existe uma aproximação entre as pastas da Educação e da Administração

Penitenciária que viabilize uma oferta sistemática, com bases conceituais mais precisas” (SILVA, 2006). O caráter assistemático das práticas educacionais desprovidos de embasamento metodológico satisfatório, somado ao reduzido auxílio do corpo funcional da penitenciária e a falta de estímulo dos presos definia clara e prematuramente o fracasso das experiências educacionais até então vivenciadas. No ano de 2003, a Secretaria da Justiça do Estado do Piauí apresentou ao Governo do Estado uma proposta de implantação da educação básica sistemática nos presídios através do Projeto Educando para a Liberdade. A criação do Projeto foi embasada pela Lei de Execuções Penais, especificamente no artigo 17 que cita: “A assistência educacional compreenderá a instrução escolar e a formação profissional do preso e do internado”; e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.º 9394/96, artigo 205, já citado anteriormente. No dia 7 de março de 2003, no Palácio de Karnak, sede do governo do Estado, na presença do Governador do Estado e dos Secretários de Educação e de Justiça, foi assinado um convênio de parceria que viabilizou a implantação do Projeto Educando para a Liberdade em todo Sistema Penitenciário do Piauí. Segundo o convênio, caberia à Secretaria de Educação garantir a cessão de professores, o apoio técnico pedagógico para os docentes, o equipamento das salas de aula com carteiras, quadros e armários, o fornecimento de material didático (livros dos alunos e do professor, pincel para quadro de acrílico, lápis, papéis, cadernos, coleções e diários de frequência), além da cessão de unidades educacionais para a efetivação de matrículas e expedição de certificados. À Secretaria da Justiça caberia a viabilização do transporte dos professores para o seu local de trabalho, a garantia da segurança dos docentes dentro do presídio e a efetivação da matrícula dos detentos. Definidas as competências de cada secretaria de Estado, a segunda etapa se deu com a implantação do Projeto

Educando para a Liberdade em 11 presídios de todo o estado piauiense. Embora a resistência inicial da administração penitenciária em adequar as atividades educacionais à rotina de segurança do presídio tenha sido um dos grandes problemas enfrentados pela coordenação de ensino e pelos professores do Projeto, ao longo do tempo, e com a sistematização das aulas, das normas disciplinares e da presença dos professores no convívio com os detentos, os administradores prisionais passaram a perceber benefícios relevantes trazidos pelo Projeto.

O primeiro aspecto positivo que contribuiu para a conquista da credibilidade nos resultados do Projeto diz respeito à diminuição da ansiedade dos presos que estavam regularmente frequentando a sala de aula. Embora De Meyer (2006) afirme que a “[...] educação não deve jamais ser instrumentalizada”, o cotidiano da educação nas prisões nos permite concluir que, se o preso não vai à sala de aula com o pleno interesse em adquirir conhecimento científico, instrucional, ele vai para aliviar suas tensões provenientes da vida no cárcere.

O segundo aspecto diz respeito à melhoria do comportamento do preso dentro do próprio sistema prisional. Diminuindo-se a ansiedade, diminui-se a hostilidade e consecutivamente há melhor fluência nas relações dentro do presídio.

O terceiro e principal aspecto diz respeito à melhora da qualidade de vida do preso. A educação vai se propor a “reunir os pedaços” e “[...] reunir os pedaços é, às vezes, encontrar a motivação de aprender a ler e a escrever” (DE MEYER, 2006).

Experiências educacionais no Hospital Penitenciário Dr. Valter Alencar – educando para a liberdade: promovendo a inclusão social

Com capacidade para 46 internos, atendendo atualmente a 33 e com uma equipe multidisciplinar de médicos, enfermeiras, psicólogos, assistentes sociais, gestores, professores, agentes penitenciários e auxiliares administrativos, o Núcleo de Apoio Psicossocial (NAPS) não pode ser mais concebido sem a efetiva contribuição do Projeto Inclusão Social, extensão do Projeto Educando para a Liberdade.

Enraizado nas necessidades urgentes de humanização do sistema penitenciário no que diz respeito ao atendimento do portador de transtorno mental, de democratização das políticas públicas voltadas para a garantia dos direitos humanos dos cidadãos e para a construção de modelos de gestão pública participativa, envolvendo diversos atores que constituem o Estado Maior, o Projeto Inclusão Social apresenta-se atualmente como alternativa viável e aceitável de tratamento e custódia para os portadores de transtornos mentais. Ao longo da construção dos modelos de educação para as prisões, pode-se observar que a educação na prisão não é vista como meio de ascensão social, de elevação de nível de escolaridade para o ingresso à faculdade, mas sim como um meio de “fugir” da cela, do “isolamento” e ingressar no mundo lá fora, no mundo este trazido pelo professor para dentro do presídio através de livros, jornais, filmes, discussões de ideias. Para o portador de transtorno mental, as experiências educacionais apresentam-se, não como uma fuga da sua realidade de encarceramento, mas como os únicos momentos em que se sentem como cidadãos respeitados dentro de suas limitações psíquicas. De acordo com Durkheim (1972, p. 82), “A educação é, acima de tudo, o meio pelo qual a sociedade renova perpetuamente as condições de sua própria existência”.

São escassas as políticas públicas de promoção à saúde mental, de promoção à convivência familiar e de prevenção aos transtornos mentais. A discussão e a

integração de ações entre o Ministério da Justiça e o Ministério da Saúde, com participação, em todos os níveis, de representantes do Ministério Público, do Poder Judiciário, da sociedade civil, dos profissionais de saúde, devem ser cada vez mais provocadas para que se amadureça a ideia de um novo modelo de gestão pública. A construção histórica do processo e inclusão social dos internos com transtorno mental ainda continuará se constituindo como um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como fatores indissociáveis e que avança na educação especial do sistema prisional evidenciando as necessidades discriminatórias e desenvolvendo alternativas para superá-los. Com o advento do Projeto Inclusão Social, avanços como a melhoria do convívio social e da autoestima, redução da agressividade, relacionamento interpessoal, habilidades e coordenação motora foram alcançados.

Acredita-se que muito já foi feito para melhoria da qualidade de vida dos internos, mas, como todo processo educacional é contínuo e o conhecimento e a aprendizagem é inacabado, pretende-se continuar com a realização deste trabalho com o intuito relevante de fazer acontecer a ressocialização centrada no seu objeto maior, que é educar, formar e reintegrar.

Perspectiva do Proeja no âmbito educacional nas prisões

Pensar na ressocialização dos detentos e egressos do sistema penitenciário brasileiro, especificamente os detentos piauienses, sem associar educação e qualificação pelo trabalho como uma medida de remissão da pena, é não reconhecer a educação como um direito fundamental e humano que contribui para a humanização e a formação desses sujeitos e, conseqüentemente, a redução do índice de delitos praticados por eles.

Sabe-se que, no mundo capitalista, o mercado de trabalho valoriza, sobretudo, profissionais qualificados que desempenham bem seu papel profissional com habilidade e competência. A própria Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96) consideram básico para o exercício da cidadania, para o acesso às atividades produtivas, inclusive para o prosseguimento nos níveis mais elevados e complexos de educação, e para o desenvolvimento pessoal integrar educação e trabalho como proposta de políticas públicas para jovens e adultos sem escolarização formal.

Entendemos que as duas propostas para assistência educacional não devem ser articuladas de forma dissociada. Entendemos, também, que a necessidade de implementação de propostas de educação para o sistema prisional que garantam a integração da educação formal e da educação profissional é o único modelo eficiente de garantia da ressocialização, uma vez que, ao retornar à sociedade, estes sujeitos serão capazes de ingressar no mercado de trabalho de forma competitiva. A própria Lei de Execução Penal Brasileira, em seu artigo 17, prevê que a assistência educacional compreenderá a instrução escolar e a formação profissional do preso e do interno penitenciário. Institui como obrigatório o ensino fundamental, integrando-se ao sistema escolar da unidade federativa. Já o ensino profissional deverá ser ministrado em nível da iniciação ao aperfeiçoamento técnico, reconhecendo, assim, como Schilling (2004), que “[...] as escolas recebem os homens médios, os homens que a natureza faz e os transforma nos homens que a sociedade requer”. Daí o caráter plenamente social e histórico da educação. Como direcionar, então, o processo educativo para jovens e adultos que não tiveram escolaridade efetivada ao longo da sua história de vida e que possuem como universo o mundo do trabalho, vinculado diretamente ao sustento da família? Como direcionar, ainda, o processo educativo para jovens e adultos encarcerados,

marginalizados, que não tiveram acesso à escola ou que suas experiências escolares tenham sido permeados pelo fracasso? Considerando que o universo do jovem e do adulto permeia o mundo do trabalho, seria indispensável coadunar educação fundamental com educação profissional como um meio de motivação para o retorno ao estudo a partir da necessidade do trabalho.

