

Dialogia@uninove.br
www.uninove.br/revistaDialogia

Dialogia

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

ISSN impresso: 1677-1303
ISSN eletrônico: 1983-9294

| | | | | | |
|-----------------|-----------|-------|-----------|---------|------|
| Dialogia | São Paulo | n. 23 | jan./jun. | p.1-180 | 2016 |
|-----------------|-----------|-------|-----------|---------|------|

UNINOVE



Universidade Nove de Julho

www.uninove.br

Dialogia@uninove.br
www.uninove.br/revistaDialogia

Endereço para correspondência

Av. Francisco Matarazzo, 612, Prédio A, 1º andar.
Água Branca, 05001-100 São Paulo, SP – Brasil
Fone: 55 (11) 3665-9366

AFILIADA

Abec – Associação Brasileira de Editores Científicos
www.abecbrasil.org.br

MEMBRO

Clacso – Conselho Latino-americano de Ciências Sociais
http://www.clacso.org

Fepae – Fórum dos Editores de Periódicos da Área da Educação, da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação – Anped

BASES INDEXADORAS

BBE – Bibliografia Brasileira de Educação – MEC/INEP.
http://www.inep.gov.br/pesquisa/bbe-online/

CREDI – Centro de Recursos Digitais da Organização dos Estados Ibero-Americanos (OEI)
http://oei.org.br/principal.php

DOAJ – Directory of Open Access Journals.
https://doaj.org/toc/1983-9294

EBSCO – Academic Databases for Colleges and Universities
https://www.ebscohost.com/academ

e-Revist@s – CSIC – Plataforma Open Access de Revistas Científicas Electrónicas Españolas y Latinoamericanas.
http://www.erevistas.csic.es/quees.php

ERIH PLUS – Índice Europeu de Referência para as Humanidades (ERIH PLUS)
https://dbh.nsd.uib.no/publiseringskanaler/erihplus/periodical/info?id=485776

IREISIE – Base de datos sobre Educación - IISUE, UNAM

Latindex – Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal.
http://www.latindex.unam.mx

Universidade Nove de Julho

Reitoria: Eduardo Storópoli

Pró-Reitoria Acadêmica: Maria Cristina B. Storópoli

Pró-Reitoria Administrativa: Jean Anastase Tzortzis

Pró-Reitorias de campus: Claudio Ramacciotti, Renato Rodrigues Sofia

Diretoria de Pesquisa: João Carlos Ferrari Corrêa

Diretoria do Programa de Mestrado em Gestão e

Práticas Educacionais (PROGEPE): Jason Ferreira Mafrá

UNINOVE
Universidade Nove de Julho
www.uninove.br

Dialogia é uma publicação científica semestral do Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais (PROGEPE) que se propõe a debater e divulgar os temas relativos às práticas educacionais e ao pensamento pedagógico, especialmente os que resultam das pesquisas realizadas no âmbito dos programas de pós-graduação stricto sensu, nacionais e estrangeiros. Os seus destinatários são, prioritariamente, professores, pesquisadores, estudantes e todo o público que, direta ou indiretamente, mantém interesse nas questões educacionais.

Dialogia is a bi-annual scientific publication of the Master's Degree Program in Management and Educational Practices (PROGEPE) that proposes to discuss and to become known the themes concerning educational practices and pedagogical thinking specially those that result from researches carried out within the postgraduation nationals and foreign stricto sensu programs. Their receivers are primarily teachers, researchers, students and all kind of public that, directly or indirectly, keeps interest in educational issues.

D536 Dialogia. - N. 0 (2001) - São Paulo : Universidade Nove de Julho (Uninove), n. 23, 2016. 22,5 cm.

Semestral.

ISSN 1677-1303 (impresso)
1983-9294 (eletrônico)

1. Educação - Periódicos. I.
Universidade Nove de Julho.

CDD 370.5

Esta publicação também está disponível em formato eletrônico no portal Uninove: www.uninove.br/publicacoes e no Sistema Eletrônico de Editoração de Revistas (SEER) www.uninove.br/revistaDialogia. A instituição ou qualquer dos organismos editoriais desta publicação não se responsabiliza pelas opiniões, ideias e conceitos emitidos nos textos, os quais são de inteira responsabilidade de seu(s) autor(es).

Comissão Editorial

Ana Maria Haddad Baptista
Maurício Pedro da Silva
Patrícia Bioto-Cavalcanti (editora)
Rosemary Roggero (editora)