A profissionalização integrada à elevação de escolaridade é atualmente uma proposta de política pública encabeçada pelo Governo Federal através do Proeja, programa nacional de integração da educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos, para garantir o cumprimento da Constituição Federal, no que tange à Educação para Todos, abrangendo aí os jovens e adultos que ao longo de sua trajetória educacional não lograram êxito.

O programa propõe uma educação que tem como base “[...] a formação de cidadãos e cidadãs emancipados, preparados para atuação no mundo do trabalho conscientes de seus direitos e deveres políticos e suas responsabilidades para com a sociedade e o meio ambiente” (BRASIL, 2007,, p. 4).

Qual a importância deste programa educacional dentro do Sistema Prisional Brasileiro e/ou piauiense? Por que estudar na prisão de forma integrada? Que motivação uma pessoa condenada teria para retornar aos estudos ou simplesmente iniciá-lo? Que perspectivas o processo educativo abre para aqueles que tiveram sua liberdade privada?

Vale lembrar que a função básica pretendida pelo Proeja,

[...] visa corrigir os danos causados ao público jovem e adulto pela exclusão propiciada na sociedade capitalista, seja por esta não ter-lhes permitido o acesso à escolarização na idade própria e/ou por não ter concedido a oportunidade de exercer um trabalho rentável, que lhes permita condições de sobrevivência.

Dos processos educativos desenvolvidos na Colônia Agrícola Major César Oliveira, pudemos observar que a educação na prisão não é vista como meio de ascensão social, de elevação de nível de escolaridade para o ingresso à faculdade, mas sim como um meio de “fugir” da cela, do “isolamento” e ingressar no mundo lá fora, no mundo este trazido pelo professor para dentro do presídio através de livros, jornais, filmes, discussões de ideias. Dessa forma, não se pode conceber a organização da educação nas prisões desvinculadas das práticas educativas fora delas, principalmente no que diz respeito à validação de certificados e garantia destes pelas autoridades acadêmicas competentes. Pesquisas desenvolvidas em presídios da América Latina demonstraram que “[...] o modelo de atividade educacional que predomina nas prisões é aquele que liga o trabalho em oficinas às empresas. Neste contexto, a oferta de cursos limita-se às oficinas e às formações disponíveis” (RANGEL, 2006).

Segundo Schilling (2004), a escola é vista sob dois ângulos: o primeiro se dá a partir de uma instituição que estabelece democracia, promove justiça, minimiza as mazelas sociais, a violência, a discriminação; o segundo ângulo se debruça na ideia de que a escola é uma instituição que reproduz desigualdades sociais através da reafirmação da divisão do trabalho e da domesticação humana.

Durkheim (1972, p. 82) embasa essas afirmações quando afirma que “[...] a educação é, acima de tudo, o meio pelo qual a sociedade renova perpetuamente as condições de sua própria existência”.

O Ministério da Justiça, através do Departamento Penitenciário Nacional (Depen), financia cursos de qualificação profissional em todos os estados do país. Segundo dados da Secretaria da Justiça, entre os anos de 2003 e 2007, o Depen financiou cursos de qualificação profissional em nove unidades

prisionais do Estado. Dentre os cursos financiados estão cursos de fabricação de calçados, marcenaria, panificação, eletricista, manicure-pedicure, garçom, culinária regional, pintor de obras, barbeiro/cabeleireiro.

Na Colônia Agrícola Major César Oliveira, os cursos são oferecidos da seguinte forma: três turmas com 60 alunos cada subdivididos segundo sua área de interesse e vaga nas áreas de marcenaria, fabricação de calçados e panificação. O direcionamento destes três cursos para a Colônia Agrícola Major César se deu em virtude de naquela unidade prisional estar instaladas 1 oficina de marcenaria, 1 oficina de calçados e uma padaria, facilitando desta forma a implementação da parte prática do curso.

A pesquisa feita na Colônia Agrícola Major César Oliveira demonstra que 95% dos presos que participavam assiduamente do Projeto Educando para a Liberdade abandonavam as atividades educacionais na modalidade de educação de jovens e adultos para participarem dos cursos profissionalizantes. Tal percentual caracteriza total desvinculação das atividades educacionais formais com projetos de qualificação profissional oferecidos na Colônia Agrícola.

A meta a ser atingida pelos cursos profissionalizantes financiados pelo Departamento Penitenciário Nacional define-se a partir de projetos apresentados pelas Secretarias de Justiça dos Estados. No Piauí, o Projeto Profissionalização e Gestão Empresarial no Sistema Prisional do Piauí cita que “A meta principal é a qualificação profissional do detento, como forma de reintegrá-lo ao sistema produtivo, consoante a geração de renda, em benefício do apenado e dependentes familiares”. Como também promover a capacitação por meio de cursos profissionalizantes, integrados no processo de elevação de escolaridade e inserção no mercado de trabalho; estimular nos participantes valores de ética e cidadania; oportunizar iniciativas que elevem a

empregabilidade e a renda; fomentar atividades laborativas, inclusive as artesanais, dentro da perspectiva profissionalizante e de sustentabilidade econômica; despertar o espírito empreendedor e de compreensão da dinâmica do mercado de trabalho; e difundir os princípios associativistas e de cooperativismo entre os detentos como forma de sobrevivência e de fortalecimento do processo de reinserção na comunidade.

Esses cursos, com cronogramas bem delimitados e financiamentos de curto prazo, apresentavam como fim a própria atividade educativa laboral, não estando engajados num planejamento amplo e sistemático dentro das prisões.

A grande preocupação da Secretaria da Justiça e de Direitos Humanos do Piauí, no atual governo, é ocupar a mão-de-obra ociosa dos detentos, e torná-los parte integrante do sistema produtivo, contribuindo significativamente para a ressocialização dos mesmos de forma a trazê-los satisfatoriamente à convivência com a sociedade, oportunizando grandes chances de reinserção social e crescimento profissional ao término de sua pena.

Considerações finais

Ao longo destes cinco anos de implantação, construção e consolidação dos processos educacionais no Sistema Penal do Estado do Piauí, chegou-se a conclusões que são de extrema importância para a organização geral dos processos educativos em questão.

O primeiro aspecto relevante é a formação do educador que atua nas prisões. Envolto por constante inquietação, o professor do Projeto Educando para a Liberdade apresenta-se como um sedento permanente de conhecimentos sobre metodologias adequadas para serem aplicadas nas atividades educacionais no sistema penal, sejam elas formais ou não formais, corroborando com Rangel (2006) quando afirma:

No que diz respeito à metodologia, os exames padronizados, tão comuns nas prisões da América Latina, deixam muito pouco espaço para os professores e para os administradores de prisões, a fim de que possam ensinar aos presos, a partir de sua realidade e de suas características (isto pode explicar que os mestres se sintam mais ligados aos presos do que às autoridades das prisões). É preciso, então, desenvolver, de maneira coordenada, os conteúdos e, sobretudo, os métodos que se adaptem aos presos. Isso torna necessário que se formule uma pedagogia original, ao mesmo tempo prática e com bases sólidas. A educação não-formal é particularmente importante nesse sentido, uma vez que, em virtude de sua flexibilidade, oferece maiores opções aos presos.

Discutir metodologias de ensino sobre educação de jovens e adultos é necessário e imprescindível; no entanto, entendemos que estes estudos devem estar intimamente ligados com a compreensão do mundo da criminalidade. Conforme Freire, “Não é possível um compromisso verdadeiro com a realidade, e com os homens concretos que nela e com ela estão, se desta realidade e destes homens se tem uma consciência ingênua”.

Hoje se discute bastante sobre a Andragogia e sobre as características peculiaridades ao aluno adulto que carrega uma carga emocional e cultural significativa para o processo de planejamento e definição de metodologias a serem trabalhadas em sala de aula.

No entanto, discutir métodos e técnicas adequados para a educação de jovens e adultos não exaure as discussões sobre a metodologia adequada ao aluno adulto e presidiário que carrega traços sociais, culturais e criminais que devem ser considerados no ato do planejamento das atividades do professor.

O déficit do conhecimento de metodologias educacionais adequadas ao aluno adulto-presidiário leva à grande flexibilização das atividades pedagógicas

desenvolvidas dentro dos presídios, o que, em algumas situações, denota falta de direcionamento pedagógico. No entanto, para se compreender os processos educacionais vivenciados dentro do sistema penal é necessário compreender também toda uma sistemática de disciplina e flexibilização que, à primeira vista, pode parecer antagônico, mas que dentro do sistema prisional são complementares.

Considerando tal realidade, a Secretaria da Justiça propôs ao Departamento Penitenciário Nacional um Projeto, através da Escola Penitenciária de Teresina, que atuasse na capacitação dos professores do Projeto Educando para a Liberdade.

O curso de capacitação contemplaria disciplinas nas áreas de direitos humanos, administração penitenciária, segurança e inteligência, criminologia, vitimologia, gerenciamento de crime, entre outros aspectos inerentes ao Sistema Prisional. Entendemos que tais conhecimentos permitirão ao professor definir, com critérios mais específicos, as linhas de construção das suas práticas pedagógicas.

O segundo aspecto versa sobre a modalidade de ensino oferecida dentro do sistema prisional. É necessário que as Secretarias da Justiça e da Educação unam esforços para a implementação efetiva da educação profissional em consonância com a educação de jovens e adultos (Proeja).

O processo ensino-aprendizagem não deve se extinguir na aquisição do ato de ler e escrever ou na simples elevação do nível de escolaridade; este deve, indiscutivelmente, transpor as barreiras do analfabetismo e da elevação dos níveis de escolaridade para a educação profissional, com o objetivo maior de que, quando o detento retorne à sociedade civil, possa garantir, através do esforço do seu trabalho, fonte de renda para si e sua família, o que se espera

que contribua para a diminuição dos índices de reincidência no mundo da criminalidade.

Quanto à Colônia Agrícola Major César Oliveira, os detentos que cumprem pena em regime semiaberto trabalham no cultivo da lavoura e pecuária. Também desenvolvem trabalhos artesanais e de panificação. Dentro dessa realidade, observa-se uma necessidade real da profissionalização cada vez mais latente, em consonância com uma formação que possibilite o exercício de trabalho informal, desvinculado da legislação trabalhista, sendo que o trabalho e a renda nesse caso devem ser gerados pelo próprio detento, pressupondo que muitos dos cursantes ou egressos do Proeja não conseguirão uma colocação no mercado de trabalho, ou seja, um emprego formal.

Este fato é admitido pelo Documento-Base do Proeja, o qual considera estar ocorrendo um “[...] declínio sistemático do número de postos de trabalho [...]” (BRASIL, 2007, p. 17). Para a inclusão dos alunos do Proeja nesta realidade que, segundo o Documento-Base, se impõe, faz-se necessário a qualificação para além de uma formação profissional técnica, pretendendo:

[...] a formação humana, no seu sentido lato, com acesso ao universo de saberes e conhecimentos científicos e tecnológicos produzidos historicamente pela humanidade, integrada a uma formação profissional que permita compreender o mundo, compreender-se no mundo e nele atuar na busca de melhoria das próprias condições de vida e da construção de uma sociedade socialmente justa. A perspectiva precisa ser, portanto, de formação na vida e para a vida e não apenas de qualificação do mercado ou para ele (BRASIL, 2007, p. 17).

Dessa forma, notamos que a função básica pretendida pelo Proeja visa corrigir os danos causados ao público jovem e adulto pela exclusão propiciada na

sociedade capitalista, seja por esta não ter lhes permitido o acesso à escolarização na idade própria e/ou por não ter concedido a oportunidade de exercer um trabalho rentável, que lhes permita condições de sobrevivência. Ao exercer a referida função reparadora, oferecendo ao público jovem e adulto os conhecimentos de uma educação geral e os de profissionalização, o Proeja estaria exercendo as outras duas funções para as quais é requerido. Ou seja, a função equalizadora e qualificadora. A função equalizadora pretende ser efetivada através da diminuição das diferenças de conhecimentos entre os que estudaram no ensino regular e os alunos do Proeja, de modo que estes tenham oportunidade de ingressar no mundo do trabalho gerando renda para sua subsistência. Assim, o Proeja estaria exercendo a função equalizadora na medida em que diminuiria a pobreza e a possível situação de marginalidade que o público atendido estaria vivenciando ou poderia vivenciar. Mas, para que o ingresso dos alunos do Proeja no mundo do trabalho aconteça, é necessário, segundo o Documento-Base, que o programa consiga exercer a função qualificadora, transmitindo conhecimentos gerais que possibilitem ao trabalhador exercer diferentes funções, ou seja, conhecimentos que os tornem flexíveis para adaptar-se às mudanças produtivas, e de maneira mais específica profissionalizar o trabalhador para o exercício de determinada função. No caso dos detentos, esse preparo profissional e social deve ter uma visão mais humana, abrangente e voltada à construção de uma sociedade mais justa. Se, no mundo do trabalho, há diversas dificuldades de profissionalização, acesso ao trabalho e aceitação social, para um jovem ou adulto, proveniente de um meio prisional, isso se torna cada vez mais difícil. Daí, a necessidade de uma política conjunta de conscientização social, mobilização e qualificação profissional, mesmo que de forma lenta, mas que seja eficaz, para as gerações vindouras.

A validação de uma proposta de Proeja no sistema prisional do estado do Piauí servirá de modelo e referencial para outras, uma vez que deve-se elaborar com base em uma política pública e educacional, que resgate valores humanos e sociais, profissionalize, disponibilize recursos em todas as áreas para suprir as necessidades estruturais, humanas, técnicas, pedagógicas e nutricionais, no sentido de potencializar esforços na proposta de profissionalização dos alunos/detentos da Colônia Agrícola Major César, em cursos de horticultura, fruticultura, ovinocaprinocultura, artesanato e agricultura familiar. As reflexões feitas neste trabalho nos levaram a compreender, de forma mais clara, o que é o Proeja, na busca da redução e erradicação das desigualdades econômicas e sociais.

Assim, o Projeto Educando para a Liberdade vem demonstrando que pensar em educação nas prisões como política pública consolidada é, talvez, a única maneira de se iniciar o processo de desconstrução das “escolas do crime”, rumo à construção das escolas preventivas, humanizadoras e voltadas para o acolhimento das sociedades vindouras, formadoras de seres humanos mais justos.

Referências

BRASIL. *Lei n.º 7.210, de 11 de julho de 1984*. Institui a Lei de Execução Penal. Brasília, DF, 1984.

BRASIL. *Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. *Documento-Base*. Brasília, agosto 2007.

DE MAEYER, M. Aprender e desaprender. In: UNESCO. *Educando para a liberdade: trajetórias, debates e proposições de um projeto para a educação nas prisões brasileiras*. Brasília, DF: Unesco, Governo Japonês, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, 2006. p. 43-57.

DURKHEIM, E. *Educação e Sociologia*. São Paulo: Melhoramentos, 1972.

FREIRE, P. *Educação e Mudança*. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1979.

MARCONDES, P. *A educação nas prisões*. Trabalho apresentado na Conferência Internacional Educação, Globalização e Cidadania. Novas perspectivas da Sociologia da Educação, João Pessoa (UFPB), 2008.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Declaração Universal dos Direitos do Homem*: adotada e proclamada pela Resolução 217 A (III), da Assembléia Geral, de 10 de dezembro de 1948.

_____. *Regras Mínimas para Tratamento dos Presos*. Primeiro Congresso das Nações Unidas sobre Prevenção do Delito e Tratamento dos Presos, em Genebra, em 1955, e aprovada pelo Conselho Econômico e Social pelas Resoluções 663 (XXIV), de 31 de julho de 1957, e 2076 (LXXII), de 13 de maio de 1977.

RANGEL, H. Perspectiva Comparada de Práticas Educativas: síntese para vincular a Educação e a Justiça. In: UNESCO. *Educando para a liberdade: trajetória, debates e proposições de um projeto para a educação nas prisões brasileiras*. Brasília, DF: Unesco, Governo Japonês, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, 2006. p. 59-70.

SANTA RITA, R. P. *Crianças atrás das grades: é possível?*. Trabalho apresentado no XII Congresso Brasileiro de Sociologia, Recife, UFPE, 2007.

SCHILLING, F. *A Sociedade da insegurança e a violência na escola*. São Paulo: Moderna, 2004.