Conselho Editorial

Adriana Salette Loss – Universidade Federal da Fronteira Sul [Brasil]
Afonso Celso Scocuglia – Universidade Federal da Paraíba [Brasil]
Ana Luisa Janeira – Universidade de Lisboa [Portugal]
Antônio Teodoro – Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias [Portugal]
Carlos Bauer – Universidade Nove de Julho [Brasil]
Carlos Rodrigues Brandão – Universidade Estadual de Campinas [Brasil]
Celso de Rui Beisiegel – Universidade de São Paulo [Brasil]
Cleiton de Oliveira – Universidade Metodista de Piracicaba [Brasil]
Daniel Carseglia – Universidad Nacional de Quilmes [Argentina]
Edgar Pereira Coelho – Universidade Federal de Viçosa [Brasil]
Genoino Bordignon – Universidade de Brasília [Brasil]
Guillermo Williamson – Universidade La Frontera [Chile]
Jason Ferreira Mafra – Universidade Nove de Julho [Brasil]
João Cardoso Palma – Universidade Estadual Paulista [Brasil]
José Amilcar de Carvalho Coelho – Universidade Nova de Lisboa [Portugal]
Luciana P. Marques – Universidade Federal de Juiz de Fora [Brasil]
Luiza Cortesão – Universidade do Porto [Portugal]
Manuela Guilherme – Universidade de Coimbra [Portugal]
Marcella Milana – Universidade de Copenhague [Dinamarca]
Maria Stela Santos Graciani – Pontifícia Universidade Católica-SP [Brasil]
Miguel Escobar Guerrero – Universidad Nacional Autónoma de México [México]
Nilce da Silva – Universidade de São Paulo [Brasil]
Patrícia J. Grandino – Universidade de São Paulo-Leste [Brasil]
Peter Lownds – Paulo Freire Institute [EUA]
Ramon Moncada – Corporación Región [Colômbia]
Ubiratan D'Ambrósio – Universidade de São Paulo [Brasil]
Walter E. Garcia – Instituto Paulo Freire [Brasil]

Equipe técnica

Analista editorial: Juliana Cezario
Revisão: Carlos Alberto Coelho
Projeto gráfico: João Ricardo M. Oliveira

REPRODUÇÃO AUTORIZADA, DESDE QUE CITADA A FONTE
Dispõe-se ao intercâmbio com instituições e publicações afins.
• Intercambio deseó; • Échange désiré; • Exchange desired

Sumário / Contents

Editorial / *Editor's Note*

- Ensino Médio: diagnósticos, desafios e propostas 9
Patrícia Aparecida Biotto-Cavalcanti e Rosemary Roggero

Entrevista / *Interview*

- Políticas educacionais para o Ensino Médio
e sua gestão no Brasil contemporâneo..... 17
com a Profª Drª Monica Ribeiro da Silva

Dossiê temático: Ensino Médio – diagnósticos, desafios e propostas

/ Thematic Dossier: High school – diagnosis, challenges and proposals

- Crítica ao debate em torno das finalidades do ensino médio..... 33
Critical to the debate on high school aims

Carlos Antônio Giovinazzo Junior

- Educação profissional técnica de nível médio, currículo e tecnologias:
o que dizem as diretrizes curriculares nacionais? 45

*Technical education, curriculum and technologies:
what say the national curriculum guidelines?*

Maria da Graça Moreira da Silva

Maria Lúcia Soares do Amaral

Fernando José de Almeida

- Ensino médio aos olhos da surdez: uma análise de narrativas 59
High school in the eyes of deafness: an analysis of narratives

Felipe Flores Kupske

Jaqueline Reni Loss

- A Pedagogia da Alternância e a Licenciatura em Educação do Campo
na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ):
o ensino médio e a formação de educadores do campo 69

*The Pedagogy of Alternation and Degree in Education Field
in UFRRJ - Federal Rural University of Rio De Janeiro:*

high school and the training of field educators.

Aline Abbonizio

Ramofly Bicalho dos Santos

- Ensino médio e educação profissional em agroecologia
no movimento social popular do campo no Paraná..... 81

*High school and professional education in agroecology
the popular social movement field in Parana*

Rosana Vasconcelos Vito

Aparecida do Carmo Lima

Artigos / *Articles*

- Formação do(a) professor(a) pesquisador(a): análise de uma experiência de educação continuada com professores(as) da Escola Pública..... 97
Teacher-researcher training: analysis of a continued education experience with public school teachers
José Rubens Lima Jardimino
Margareth Diniz
- Poder pastoral, disciplina e biopolítica: gênero e sexualidade em Aspectos da Vida Cidadã 113
Power ministry, discipline and biopolitics: gender and sexuality in Aspects of Citizen Life
Vilma Nonato de Brício
Flávia Cristina Silveira Lemos
Josenilda Mauês
- Proerd: A construção do conhecimento e a tomada de decisão como uma estratégia didático-pedagógica 125
Proerd: The construction of the knowledge and decision-making as a didactic-pedagogical strategy
Marisa Soares
- Inspiração deleuziana para pensar a educação em ciências 137
Deleuzian inspiration to think education in science
Maria Neide Ramos
Maria dos Remédios de Brito
- Períodos avaliativos: um estado da arte pelo viés da Linguística Aplicada..... 147
Evaluative periods: a state of the art by linguistic bias applied
Adriana Célia Alves

Resenhas / *Reviews*

- Redesenhando o desenho: educadores, política e história*
de Ana Mae Barbosa..... 161
Régia Vidal dos Santos
- Ensino Médio: à luz do pensamento de Gramsci*
de Paolo Nosella 164
Melissa Salaro Bresci

Instruções para os autores / *Instructions for authors*

- Publique..... 171

dialogia

EDITORIAL

/ EDITOR'S NOTE

Ensino Médio: diagnósticos, desafios e propostas

Este número da Revista *Dialogia* (edição n.23, junho/2016) tem como tema de seu Dossiê, “Ensino Médio: diagnósticos, desafios e propostas”. Este também é o tema acerca do qual versa a entrevista da edição.

O ensino médio é uma importante etapa da educação básica que ainda carece de definições claras quanto à sua identidade e finalidades, pressionado entre o ensino fundamental e a possibilidade de ingresso no ensino superior; entre a educação geral para a vida e a preparação para o mercado de trabalho, em perspectiva de profissionalização.

No Plano Nacional de Educação em vigor, corresponde à meta 3, em busca da universalização de oferta e ampliação da permanência e da conclusão. As estratégias previstas envolvem uma programação nacional de renovação do ensino médio; a questão do currículo, tanto no que diz respeito à base comum, quanto à aplicação de metodologias mais adequadas a essa etapa de escolarização; o planejamento de um ensino médio alinhado com as questões urbanas, mas também um ensino médio que considere o campo; e, muito importante: a busca ativa de adolescentes de 15 a 17 anos que estão fora da escola. Vivemos a fase final do chamado “bônus demográfico” e, com ela, ainda enfrentamos o fenômeno da juventude nem nem nem (nem estuda, nem trabalha, nem procura trabalho). Jovens que tendem a engrossar as estatísticas dos atingidos pela violência e pelas drogas.

Considerou-se para a eleição deste tema a relevância que o ensino médio tem adquirido nas discussões científicas, nas políticas educacionais nacionais e nas orientações que agências e organismos internacionais têm elaborado e apresentado aos países, em tempos de globalização.

Esteve presente também nesta escolha o fato de que os dilemas que este nível de ensino tem enfrentado impactam fortemente escolas, professores e alunos, levando, muitas vezes, à percepção de que há pouca atenção governamental para os problemas enfrentados ou políticas e práticas inadequadas às necessidades nem sempre claramente diagnosticadas.

É sobre tais questões que os trabalhos que compõem o Dossiê deste número se debruçam. Consideram tanto os problemas que, histórica e socialmente, afetam o ensino médio no Brasil, quanto propostas que vem sendo construídas por redes

de ensino e reflexões elaboradas por pesquisadores que têm como objetivo dar respostas ao *pathos* que se lhes apresenta acerca desta temática.

Em entrevista à *Dialogia*, a Profa. Dra. Monica Ribeiro da Silva oferece suas reflexões sobre o ensino médio, sobretudo no âmbito das políticas educacionais e de gestão deste nível de ensino.

Abrido o Dossiê, encontra-se o texto de Carlos Antônio Giovinazzo Junior, *Crítica ao debate em torno das finalidades do ensino médio*, que tem como referência a teoria crítica da sociedade. O artigo apresenta considerações sobre a necessidade de estudos que tomem o ensino médio como prática social, bem como os conceitos que são a base da análise realizada, a fim de problematizar aspectos relacionados às peculiaridades do ensino médio (função da escola, formação para o trabalho, experiência dos estudantes na escola e formação política). Para o autor, o ensino médio pode se constituir como importante espaço para o debate acerca da vida social, o que possibilitaria que desenvolvesse uma dimensão formativa inegável, permitindo que os jovens refletissem sobre suas próprias aspirações e expectativas em confronto com as necessidades sociais.

Maria da Graça Moreira da Silva, Maria Lúcia Soares do Amaral Kanazaki e Fernando José de Almeida, em *Educação profissional técnica de nível médio, currículo e tecnologias: o que dizem as diretrizes curriculares nacionais?*, refletem e analisam as relações entre o currículo da educação profissional técnica de nível médio, as políticas públicas educacionais brasileiras e as tecnologias da informação e comunicação. Os autores abordam as tensões e contradições da formação integral do homem e as propostas para este nível de escolaridade e argumentam sobre as tecnologias como um direito humano, defendendo a necessidade de sua integração ao currículo para oportunizar a participação e o protagonismo do estudante, na cultura contemporânea. Tal direito, para os autores, se manifesta pelo uso consciente, crítico e competente das tecnologias da informação e da comunicação como cultura e como linguagem. A pesquisa que realizam parte da análise documental das diretrizes curriculares nacionais para identificar os pressupostos de uso e de apropriação das tecnologias que contribuam para alicerçar os conceitos e objetivos na elaboração dos projetos pedagógicos humanizantes, no âmbito do currículo do curso técnico integrado ao ensino médio.

Já Felipe Flores Kupske e Jaqueline Reni Loss, tratando do *Ensino médio aos olhos da surdez: uma análise de narrativas*, afirmam que para que se concretize, de fato, a inclusão nas escolas brasileiras, além de políticas educacionais, há a necessidade de revisão de metodologias adotadas e de apoio da comunidade escolar. Nesse sentido, o artigo faz uma análise de narrativas de quatro estudantes com surdez profunda e severa, da região Oeste de Santa Catarina, acerca de

suas experiências escolares. Em uma análise exploratória dos relatos, permitem observar que, aos olhos dos aprendizes surdos, há um desencontro entre o que é preconizado pelas propostas políticas e o que é vivenciado na prática escolar, durante o processo educacional.

No texto *A pedagogia da alternância e a licenciatura em educação do campo na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ): o ensino médio e a formação de educadores do campo*, Aline Abbonizio e Ramofly Bicalho dos Santos apresentam o Projeto Político-Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (PROJETO, 2014), em sua estreita articulação com a Pedagogia da Alternância, a partir das atividades realizadas pela Regional Sul Fluminense. O objetivo principal desta Licenciatura é formar educadores e educadoras para atuarem nas escolas do campo que atendam as séries finais do ensino fundamental e ensino médio, situadas em acampamentos e assentamentos da reforma agrária, nas comunidades rurais quilombolas, de pescadores artesanais e caçaras, nos movimentos sociais do campo e da cidade e nas áreas de produção agrícola familiar. A proposta desta Licenciatura assume o desafio de articular escolarização, melhorias nas condições de vida e fortalecimento político dos grupos sociais envolvidos.