SILVA, F. S. Cooperação Internacional, Parcerias Governamentais e Inclusão Social pela educação: lições aprendidas com o Projeto Educando para a Liberdade. In: UNESCO. *Educando para a liberdade: trajetória, debates e proposições de um projeto para a educação nas prisões brasileiras*. Brasília, DF: Unesco, Governo Japonês, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, 2006.

recebido em 18 dez.2015 / aprovado em 31 out.2016

Para referenciar este texto:

MAIA, C. S. Educação nas prisões: nova visão sobre educação de jovens e adultos e gestão pública. *Cadernos de pós-graduação*, São Paulo, n. 15, p. 176-199, jan./dez. 2016.

Resenhas

Reviews

O roubo da história: como os europeus se apropriaram das ideias e das invenções do Oriente, de Jack Goody

Tradução de Luiz Sérgio Duarte da Silva. São Paulo: Contexto, 2008. 368 p.

Diogo da Silva Roiz

Doutorando em História pela UFPR.

Mestre em História pelo programa de

pós-graduação da UNESP, Campus de Franca.

Professor do departamento de História

da Universidade Estadual

de Mato Grosso do Sul (UEMS).

diogors@yahoo.com.br

A escrita da história: entre discurso oficial e esquecimentos

Pensar a história e a historiografia nacional e internacional neste início de século XXI é algo aberto (a um número significativo de diferentes processos em andamento) e complexo (para ser adequadamente interpretado), ainda mais em função dos desdobramentos dos acontecimentos do '11 de setembro de 2001', em Nova Iorque, nos Estados Unidos. Prova disso, tem sido o número significativo de textos e autores que se debruçam e se pronunciam sobre a questão. Os temas e assuntos discutidos têm sido dos mais variados, e mesmo não alcançando agrupar todos, poderiam ser sintetizados em cinco pontos principais: a) o medo do terrorismo, após o '11 de setembro', que figurou o questionamento sobre quem é o 'outro', como pensa e como age; b) a análise das crises periódicas do 'sistema capitalista', entre 1998 e 2008; c) a preocupação com a diversidade étnica e cultural e a aceleração dos processos históricos; d) até a intensa necessidade de voltar aos 'clássicos' das ciências

humanas e sociais; e) e, por fim, o cuidado com o 'meio ambiente' e os limites do desenvolvimento técnico e econômico sustentável.

O primeiro item tornou o livro (que foi elevado da noite para o dia a 'clássico') *O choque de civilizações e a recomposição da Ordem Mundial*, de Samuel P. Huntington (1997), em uma referência, porque, ao ser lançado no início dos anos de 1990, definiu que as questões culturais e religiosas determinariam os arrefecimentos e as guerras nacionais e internacionais, e não mais as questões políticas, econômicas e diplomáticas, como até então. Sua recepção foi semelhante à do texto de Francis Fukuyama, *O fim da história e o último homem*, lançado logo após a 'queda do muro de Berlim' em 1989 e o fim da União Soviética.

Para o segundo ponto, Eric Hobsbawm, que em 2007, dando continuidade às suas análises sobre 'um longo século XXI', sintetizava suas características no título de seu livro *Globalização, democracia e terrorismo* (sendo, por isso, consideravelmente diferente ao que foi 'o curto século XX', que analisou em seu livro *Era dos extremos*).

Para o terceiro ponto, Giovanni Arrighi, em 2007, com seu livro *Adam Smith em Pequim* (que daria continuidade às teses de seu livro *O longo século XX*) informaria a mudança de hegemonia política e econômica do Ocidente (EUA) para o Oriente (China), em função das drásticas mudanças no sistema econômico e na organização da 'economia-mundial'. Sem contar as várias tentativas, em se interpretar o evento histórico, além de seu contexto, que já produziu um número significativo de obras, artigos e debates nacionais e internacionais, além de aquecer o mercado editorial e o número de pesquisas sobre o Islamismo, o Oriente Médio e o Oriente (TODOROV, 2010). Vale lembrar, ainda, que após a queda do muro de Berlim em 1989 e da URSS no

início dos anos de 1990, muitas pesquisas têm se voltado não tanto à 'história dos movimentos políticos e sociais', mas ao pensamento de seus fundadores: estuda-se não tanto o marxismo, mas o pensamento de Karl Marx; ao invés do positivismo, seus fundadores; ao invés do cristianismo, Jesus Cristo (como se indicou no quarto item); evidentemente, sem deixar de lado as exceções. Em função do acelerado crescimento populacional, tanto quanto da produção, a preocupação com o meio ambiente deixou de ser uma regalia retórica para se tornar uma necessidade para a própria continuidade da espécie.

Já no campo da história da historiografia, vale destacar a síntese primorosa contida no livro de François Hartog, *Des regimes d'historicite: presentisme et experiences du temps*, lançado em 2003, demonstrando a aceleração sobre a percepção do tempo e dos acontecimentos, e, com isso, reconfigurando um novo regime de historicidade centrado num presentismo exacerbado, donde a importância dos lugares de memória e a sua (re)construção. Ou ainda, o que muitos autores tem feito, ao pensarem uma história mundial da história da historiografia, a exemplo de Georg Iggers.

No caso do Brasil não tem sido diferente, mesmo considerando algumas peculiaridades. Em especial, a permanência em cena da 'Nova História Cultural' no mercado historiográfico, e em vários programas de pós-graduação. No mercado historiográfico vale destacar a tradução de obras e autores (como Carlo Ginzburg, Roger Chartier, Robert Darnton, Michelle Perrot, etc.), ou ainda a publicação de coleções como *Perfis*, da Editora Companhia das Letras, iniciada em 2006 (contando com 8 títulos), que em muitos pontos segue alguns dos rastros da micro-história, embora seus personagens sejam conhecidos, e não anônimos; ou a coleção *Os que fazem a história*, da Editora FGV, iniciada em 1997 (e que conta hoje com 14 títulos), que procura

relacionar a história política tradicional com a nova história política. Nos programas de pós-graduação, há um número significativo dos que ou alteraram suas áreas de concentração e linhas de pesquisa, ou dão preferência ao campo da história cultural, e a importância de conceitos como: 'cultura política', 'cultura material', 'cultura social', 'cultura histórica', 'cultura historiográfica', dentre outros, e que são cada vez mais numerosos no país. Para muitos autores, recorrendo a balanços e recenseamentos, a produção dos últimos anos (teses, dissertações e artigos, além de trabalhos apresentados em congressos), majoritariamente, entre 60% (para os mais pessimistas) e 85% (para os mais otimistas), tratam dessas questões (direta ou indiretamente). O estudo de Maria Helena Capelato, contido no livro *Representações*, que foi organizado por Jurandir Malerba e publicado em 2000, ou as análises de Eni de Mesquita Samara enveredam para essas constatações.

Para o caso das questões apontadas acima, vale destacar a reimpressão ou publicação de obras que tratam do islamismo, da história das religiões, do Oriente Médio, ou da Ásia. Ou o grande número de obras traduzidas e publicadas sobre Marx, como a conclusão recente do projeto da *História do marxismo no Brasil* (em 6 volumes), o último publicado em 2007, e o grande número de textos sobre Jesus Cristo. Ou, ainda, a tradução de textos sobre o '11 de setembro', suas repercussões e suas interpretações.

A partir do governo de FHC, e mais ainda com o governo Lula, e a aprovação das leis de inserção do ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira (2003), da cultura indígena (2006) e da cultura dos povos orientais (2006, facultativo), isso tem refletido nas universidades brasileiras na reflexão sobre o 'multiculturalismo' e a inclusão social (a partir de cotas e bolsas, como o Prouni). Por outro lado, na inserção de programas de pós-graduação centrados

na história indígena, como no MS, MT e no Amazonas, ou na consolidação de linhas de pesquisa de programas que estudam a história da escravidão africana (como é o caso da Unicamp, UFMG, UFBA, UFF, USP, etc.). Por sua vez, isso tem refletido na publicação de teses, artigos e dossiês sobre essas questões. Vale lembrar que, com a centralização do cadastramento de grupos de pesquisa junto ao CNPq, um número significativo de áreas de pesquisa tem se beneficiado, em especial, os estudos sobre a formação do estado nacional brasileiro, no Rio de Janeiro e em São Paulo, e de teoria e história da historiografia, que, a partir dos anos de 1990, tem, cada vez mais, se consolidado no cenário nacional, com um número maior e mais significativo de trabalhos e eventos.

Com isso, o que se observa no campo da história da historiografia internacional é, cada vez mais, um adensamento de lugares de produção e de debates, que passaram a ter mais repercussão internacional, a partir dos anos de 1980, na medida em que o movimento do *Annales* foi perdendo terreno no mercado historiográfico internacional. No caso do Brasil, em que a consolidação dos programas de pós-graduação ainda é um fenômeno recente, haja vista que a sua organização legislativa e efetivação começou na década de 1970, com uma regulamentação nacional, um movimento semelhante tem ocorrido com a diminuição da influência da Universidade de São Paulo (USP), na formação de pessoal qualificado, de revistas, obras e eventos, a partir dos anos de 1980, na medida em que foram se consolidando os cursos e programas de outras universidades federais e estaduais.

É nesse contexto tenso e difícil de ser sintetizado que devemos observar que um tópico que foi muito pouco revisto foi o das relações entre o Ocidente e o Oriente, seja nas questões políticas e socioculturais, seja ainda sobre o

discurso, a memória e a história que se registrou e se registram sobre e entre eles (SAID, 1990; HELLER, FEHER, 1998). Nesse aspecto, o texto de Jack Goody é polêmico, instigante e esclarecedor, por inverter o compasso da interpretação daquelas relações, indicando como os europeus se apropriaram das ideias e invenções do Oriente, efetuando, para ele, verdadeiramente um roubo da história, ao tomar 'para si', o que foi feito 'pelo outro'.

Para demonstrar suas hipóteses, o autor refaz os itinerários da história ocidental, por meio de uma genealogia sociocultural sobre questões como o tempo e o espaço, o conhecimento e a invenção da antiguidade, a religião e o capitalismo. Em seguida, passa a discorrer sobre como autores do porte de Max Weber, Norbert Elias, Fernand Braudel e Joseph Needham limitaram-se em suas interpretações sobre a ciência, a civilização e o capitalismo em circunstanciá-las como sendo apenas invenções, produtos e peculiaridades do Ocidente. Por fim, indica como instituições como cidades e universidades, valores como humanismo, democracia e individualismo, assim como sentimentos e emoções não seriam produtos e ações específicas do Ocidente, mas um conjunto complexo de apropriações do Ocidente de instituições e valores do Oriente.

Desse modo, argumenta que "embora muitos historiadores tentem evitar o caráter etnocêntrico de suas interpretações (como a teleologia), eles tropeçam sempre em seu conhecimento limitado do outro (e também das próprias origens)", e essa "limitação os leva, muitas vezes, a produzir afirmações insustentáveis, implícita ou explicitamente, acerca da especificidade do Ocidente" (p. 14). Por essa razão, preocupa-se em "mostrar como a Europa não só tem negligenciado ou representado mal a história do restante do mundo e, em conseqüência, interpretado equivocadamente sua própria

história, comprometendo nossa compreensão da Ásia de uma forma significativa tanto para o futuro quanto para o passado” (p. 18-19).

Em vista disso, de empreender uma análise de como os europeus trataram e escreveram a sua história, assim como a história mundial, o “problema aparece quando se tenta explicar as razões da vantagem comparativa européia”, quer dizer, além de o “passado quase inevitavelmente convida[r] a adotar um viés teleológico, implícita ou explicitamente”, também nos instiga a descobrir “o que levou um povo à ‘modernização’ [e, em vista disto, de] produz[ir] julgamentos sobre outro povo: ausência da ética protestante, do espírito empreendedor, do potencial para mudanças seriam as razões da diferença” (p. 345). Além disso,

Meu objetivo neste livro foi examinar o modo como a Europa rouba a história do Oriente, impondo suas próprias versões do tempo (amplamente cristão) e de espaço ao resto do mundo eurasiático. Pode-se talvez sustentar que uma história mundial demanda um único marco de tempo e espaço, que a Europa forneceu. No entanto, meu principal problema foram as tentativas de periodização feitas pelos historiadores, dividindo o tempo histórico em Antiguidade, Feudalismo, Renascença seguida pelo Capitalismo. Isso foi feito como se cada etapa levasse a outra em uma única transformação até o domínio do mundo conhecido pela Europa no século XIX, seguindo a Revolução Industrial que teria se iniciado na Inglaterra. Aqui, a questão dos conceitos impostos tem várias implicações teleológicas. [...] [em que] o Ocidente pressupõe uma superioridade (o que obviamente aconteceu em algumas esferas desde o século XIX) e projeta essa superioridade para o passado, criando uma história teleológica. O problema para o resto do mundo é que tais crenças são usadas para justificar o modo como os ‘outros’ são tratados, uma vez que os ‘outros’ são vistos como estáticos, ou seja, incapazes de mudança sem a ajuda de fora (p. 325).

Por essas e outras razões, esse livro é um marco importante para repensarmos o mundo contemporâneo, onde os entraves políticos e econômicos, assim como as tentativas de dominação cultural são, cada vez mais, justificados em função de ações contra o terrorismo, o mal e o atraso que é representado pelo 'outro', muçulmano, oriental. Nesse sentido, além de contribuir para a interpretação do passado e do presente, no qual não exista simplesmente a ação de um país ou de um continente, para impor um processo unilinear, mas sim que agregue a participação e a contribuição de todos os lugares, todas as culturas e todos os indivíduos.

Referências

HELLER, A.; FEHER, F. *A condição política pós-moderna*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

HUNTINGTON, S. *O choque de civilizações e a recomposição da Ordem Mundial*. Tradução de M. H. C. Côrtes. Rio de Janeiro: Objetiva, 1997.

SAID, E. *Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente*. Tradução de Rosaura Eichenberg. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

TODOROV, T. *O medo dos bárbaros: para além do choque das civilizações*. Tradução de João Guilherme de Freitas Teixeira. Petrópolis: Vozes, 2010.

A construção política do Brasil: sociedade, economia e Estado desde a Independência,
de Luiz Carlos Bresser-Pereira

São Paulo: Editora 34, 2015. 2. ed. 464 p.

Marco Aurélio Araujo dos Santos

Mestrando do Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais da Universidade Nove de Julho (PROGEPE/UNINOVE).
marcoaurelio@ifsp.edu.br

Rosemary Roggero

Doutora em Educação: História, Política, Sociedade e docente do Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Nove de Julho (UNINOVE).
roseroggero@uol.com.br

Luiz Carlos Bresser-Pereira, economista, durante sua trajetória, apresentou contribuições significativas nas teorias econômicas, políticas e sociais. Ocupou o cargo de ministro por três vezes, além de atuar na administração pública como presidente do Banco do Estado de São Paulo e secretário de governo do estado de São Paulo durante o governo de Franco Montoro. Em agosto de 2015, foi agraciado com o título de intelectual do ano, recebendo o prêmio Juca Pato da União Brasileira de Escritores (UBE).

O livro *A construção política do Brasil: sociedade, economia e Estado desde a Independência* tem como eixo condutor o método histórico-estrutural, partindo do princípio da heterogeneidade do desenvolvimento nacional, avaliando as

características político-sociais que impõem o estágio de desenvolvimento econômico do Brasil para o exame das transformações econômicas através dos ciclos históricos no país. Bresser-Pereira analisa as coalizões de classes que permitiram, no Brasil, o surgimento de um Estado-Nação a partir de 1930, quase duzentos anos após a Inglaterra realizar sua revolução industrial.

A obra perpassa a história brasileira, da Independência até o ano de 2014. Contém 23 capítulos, organizados em três grandes ciclos denominados: ciclo Estado e Integração Territorial (1822-1889), ciclo Nação e Desenvolvimento (1930-1977) e ciclo Democracia e Justiça Social (1977-2014).

No ciclo Estado e Integração Territorial, o autor aborda o período do Império como o tempo em que o território brasileiro foi unificado e preparado para a posterior formação de um Estado-Nação e ressalta que, neste período, nomeado como Pacto Oligárquico, a colonização do Brasil era voltada para a exploração mercantil com base escravagista e para o cultivo da cana de açúcar, diferentemente dos Estados Unidos, onde a colonização foi de povoamento. Estes fatores contribuíram para uma revolução capitalista tardia no Brasil. Após a proibição do tráfico de escravos, iniciou-se uma política de trabalho assalariado a partir da imigração europeia no país.