Encerrando o Dossiê, Rosana Vasconcelos Vito e Aparecida do Carmo Lima, no artigo *Ensino médio e educação profissional em agroecologia no movimento social popular do campo no Paraná*, abordam as práticas educativas em Agroecologia no Movimento Sem Terra (MST), no estado do Paraná, como parte da construção da política de educação profissional tecnológica no campo. O estudo situa-se no campo das ações coletivas realizadas pelos trabalhadores na luta por políticas públicas de educação na reforma agrária e na educação do campo. Os autores avaliam se existe coerência teórica na materialização das práticas como processo de formação humana, na perspectiva da transformação social, e se essa mantém vínculo com a proposta de ensino médio integrado à educação profissional tecnológica, como é defendida pela classe trabalhadora da região. Nessa perspectiva, entendem a educação nas áreas de reforma agrária e a educação do campo, como parte do projeto da agricultura camponesa, que atualmente têm sido incorporada à Agroecologia no território camponês, que vem enfrentando contradições profundas neste momento de crise estrutural do capitalismo.

Abre a sessão Artigos o texto de José Rubens Lima Jardimino e Margareth Diniz, *Formação do(a) Professor(a) Pesquisador(a): Análise de uma experiência de educação continuada com professores(as) da Escola Pública*. O lócus da experiência a que se refere o título diz respeito a dois projetos dos grupos de pesquisa Formação e Profissão Docente (Foprofi e Caleidoscópio, respectiva-

mente): “Desenvolvimento Profissional Docente e Inovação Pedagógica: estudo exploratório sobre contribuições do Pibid”, projeto de pesquisa interinstitucional realizado por meio de parceria de três universidades públicas (Ceará, São Paulo e Minas Gerais), financiado pela Capes/Obeduc; e o projeto “Conversações com mulheres-professoras em Santa Rita de Ouro Preto (2009-2015)”, que integra o Programa Caleidoscópio. Assim, este artigo, embasado em duas metodologias de pesquisa no campo da educação – narrativas educacionais e conversação – retrata como professores(as) estão fazendo sua formação continuada no interior dos referidos projetos de pesquisa. Os resultados demonstram que os sujeitos/pesquisadores(as) envolvidos se situam numa concepção de professor(a)-pesquisador(a) para além do que genericamente tem sido denominando de professor(a) crítico-reflexivo e professor(a)-pesquisador(a).

O texto de Vilma Nonato de Brício, Flávia Cristina Silveira Lemos e Josenilda Maués, *Poder pastoral, disciplina e biopolítica: gênero e sexualidade em Aspectos da Vida Cidadã*, analisa a constituição de gênero e sexualidade a partir da articulação entre o poder pastoral, a disciplina e a biopolítica, como denota o título, acionadas pela relação entre religião, Estado e educação, por meio do componente curricular Aspectos da Vida Cidadã (AVC), que faz parte do desenho curricular da “Escola em Regime de Convênio de Ensino Fundamental e Médio São Francisco Xavier”. O “Colégio São Francisco Xavier” (CSFX), como é mais conhecido, é um estabelecimento de ensino do município de Abaetetuba (PA) que funciona em regime de convênio entre a Secretaria Estadual de Educação do Estado do Pará (SEDUC) e a Diocese de Abaetetuba. A pesquisa se pautou em enunciados de documentos levantados e recortados de um conjunto heterogêneo de elementos curriculares atravessados por injunções de diferentes campos de saberes e relações de poder, os quais permitiram às autoras rastrear séries discursivas e diferentes formas de normalização dos sujeitos por meio do objeto gênero e sexualidade.

Em *Proerd: A construção do conhecimento e a tomada de decisão como uma estratégia didático-pedagógica*, Marisa Soares analisou uma experiência da prática educativa do referido programa, em uma escola pública do ensino fundamental, realizada no segundo semestre de 2013. A abordagem metodológica utilizada foi a observação participante. Os procedimentos técnico-metodológicos foram desenvolvidos a partir de análises do livro do estudante Proerd e de seu currículo, o “Elementary”, assim como os relatórios das experiências realizadas no cotidiano escolar. A autora observou que o projeto permite uma construção do conhecimento autônoma, que possibilita aos alunos o reconhecimento e a resistência às pressões diretas ou indiretas que os influenciam a experimentar drogas e até mesmo a agirem com violência.

Maria Neide Ramos e Maria dos Remédios de Brito, em *Inspiração deleuziana para pensar a educação em ciências*, mobilizam o pensamento conceitual de Gilles Deleuze para pensar outros modos criativos e inventivos para a educação em Ciências. Com esse intento, tomam algumas obras inspiradoras do autor, entre elas Diferença e repetição e Proust e os signos, pontuando como mapa textual fundamental a ideia de que a aprendizagem acontece por meio de um pensamento criador. Assim, pensam um movimento na educação em Ciências por linhas menos dogmáticas que podem fomentar ações afirmativas e inventivas na prática educativa dessa disciplina, abrindo espaços para formas de ensinar e aprender mais alegres.