No ciclo Nação e Desenvolvimento, Bresser-Pereira se refere aos aspectos da revolução capitalista liderada por Getúlio Vargas. Esse período é designado pelo autor como Pacto Nacional-Popular de 1930, originando a revolução industrial brasileira, formada por uma economia híbrida, heterogênea e com intervenção moderada do Estado. Se por um lado tínhamos um mercado interno em expansão, ocasionado pela industrialização, por outro lado tínhamos os produtores de café voltados para o mercado externo e adotando práticas coronelistas. A tentativa de renovação política e econômica brasileira nesse período enfrentou forte oposição dos cafeeiros, sendo esse um dos

motivos que originaram a Revolução Constitucionalista de 1932. Vargas fez uma importante reforma no serviço público brasileiro que proporcionou a criação de diversos órgãos reguladores nas áreas econômica e social e também das primeiras empresas estatais. Durante a Segunda Guerra Mundial, o apoio do governo Vargas aos países aliados possibilitou o financiamento e tecnologia para a criação de empresas estatais. Getúlio Vargas foi deposto em 1945, porém em 1950 foi eleito democraticamente. Nesse governo, foram criadas as empresas estatais como a Petrobrás e a Eletrobrás, restabelecendo o nacional-desenvolvimentismo no Brasil, investindo na infraestrutura econômica. Durante o governo Kubitscheck, ocorreu a consolidação da indústria nacional, por meio de uma política econômica aliada aos interesses dos industriais.

O autor aponta que o período nomeado como Pacto Autoritário-Modernizante de 1964 foi marcado pela aliança entre a tecnoburocracia estatal e as empresas multinacionais para alcançar o aumento das exportações. Isso permitiu que a economia brasileira crescesse consideravelmente durante os anos de 1968 até 1973. Esse período ficou conhecido como "milagre econômico", visto que, na média, a renda dos brasileiros aumentou, mas a distribuição dos resultados do crescimento econômico foi realizado de forma desigual. Com a crise do petróleo de 1973, a economia brasileira perdeu forças e apresentou inflação elevada, pois o desenvolvimento econômico foi financiado com empréstimos no exterior, criando uma dependência com relação aos credores e ao Fundo Monetário Internacional (FMI). Com isso, houve um aumento na dívida externa que foi agravado durante a crise financeira da década de 1980.

O ciclo Democracia e Justiça Social, segundo Bresser-Pereira, traz importantes reflexões sobre a transição política brasileira, passando pela gradual abertura do regime civil-militar de 1964 até os dias atuais. A aliança política do Pacto

Popular-Democrático foi baseada na redemocratização, manutenção do capitalismo e distribuição moderada de renda, unindo diversos setores antagônicos da sociedade. A crise e a dívida externa reconduziram o Brasil para o inevitável fim do regime civil-militar e possibilitou o avanço nos direitos sociais, por meio da Constituição de 1988.

O autor também aborda o fracasso de diversos planos econômicos (Cruzado, Verão, Bresser e Collor) que tinham como objetivo conter a alta inflação. Na economia, os anos de 1990 foram marcados pelo novo liberalismo, em contraponto aos anos anteriores, período denominado por Bresser-Pereira como Pacto Liberal-Dependente. O neoliberalismo teve início no governo Collor e continuação no governo Fernando Henrique Cardoso. A partir de 2003, o governo Lula teve como características o benefício aos interesses do mercado e as questões sociais. No fim desse governo de dois mandatos, ocorria uma crise global desencadeada pelos Estados Unidos da América. Mesmo assim, Lula conseguiu eleger sua sucessora.

Em 2011, Dilma Rousseff assumiu a presidência da República, porém com rejeição da classe média. A popularidade da presidente foi recuperada por meio da implementação de programas sociais. O livro, lançado no início de 2014, não contempla sua reeleição em 2014 e os acontecimentos posteriores, naturalmente. Mas ele descreve o período de 2006-2014 como Pacto Nacional Popular.

Para finalizar a obra, o autor faz uma análise do processo de desindustrialização no país, da diminuição do crescimento econômico nesse período e da desigualdade no Brasil que continua muito grande. Conclui que o Brasil ainda está em busca de uma estratégia nacional de desenvolvimento e que não vê nenhuma perspectiva de retrocesso autoritário, pois o país já conta com uma sociedade civil que garante uma democracia consolidada. No

contexto global, Bresser avalia que esteja ocorrendo, no mundo, um processo de transição para o liberalismo econômico.

A obra abrange a análise de um longo período histórico brasileiro, abordando vertentes econômicas, sociais e políticas, analisadas em sentido amplo e interdisciplinar; portanto, sua leitura é fundamental para docentes e discentes das diferentes áreas do conhecimento.

Educação e diversidade étnico-racial,
de Aldieris Braz Amorim Caprini (Org.)

Jundiaí, Paco, 2016.

Maurício Silva

*Doutor em Letras Clássicas e Vernáculas
pela Universidade de São Paulo.
Professor do PPGE da
Universidade Nove de Julho
(UNINOVE).
maurisil@gmail.com*

Os estudos acerca das relações entre o largo campo da educação e o âmbito igualmente amplo da diversidade étnico-racial têm se expandido consideravelmente nos últimos anos, sobretudo depois da promulgação da Lei n.º 10.639/03, cujos desdobramentos e resultados podem ser verificados de modo evidente nos dias atuais. O conjunto de artigos que compõem este livro organizado por Aldieris Caprini (*Educação e diversidade étnico-racial*) demonstram, cabalmente, esta afirmação, configurando-se numa importante contribuição para os pesquisadores da área.

Mediados pela ideia norteadora de diversidade étnico-racial, são três os temas principais discutidos no referido livro: o currículo, a questão racial e a universidade.

Sobre o primeiro, em *Educação, cultura e currículo: considerações para uma sociedade multicultural*, Aldieris Braz Amorim Caprini e Lodovico Ortlieb Faria começam afirmando que o processo de globalização, ao mesmo tempo em que objetiva a homogeneização cultural, proporciona o questionamento a essa

homogeneização por meio da valorização da diversidade. Instaure-se, assim, na atualidade um amplo *conflito cultural*, pressuposto no embate entre a cultura global e a local. Nesse contexto, faz-se necessário repensar a forma como a sociedade se organiza e o papel da educação nesse universo, já que é ela um elemento fundamental diante dos desafios da pluralidade cultural. Outra questão relevante a ser repensada nesse contexto, completam os autores, é a noção de identidade, de cuja consciência nasce a resistência à homogeneização cultural.

Essa situação, conforme aqui colocada, pode se relacionar diretamente às áreas da educação e do currículo, já que abrem espaço para se discutir, entre outras coisas, o papel do currículo e a concepção de ensino no cenário multicultural. É no âmbito da educação, por exemplo, que se podem promover as lutas de resistência social e contra poderes hegemônicos. E, nesse contexto, o currículo pode ter um papel fundamental:

[...] o currículo poderá reforçar e contribuir para o processo de dominação cultural promovido por grupos interessados na hegemonização promovida pela globalização ou, ainda, proporcionar uma Educação para romper esse cenário e promover uma sociedade que reconheça e valorize a diversidade étnica. E a escola, via currículo, pode ser um instrumento para fortalecer a política de dominação cultural ou dar voz aos excluídos. (p. 18).

Para os autores, o currículo pode demonstrar a cultura de uma sociedade, já que integra uma cultura organizacional da escola. Desse modo,

[...] o currículo como campo cultural vai ser disputado por poderes para moldá-lo conforme a ideologia que lhes interessar e que garantam sua

hegemonia, formando identidades legitimadoras. Daí ser o currículo um território de contestação e de disputas. (p. 18).

E, completando, os autores compreendem o currículo como

[...] a expressão social, econômica, política e cultural de uma sociedade em determinado contexto histórico, que vai, via Educação, produzir identidades e subjetividades sociais, e que pode reproduzir interesses sociais de determinados grupos ou ser espaço de transformação e emancipação. Assim, deixando de ser apenas uma área meramente técnica para ser um artefato social e cultural, pois não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada de conhecimento social. (p. 22).

Em outro artigo sobre o assunto, *Currículo, cultura e educação: tensões no reconhecimento das identidades culturais e sociais*, Rodrigo Ferreira Rodrigues destaca a necessidade de se rever o currículo como modo de ressignificar a prática escolar existente, no sentido do reconhecimento de culturas e identidades diversas. Sua ideia é promover no currículo a *integração dos conhecimentos*.

Sobre o segundo tema, Gustavo Henrique Araújo Forde, em *A questão racial e a luta do movimento negro na educação: da esfera pública à agenda estatal*, afirma que o protagonismo do negro contra o racismo marcou toda a história do Brasil, mas é possível destacar três momentos: a ação da Frente Negra Brasileira (década de 1930), a ação do Teatro Experimental do Negro (década de 1940 a 1960) e a fundação do Movimento Negro Unificado (década de 1970). Todos esses movimentos, diz o autor, estiveram visceralmente

vinculados ao processo de valorização da educação do negro, considerando a educação um “[...] campo privilegiado para a superação do racismo, priorizando a luta antirracista no campo educacional [...]” (p. 46). O autor lembra ainda que a atuação de militantes do movimento negro na gestão pública fortalece a produção de uma “outra epistemologia educacional” (p. 47), que ele ilustra com o que tem ocorrido, da década de 1970 até hoje, na educação do Espírito Santo. Finalmente, o autor discute os conceitos de etnocentrismo (fenômeno próprio a todos os grupos humanos e que estabelece diferenças entre eles) e o racismo (fenômeno circunscrito a certa historicidade e que se baseia na eliminação de determinados grupos humanos). Para Gustavo Forde, o racismo contemporâneo substitui o conceito de raça pelo de etnia, como forma de continuar operando a produção de desigualdades. No âmbito educacional, verifica-se, atualmente no Brasil, a emergência de pedagogias do movimento negro brasileiro, responsável pela formulação de um conjunto de práticas, ações e programas diversos.

Em *Educação e diversidade étnico-racial – legislação e educação das relações étnico-raciais e história e cultura afro-brasileira e africana*, Luciana Lima Batista lembra que o respeito e valorização da cidadania do negro brasileiro foram contemplados pela legislação somente a partir de meados do século XX, por meio de políticas de reparação, ações afirmativas etc. Já em *Sala de aula, diversidade e os materiais didáticos no contexto das relações étnico-raciais*, Adilson Silva Santos e Mariluz Sartori Dorce lembram que o professor desempenha papel decisivo no trato das relações étnico-raciais: “[...] pelas mãos desse profissional passam diversas possibilidades de atuação que podem ser excludentes ou libertárias e transformadoras, dependendo, para isso, de uma visão crítica e reflexiva, de uma boa formação” (p. 88). Outro elemento

importante nessa relação entre educação e questões étnico-raciais é o material didático, que, por serem portadores de ideologia, tanto podem combater quanto incentivar o preconceito, embora, de modo geral,

[...] o que se presencia nas práticas cotidianas escolares é a disseminação da ideologia e da cultura europeias, sendo o livro didático um veículo disseminador do modelo eurocêntrico de vida, o que acaba marginalizando outras culturas e relações de vidas que não se enquadram neste modelo (p. 95).

Além disso, completam os autores: “[...] na maioria das vezes, com poucas exceções, os negros figuram nos materiais didáticos como sujeitos desumanizados, silenciados, estereotipados e subservientes, representando o período escravocrata ou situações de desprestígio social” (p. 98).

Finalmente, sobre o terceiro tema abordado no livro, Elisângela André da Silva Costa e Jacqueline Cunha da Serra Freire, em *Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileiras (Unilab): contribuições para a educação das relações étnico-raciais*, procuram inserir aspectos dessa instituição (Unilab) no contexto da Lei n.º 10.639 e das relações étnico-raciais. Segundo as autoras, trata-se de uma instituição vocacionada para a valorização da diversidade e para a integração internacional. Baseando-se no conceito de multiculturalismo, as autoras analisam o papel da Unilab no processo de reconhecimento e valorização da diversidade cultural, incentivando a convivência entre diversas vozes e saberes. As autoras abordam, especialmente, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), da Unilab, com atividades desenvolvidas em escolas estaduais e municipais da região de Aracape e Redenção.

Apresentando um conjunto bastante diverso de temas, unidos pelas infindáveis relações entre a educação e as questões étnico-raciais, esta é uma obra que vale à pena ser lida por todos aqueles que, direta ou indiretamente, se interessam pelo assunto.

O instante eterno: o retorno do trágico nas sociedades pós-modernas, de Michel Maffesoli

Tradução de Rogério de Almeida e Alexandre Dias.

São Paulo: Zouk, 2003

Daniel Carlos Estevão

Mestrando do Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais da Universidade Nove de Julho (PROGEPE/UNINOVE)
dacarulo07@hotmail.com

Michel Maffesoli, na obra *O instante eterno: o retorno do trágico nas sociedades pós-modernas*, nos convida a perceber o mundo sob um novo prisma. Rompe paradigmas e mostra que o real desejo da sociedade pós-moderna é viver a vida com a máxima intensidade. Divide a obra em seis capítulos e, na introdução, explica que para compreendermos o comportamento da sociedade contemporânea, em especial a dos jovens, é preciso entender as características do trágico e, ainda, que os períodos trágicos podem ser positivos, de júbilo, momentos de efervescência, hinos à alegria e à vida. Assinala que o tempo linear, da era moderna, não mais predomina, que na era pós-moderna está presente o tempo cíclico, policromático, que é trágico, presenteísta e que a vida nada mais é do que uma concatenação de instantes imóveis, de instantes eternos, dos quais se pode tirar o máximo de gozo.

No capítulo 1, intitulado "*Uma vida sem objetivo*", o autor explica que, de acordo com as épocas, há concepções diferentes do tempo, ora linear, ora cíclico, e reforça a predominância nas atitudes das pessoas, do trágico, em sintonia com a cultura do prazer, do imediatismo e do afrontamento do

destino. Analisa a oposição modernidade (cuja marca é o individualismo) e pós-modernidade (marcada pelo coletivo, pela vida múltipla) e mostra que elementos como a razão, autonomia, distinção, identidade individual ou de classe não são mais reais na pós-modernidade.

Expõe, na concepção de tempo cíclico, o retorno “de figuras emblemáticas e outros arquétipos cotidianos”, como, por exemplo, astros da mídia, influenciando as tribos pós-modernas e determinando seu comportamento, assim como ocorria no mundo antigo, e faz referência ao mito da Fênix, que renascia das cinzas. Finaliza dizendo que há, nas mudanças de milênio, ideias catastróficas, mas também a esperança de uma nova era.

No capítulo 2, designado como “*O tempo imóvel*”, traz à tona a questão da acentuação do presente como algo divino e a necessidade de se admitir o determinismo divino. Destaca que todas as eternidades podem se expressar em um só instante. O desejo de viver sem se preocupar com o futuro é a forma como o trágico se manifesta. Curtir o momento é a predominância na sociedade pós-moderna. Esse imediatismo se mostra presente em muitos aspectos da vida, inclusive nas manifestações artísticas, com o retorno de temas bárbaros, que suspendem o tempo linear e trazem de volta o mito e o trágico.

Destaca que a força do instante eterno está nos momentos que dedicamos a viver com intensidade, de maneira qualitativa, porém, argumenta que o trágico do instante não é mais que uma sucessão de atualizações: paixões, pensamentos, criações que se esgotam no ato mesmo, que não se economizam, mas se gastam no instante e que essa vida imediata, não teorizada, não racionalizada, que não se termina, não se projeta, mas se investe por completo no presente.

Defende que, em alguns momentos, o “devir” histórico nega ou relativiza os costumes fundamentais e que a modernidade não se apega aos efeitos e contingências do arraigamento e que é na história e na dialética que o indivíduo moderno se realiza plenamente. A acentuação do presente é uma forma de expressar a aceitação da morte. Viver no presente é viver sua morte todos os dias, é afrontá-la, é assumi-la, e explica que a morte e o presente se manifestam em muitos fenômenos contemporâneos, como, por exemplo, na música, na pintura e na teatralidade urbana, onde as novas tribos juvenis buscam viver intensamente, indiferentes ao mundo que as cercam. O presente é privilegiado como expressão da presença da vida. Diz que podemos resumir em uma espécie de “instante eterno”, em que a suspensão do tempo, a diminuição da velocidade da existência favorecem a intensidade, o qualitativo, o aprofundamento das relações sociais e a apreciação do mundo tal como é. Aponta a astrologia como um importante elemento para se entender o tempo nos períodos pré e pós-modernos.

No capítulo 3, cujo título é “*A alegria do mundo*”, o autor destaca que há momentos em que se instala uma concepção mais lúdica do mundo, quando os jogos, prazeres e emoções retomam lugar de importância na estruturação social, e aponta ainda que a vida, assim como um jogo, representa aceitar o mundo tal como ele é, ou seja, um mundo marcado pela efemeridade e isto leva ao que chama de “contemplação do mundo”, misto de aceitação e júbilo, numa perspectiva de dar conta do prazer, mesmo relativo, que há em viver a situação precária, própria do homem. Traz à tona o que designa como “hedonismo trágico”, que transforma taticamente o vício, ou o que é reputado como tal, em virtude, e se transforma numa força que nos diz que esta vida merece, apesar de tudo, ser vivida, gozada.