Fecha a seção, o artigo de Adriana Célia Alves, *Períodos Avaliativos: um estado da arte pelo viés da linguística aplicada*, em que a autora traça uma perspectiva histórica da avaliação, levando em consideração os períodos avaliativos. Ela informa que no período pré-científico, a língua é entendida como sistema, tem-se a presença dos métodos gramática-tradução e do método direto; enquanto a avaliação é determinada pelos exercícios de tradução de textos e em explicações de regras gramaticais. No período psicométrico-estruturalista, a língua é entendida pelas suas formas estruturais; assim, a avaliação é vista como objetiva e neutra, feita por meio de testes padronizados para modificação dos hábitos dos alunos. No período psicolinguístico-sociolinguístico, a língua é compreendida como meio de comunicação; o que permite que se avaliem as quatro habilidades linguísticas, enfatizando-se a aprendizagem da língua por meio de situações reais de uso. Por fim, no período comunicativo-metacognitivo, a construção do conhecimento se desenvolve por meio das relações sociais, em um determinado contexto social, histórico e cultural, sendo a avaliação instrumento mediador e questionador do processo de ensino-aprendizagem.

Por fim, na seção Resenhas, estão os trabalhos de Régia Vidal dos Santos, a respeito do livro de Ana Mae Barbosa *Redesenhando o desenho: educadores, política e história* (2015), e de Melissa Salaro Bresci, sobre o livro de Paolo Nosella, *Ensino Médio: à luz do pensamento de Gramsci* (2016).

Boa leitura!

Patrícia Aparecida Biotto-Cavalcanti e Rosemary Roggero
Editoras

dialogia

ENTREVISTA

/ INTERVIEW



Políticas educacionais para o Ensino Médio e sua gestão no Brasil contemporâneo

ENTREVISTA
com a Profª Drª
Monica Ribeiro da Silva

Monica Ribeiro da Silva concluiu o Doutorado em Educação: História, Política e Ciências Sociais na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo no ano de 2003. É professora associada na Universidade Federal do Paraná e atua nos cursos de formação de professores e no Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado e Doutorado. Tem interesse no campo da pesquisa em Políticas Educacionais com ênfase nas políticas para o Ensino Médio e Educação Profissional. Coordena o Observatório do Ensino Médio. Foi coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR (2013-2016). Coordenou a produção dos cadernos de formação continuada de professores para as Etapas I e II do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio. É revisora de vários periódicos dentre eles Educação & Sociedade, Ensaio (Fundação Cesgranrio) e Revista Brasileira de Educação. É membro do Conselho Consultivo do periódico Educar em Revista. É parecerista ad hoc das seguintes agências de fomento: Capes, CNPq e Fundação Araucária. É pesquisadora do CNPq - bolsista produtividade PQ2. Atualmente supervisiona 2 pesquisas de pós-doutorado, orienta 4 teses de doutorado e 3 dissertações de mestrado.

Dialogia entrevista a Professora Monica, em busca de suas reflexões sobre o ensino médio, sobretudo no âmbito das políticas educacionais e de gestão deste nível de ensino.

Dialogia: Como a senhora vê a interlocução acadêmica sobre o Ensino Médio no Brasil? Como essa interlocução tem alcançado a formulação de políticas públicas para esse nível de ensino?

Monica Ribeiro: Com relação à primeira pergunta, sobre a interlocução acadêmica, vou tomar como exemplo a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, a ANPED. Não temos na ANPED um GT específico sobre o Ensino Médio. Isso não significa, porém, que não haja produção acadêmica sobre esta etapa da educação básica no Brasil.

No quadro abaixo, a partir de levantamento que fiz junto às Reuniões Anuais Nacionais da ANPED nos últimos 10 anos é possível ter uma ideia de onde se concentram as pesquisas sobre Ensino Médio.

| GT/ANO | 2005 | 2006 | 2007 | 2008 | 2009 | 2010 | 2011 | 2012 | 2013 | 2015 | Total |
|--------------------------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|-------|
| 02 | - | - | - | - | 1 | - | - | - | - | 1 | 1 |
| 05 | 2 | 2 | - | - | - | 1 | 1 | - | 1 | 2 | 9 |
| 08 | 1 | - | - | - | - | - | - | - | - | 1 | 2 |
| 09* | 1 | 1 | 1 | 3 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 3 | 15 |
| 12 | 3 | - | - | - | - | - | - | - | 1 | 1 | 5 |
| Total GT/ total geral | 7 | 3 | 1 | 3 | 2 | 3 | 2 | 1 | 3 | 8 | 33 |

- Maioria trata do Ensino Médio Integrado, mas há trabalhos que analisam experiências de Ensino Médio e dados da oferta.
- Para a pesquisa foram estabelecidos os seguintes critérios: Foram considerados somente trabalhos completos que tivessem “Ensino Médio” no título (ou equivalente. Exemplo: Ensino Secundário ou Ensino de Segundo Grau); foram desconsiderados trabalhos que tratassem exclusivamente da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM). Foram pesquisados somente alguns GTs, definidos com base na hipótese de que os trabalhos estivessem aí concentrados devido à afinidade temática ou maior possibilidade de interlocução com o tema. São eles: GT 02 – História da Educação; 05 – Estado e Política Educacional; 08 – Formação de Professores; 09 – Trabalho e Educação; 12 – Currículo.

Conforme indica o quadro, quase não temos trabalhos, no período, que analisem a história do Ensino Médio. A pesquisa sobre formação de professores para esta etapa também pouco aparece. No GT sobre Currículo temos cinco trabalhos e dentre eles há maior incidência dos que se ocupam da análise de políticas curriculares. O maior número de textos está concentrado nos GT 05 e 09, respectivamente. No GT 09 – Trabalho e Educação se observa maior regularidade, porém, são poucos os trabalhos que não abordam a perspectiva do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional. No GT 05 – Estado e Política Educacional, a presença do tema Ensi-

no Médio não é tão regular, porém é o GT em que se localizam as pesquisas sobre Ensino Médio não vinculadas à EPTNM e com maior diversidade de abordagem (características da oferta, ações do executivo e legislativo, principalmente).

Sobre a segunda parte da pergunta, vale ressaltar que o Ensino Médio tem adquirido certa centralidade na formulação de políticas em período relativamente recente. Evidências dessa afirmação são as disputas em torno de seus sentidos e finalidades. Vou me referir a duas citações específicas para retratar essas disputas. A primeira diz respeito à produção de Diretrizes Curriculares Nacionais para esta etapa da educação básica (DCNEM); a segunda se refere a um Projeto de Lei que visa a alterar a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação - O PL 6840/2013 que trata da reformulação do Ensino Médio. Nas duas situações é possível identificar uma ação profícua por parte das entidades de pesquisa e político-organizativas do campo educacional.

Em curto espaço de tempo, o Ensino Médio é objeto de duas normativas por parte do Conselho Nacional de Educação. Estou me referindo às Diretrizes Curriculares de 1998 e 2012. As primeiras, elaboradas sem diálogo com a sociedade, estiveram distantes do debate acadêmico durante sua elaboração. No entanto, foram alvo de duras críticas tão logo publicadas (SILVA, 2008; RAMOS, 2001; MACEDO, 2002).

O Parecer CNE/CEB 15/98 e a respectiva Resolução CNE/CEB 01/1998 tomavam por referência primeira a necessidade de adequação das bases curriculares do Ensino Médio a supostas necessidades do mercado de trabalho, reduzindo com isso o projeto formativo da educação básica a demandas do setor produtivo. Com vistas a atender a esta finalidade, essas diretrizes propunham uma proposta curricular centrada no desenvolvimento das ditas competências para o mercado. Evidentemente que se trata de um reducionismo, haja vista enfraquecer a ideia de educação básica, identidade conferida pela LDB 9293/94 ao Ensino Médio.

Seja por reconhecer os limites das proposições aí presentes, seja por admitir que se tratou de um documento inócuo, sem ressonância no que era praticado pelas escolas, o Conselho Nacional de Educação tomou a decisão de atualizar as diretrizes curriculares nacionais. O que era para ser uma 'atualização' culminou, na verdade, em reformulação completa do que estava então disposto como norma. O processo de discussão de novas diretrizes para o Ensino Médio contou com a participação ativa dos pesquisadores brasileiros, que ofereceram ao CNE um texto preliminar que contém resultados relevantes das pesquisas da área, além da presença em várias sessões deste Conselho. A título de exemplificação, as novas/atuais DCNEM (Parecer CNE/CEB 05/2011 e Resolução CNE/CEB 02/2012) incorporam proposições que resultaram de pesquisas em torno das temáticas juventude e educação, currículo e ensino médio, gestão democrática, dentre outras.

Outra experiência que demonstra a interlocução acadêmica com a formulação de políticas educacionais diz respeito à ação do Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio. Esse movimento é composto por várias entidades, dentre elas a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, o Centro de Estudos Educação e Sociedade – CEDES, o Fórum Nacional de Diretores das Faculdades de Educação – FORUMDIR e a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE. O movimento foi criado em janeiro de 2014 como uma reação às propostas do PL 6840/2013.

Esse Projeto de Lei foi elaborado entre os anos de 2012 e 2013 como resultado da Comissão Especial destinada a propor a reformulação do Ensino Médio (CEEN-SI). Dentre suas propostas destacamos a mudança na forma de organização curricular, que retoma o modelo dos tempos da ditadura civil-militar e propõe opções formativas ou ênfases de escolha dos estudantes. No último ano do ensino médio o estudante faria a escolha por uma das áreas do currículo ou pela formação profissional. Esse modelo reforça a fragmentação e a hierarquia do conhecimento escolar que as DCNEM tentam enfrentar, além de significar enorme prejuízo no que se refere à formação de nossos jovens por negar-lhes o direito ao conhecimento das diversas áreas. Além disso, o PL recupera a ideia de temas transversais às disciplinas e contraria o disposto nas atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e para o Ensino Médio que entendem o currículo como elemento organizador das diversas experiências significativas que deve a escola propiciar. Não caberia, portanto, falar em “temas transversais”, uma vez que todo conhecimento, ao estar vinculado ao contexto social que o produziu adquire sentido e expressão na construção da autonomia intelectual e moral dos educandos. O PL 6840/13 propõe ainda que o Ensino Médio Noturno tenha duração de quatro anos *contemplando o mesmo conteúdo curricular do ensino diurno* e, com isso, desconsidera as especificidades dos sujeitos que estudam à noite. Outra proposta, bastante grave, é a da compulsoriedade do cumprimento da jornada integral, de 7 horas diárias para todos. Essas proposições ignoram que, no Brasil, temos aproximadamente 2 milhões de jovens de 15 a 17 anos que estudam e trabalham. Será que esses jovens trabalham e estudam à noite porque querem? Ou será que suas condições de vida os levam a isso? Propor a obrigatoriedade do tempo integral demonstra desconhecimento a respeito de quem são os/as nossos/nossas jovens, o desconhecimento da rede de escolas que temos, o desconhecimento das condições em que se realiza atualmente a formação e o trabalho docente. No mesmo sentido, está a proibição de acesso ao ensino noturno para menores de 17 anos, o que, se aprovado, constituiria em cerceamento do direito à educação para milhares de jovens.