Discute que, assim como na antiguidade mitológica, existe uma dimensão erótico-sensual na existência contemporânea e também que, como as bolhas do champagne, o gozo é o indício mais seguro deste borbulhar, desta efervescência contínua que é a vida; faz-nos pensar nos diversos excessos juvenis, que são moeda corrente na vida de nossas cidades e alude a Dionísio, da mitologia, que era chamado de “barulhento”, e ainda que o prazer é o intangível suporte da orgia. Volta a chamar a atenção para as transformações positivas que ocorrem após períodos trágicos. Parafraseando Nietzsche, diz que é necessário haver um caos em si mesmo para “dar à luz uma estrela que dança” e afirma que o fato de destruir o que é obsoleto, podre, inacabado, é sempre a prova de uma construção vindoura.

Mafessoli continua dizendo que, hoje em dia, existe uma intemporalidade, que se expressa na música, no cinema, na literatura, na vida cotidiana, e se caracteriza, como já abordado em capítulos anteriores, pela efemeridade das coisas, transformando a vida numa sucessão de intervalos. Alude ao país do tempo imóvel, que traduz o desejo por algo que nunca existiu, que está presente no imaginário social.

Finaliza dizendo que o sentimento trágico, causa e efeito da suspensão do tempo é a expressão vitalista de quem atravessa este “mundo-aqui”, na nostalgia, mas também no júbilo. Conjunção de alegria do mundo e do mundo da alegria.

“*O mundo das aparências*” é o título do capítulo 4. O autor retoma os conceitos de destino, do tempo cíclico, do instante eterno e a presença na vida, a intemporalidade, como elementos que incitam à consideração da existência enquanto tal. Afirma que a aparência assume extrema importância nos mais variados aspectos da vida; é o “crisol da socialidade”, é a causa de efeito da impermanência de tudo e de todos, que a imagem multiforme, culto ao corpo,

exacerbação do sensível refere-se à realidade em prática na economia, na política e no social. O hedonismo impera neste jogo das aparências.

Associa à aparência o trágico festivo, o trágico da intensidade amorosa, o trágico do instante vivido pelo que é, o trágico dos papéis que atuamos. Alerta que, da aparência dos pré-socráticos, ao que Simmel chama de “estilo” de uma época, existe a exigência de estar atento à linguagem cotidiana, à retórica social, fazendo do que é particular uma espécie de lei geral. Estabelece uma estreita relação entre o trágico e a aparência, num dualismo que simboliza a união entre profundidade e superfície, gozo e desamparo, vida e morte.

Afirma que a pessoa é uma máscara pontual, representa seu papel, com a possibilidade de amanhã assumir uma outra figura; que o presenteísmo é sua temporalidade. Em função dele, a aparência é acentuada. A frivolidade da aparência é um bom meio de agregar os diversos elementos do cosmos e que o jogo das aparências, ou mitologia das máscaras, expressa-se regularmente nas histórias humanas, quando a morte, sob suas diversas modulações, se faz onipresente. O brilho da aparência recorda a finitude, a impermanência, mostrando que esta pode engendrar uma espécie de júbilo e que o jogo das aparências, como expressão holística do mundo, seria uma boa maneira de retomar o “processo da modernidade”.

Teoriza que mesmo no feio existe beleza, desde que a relativizemos, e que a beleza do mundo é polissêmica, ambivalente, que é necessário aceitar a face do mundo, ainda que seja monstruosa, já que lá embaixo, mais além, nos “transmundos”, não sabemos se haverá faces.

No capítulo 5, intitulado “*Organicidade das coisas*”, o autor nos apresenta ao que chama de “vitalismo selvagem”, que se caracteriza pelos desregramentos, demências cotidianas, descomedimentos, excessos de todos os tipos. Diz que uma característica essencial da modernidade foi “domesticar” o homem,

racionalizando sua vida em sociedade e que, na pós-modernidade, temos o retorno do “animal”, com a predominância do hedonismo, dos excessos nas práticas sociais, em particular juvenis, que acentuam a afirmação da vida, sobretudo no que pode ter de animal, de bárbara, ou ainda, de arcaica.

Chama de “degenerescência” as práticas que fogem da normalidade, como por exemplo as ações nazistas e, mais recentemente, das hordas de “bárbaros” que ocasionalmente arrebatam nas ruas das grandes cidades e que não aceitam as regras, a organização de um mundo melhor, e que a aceitação do trágico é a melhor maneira de resistir às diversas imposições políticas, econômicas e sociais que constituem a vida das sociedades. O retorno do vitalismo é, por sua vez, o retorno do arquétipo e, nesta virada de século, a desafeição a respeito das opiniões, convicções e outras construções abstratas soma-se à retomada de arcaísmos, que a modernidade acreditou superados.

No capítulo 6, que recebe o título de “*Viscosidade Social*”, definida como sendo um laço social, que se expressa nas identificações múltiplas, em que cada um representa papéis múltiplos, assumidos, reitera que a marca das sociedades modernas é o individualismo, enquanto que a das pós-modernas é o coletivo, a vida múltipla, e aponta que o trágico é uma das categorias que chama a atenção para aquilo que supera o indivíduo, introduzindo essa relação com o destino, que é própria da comunidade ou das tribos pós-modernas. Como exemplo desta fusão, cita as aglomerações esportivas, musicais, religiosas. Explica que a exacerbação do corpo, o jogo das aparências, a teatralidade que isso induz favorece a absorção por um vasto corpo coletivo.

Amplia o raciocínio, explicando que, durante a modernidade, a sociedade estava atada ao produto acabado, mas que na pós-modernidade a atenção está no que se faz, no que brota, cresce, na vitalidade da vida, no culto ao corpo, na teatralidade obsessiva, na importância da moda, no presenteísmo,

no juvenilismo, em suma, no hedonismo disseminado, que contamina cada vez mais as maneiras de ser e de pensar.

Expõe o que chama de “eterno feminino”, que está em osmose com toda essa vitalidade da sociedade pós-moderna e assegura a perduração da espécie, permite que a vida se renove, se acresça e se enriqueça.

Mostra que, na pós-modernidade, a vida é vivida sem muita reflexão, em um perpétuo recomeçar. As megalópoles vivem uma febril agitação, uma espécie de renascimento por e graças à exaltação desse lugar mítico, onde se celebram as efervescências já citadas. Compara as festas, a agitação das principais capitais do mundo atual, às que ocorriam nas capitais do mundo antigo, nos reportando ao caráter cíclico do tempo. Remete-nos a Dionísio, deus ctônico, da animação, arraigado, terreno, para acentuar o presenteísmo latente, e diz que esta animação é uma marca do trágico, pois não há animação sem estremecimentos, sem agitação.

Finaliza, refletindo que o indivíduo moderno é uno, indivisível, já o pós-moderno, confrontado pelo destino, não se limita ao pequeno eu, ao egocentrismo. Para além da “egolatria”, este acolhe, em si mesmo, mais que um simples eu.

A obra *O instante eterno* nos mostra que não vivemos sob as mesmas forças de antes. Apesar de, na perspectiva do tempo cíclico, presenciarmos o retorno de muitos elementos de tempos idos, os cenários da pós-modernidade são, deveras, característicos. Estamos em um momento de romper com a velha ordem. O cenário que se nos apresenta no Brasil contemporâneo nos inquieta, presenciemos cenários trágicos, de ebulição política, social, econômica e também educacional. Momentos que nos fazem questionar “o que será do país e de nós”, em meio a essa crise que se instalou nos últimos tempos. Mafessoli mostra que os momentos trágicos trazem, em seu bojo, tempos de

transformação. Sob esse prisma, será que podemos ter esperança de que épocas melhores virão, de que nosso país será passado a limpo e, assim como a fênix grega, renascerá das cinzas?

Pareceristas *Ad hoc* – 2016

Adrián Ascolani
Álvaro Acevedo Tarazona
Amarílio Ferreira Junior
Ana Maria Haddad Baptista
Andrey Jorge Serra
Antonio Joaquim Severino
Antonio Ozaí da Silva
Carlos Bauer
Cátia Heloisa Rosignolli Saueia
Celso Carvalho
Danilo Streck
Danusa Mendes Alimeida
Doralice Inocêncio
Eduardo Santos
Francisca Severino
Jason Mafra
João do Prado
José Rubens Lima Jardimino
Julián Gindin
Ligia de Carvalho Abões Vercelli
Manoel Edson de Oliveira
Marcos Francisco Martins
Marcos Lorieri
Marisa Bittar
Nima I. Spigolon
Patrícia Aparecida Bioto-Cavalcanti
Rose Roggero
Sandra da Costa Lacerda,
Sofia Lerche Vieira