Para as entidades que compõem o Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio, essas propostas não apenas contrariam as DCNEM, recentemente homologadas, como significam enorme retrocesso na garantia do direito e na projeção de universalização de toda a educação básica. Pela ação do Movimento, foi produzida uma interlocução direta entre suas entidades e o Presidente da Comissão Especial, Deputado Reginaldo Lopes (PT-MG). Como resultado, o texto original foi modificado e a partir dele produzido um Substitutivo que, se não avança em relação ao que já temos disposto em Lei, pelo menos impede os retrocessos.¹ (SILVA; KRAWCZYK, 2015).

Esses dois exemplos mostram o quanto a aglutinação do campo acadêmico em torno de temas centrais da sociedade brasileira se faz necessária.

Dialogia: O Ensino Médio tem estado sempre confrontado entre a perspectiva de uma formação geral, a preparação para o ensino superior e a questão da profissionalização. Enquanto em alguns países desenvolvidos, essa é uma questão que parece bem resolvida, como é o caso da Alemanha, no Brasil, não encontramos uma solução, até pela falta de consenso em torno da função social desse nível de ensino. Como a senhora vê essa problemática?

Monica Ribeiro: A Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (LDBEN nº 9.394/96) avançou na direção do enfrentamento dessa polarização entre formação profissional técnica ou formação para o Ensino Superior. Ao determinar que o Ensino Médio é *educação básica*, a LDB afirma que, antes de qualquer outra finalidade, esta etapa se destina a uma formação geral básica comum a todos e a todas, independentemente da formação profissional em nível médio ou superior. É o que está definido nos Arts. 35 e 36 dessa Lei. O avanço em estabelecer o Ensino Médio como educação básica corrobora o que Cury (2008, p. 294) explicita como “educação de base, como etapas conjugadas sob um só todo”.

O Ensino Médio como parte integrante da educação básica sinaliza também na direção de ser reconhecido como um direito, na medida em que atribui “um recorte universalista próprio de uma cidadania ampliada e ansiosa por encontros e reencontros com uma democracia civil, social, política e cultural” (Cury, 2008, p. 294). No entanto, ser entendida como “básica” e como um “direito” e, ao mesmo tempo, não ser reconhecida como etapa escolar obrigatória fragiliza os dois sentidos anteriores. Mais recentemente, a Emenda Constitucional 59/2009, que alterou a Constituição Federal e a LDB, ao estabelecer como obrigatória a faixa etária que vai de quatro a 17 anos. Com isso, damos um passo em direção à universalização.

A disposição legal quanto à obrigatoriedade tensiona a realidade no sentido da ampliação dos direitos e da exigibilidade para que sejam efetivados.

A polêmica em torno das finalidades do Ensino Médio, e daquilo que se chamou por dualidade formativa no âmbito das legislações anteriores encontra, na atual legislação uma possibilidade de ser enfrentada. A Lei de Diretrizes e Bases de 1996 propunha, pelo Artigo de nº 39, que a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM) fosse uma modalidade de oferta, articulada ao Ensino Médio. Essa determinação foi regulamentado pelo Decreto nº 2.208/97 que propôs que a educação profissional se desse de modo concomitante ou subsequente à última etapa da educação básica. Consagrava-se, assim, uma vez mais a dualidade, agravada agora pela separação, no tempo e no espaço, entre formação geral e formação profissional.

Em 2004, outro Decreto, o de nº 5.154,² alterava essa situação ao propor como possibilidade a oferta integrada da educação profissional, o Ensino Médio Integrado. O interessante dessa proposta é que, reforçada pelos fundamentos assentados no eixo *ciência, cultura e trabalho*, se permitiria construir uma perspectiva com a intenção de superar a dissociação entre formação científica e formação técnico-profissional, mais coerente com o conceito de educação básica.

As atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio partem exatamente da referência conceitual e epistemológica posta para o Ensino Médio Integrado, e, com base nisso, propõem a ideia de formação humana integral.

Dialogia: O Plano Nacional de Educação propõe como meta para o Ensino Médio “Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e elevar até o final do período de vigência deste PNE (2024) a taxa líquida de matrículas até 85%”. Estamos em 2016 e, certamente, o atendimento à população de 15 a 17 anos não está universalizada, até porque muitos desses jovens não concluíram o ensino fundamental ou o estão fazendo de forma precária, por meio da Educação de Jovens e Adultos, para a qual têm sido estimulados a seguir, quando apresentam dificuldades de aprendizagem ou indisciplina, em turmas regulares. Considerando sua experiência e as visíveis contradições presentes nessa meta, o que a senhora pensa que essa meta represente, efetivamente, em termos de avanço para essa etapa de formação?

Monica Ribeiro: O Brasil se depara ainda com o desafio de assegurar que todos aqueles que ainda não estão matriculados na escola e se encontram dentro da

faixa etária obrigatória (4 a 17 anos a partir de 2016), possam fazê-lo. Nosso País possui por volta 10 milhões e 500 mil jovens na faixa etária de 15 a 17 anos. Destes, em torno de 50% encontram-se matriculados no Ensino Médio, considerada a etapa adequada para a idade. Próximo a 3.500.000 estão ainda no Ensino Fundamental. E quase 1.500.000 não possui qualquer vínculo escolar. Essa realidade logra obter algum enfrentamento diante da mudança constitucional de 2009, já mencionada, e das metas do PNE 2014-2024 para o Ensino Médio.

O acesso à etapa final da educação básica passou por um vertiginoso crescimento – as matrículas no Ensino Médio aumentaram quase 50% em dez anos, entre 1991 (3.772.330 matrículas) para 8.401.829 em 2011. Em 2004 chegou a 9.169.357 o número de matriculados e, partir daí, observa-se uma oscilação para mais ou para menos, no decorrer dos anos. Esses dados alertam para questões importantes, haja vista que esse crescimento da oferta não ocorreu da mesma forma pelas distintas regiões do País, nem mesmo significa que todos os matriculados tenham concluído. No entanto, se consideramos que, durante todo o século XX, o máximo a que chegamos foi a algo em torno de 25% da faixa etária apropriada matriculada, é preciso reconhecer que houve avanços.

Sobre o que a meta estabelecida no PNE representa, a meta constrange a realidade, nos coloca face a face com a necessidade de ampliação da oferta, da melhoria da qualidade de ensino e das condições de formação e trabalho docente, dentre outras. Além disso, a meta nos põe na condição de exercer as pressões necessárias considerando que, ao ser proclamada, se assegura o direito à sua exigibilidade.

Dialogia: Dentre as 14 estratégias propostas para o atingimento dessa meta, uma propõe a expansão de matrículas gratuitas articuladas à formação profissional para jovens do campo, quilombolas, indígenas e portadores de necessidades especiais. Como seria um currículo para o Ensino Médio que desse conta de tal diversidade, de acordo com a sua perspectiva?

Monica Ribeiro: A pergunta nos remete à constatação de que não estamos diante de uma só juventude, mas de várias. Uma juventude plural e diversa na origem social, na cor/raça/etnia, em suas identidades de gênero e sexo, nas distintas formas de viver a condição juvenil. Essa juventude, ou melhor, essas juventudes, se distinguem também em seus projetos presentes e futuros. Tudo isso traz implicações para a escola, traz tensões no sentido de que se revejam suas práticas, suas linguagens, suas formas de pensar e tratar o conhecimento no espaço escolar. Tensiona, ainda, uma perspectiva de currículo marcada pela hierarquização

e fragmentação do conhecimento, pela distribuição desigual, pela seletividade, competição e exclusão.

Por essas razões é tão difícil concordar com esse discurso de que uma base nacional comum para o currículo,³ na forma de uma lista de objetivos de aprendizagem, seja capaz de enfrentar os problemas da educação básica. O Ministério da Educação disponibilizou recentemente um documento intitulado Base Nacional Comum Curricular (BNCC) sob o pretexto de atender ao disposto na Lei do PNE. Com base em formulações teóricas do campo do currículo (Bernstein, 1998; Silva, 2008), na análise dos efeitos das políticas curriculares sobre as escolas,⁴ e levando em conta os argumentos anteriores sobre a multiplicidade de juventudes que ocupam os espaços escolares estou convencida de que a formulação de uma BNCC não apenas não é capaz de desatar os nós das desigualdades educacionais, como ainda irá aprofundá-las. Peço licença para transcrever abaixo os argumentos utilizados em outro texto:

É possível falar em um “currículo nacional” sem recair na ideia de uma determinação que desconsidera a realidade que insiste em ser não linear e desigual? Diante de todos os cuidados em se tomar a diferença como elemento central nas proposições sobre currículo, respeitando a multiplicidade de formas de se viver a infância e a juventude, a proposta de Base Nacional Comum Curricular vai justamente em sentido oposto ao entendimento de que enfrentar as desigualdades passa por respeitar e atentar para a diferença e diversidade de todos os tipos, desde a condição social até as diferenças étnico-raciais, de gênero, sexo etc. A padronização é contrária ao exercício da liberdade e da autonomia, seja das escolas, seja dos educadores, seja dos estudantes em definirem juntos o projeto formativo que alicerça a proposta curricular da escola. Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais exaradas pelo Conselho Nacional de Educação, dado seu caráter norteador e menos prescritivo, já não seriam suficientemente definidoras e capazes de respeitar as diferenças regionais, culturais etc.? (SILVA, 2015, p. 375).

Já no que diz respeito à estratégia de expansão de matrículas gratuitas articuladas à formação profissional para jovens do campo, quilombolas, indígenas e portadores de necessidades especiais penso que o PNE recupera, acertadamente, as propostas em torno do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, seja na modalidade “regular”, seja na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, o Proeja.

Dialogia: Em 2013, o MEC lançou o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio. O ministro Aloizio Mercadante afirma que o Brasil teve melhora no desempenho do PISA, mas parece que de 2013 até o momento, não se encontram avanços nas políticas públicas específicas para o Ensino Médio, além da ampliação da cobertura dos programas que já aconteciam no ensino fundamental, no que se referem à aplicação de recursos para material escolar, manutenção das escolas, transportes e livros. Por outro lado, ainda se vê problemas com a formação de professores. Como a senhora avalia essa questão? Que conhecimentos deveriam estar presentes na formação inicial de professores para o ensino médio?

Monica Ribeiro: O Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNEM) é uma ação conjunta entre o Ministério da Educação (MEC), as Secretarias Estaduais de Educação e Universidades de todo o País. A ação central que aconteceu entre 2013 e 2015 foi a oferta de um curso de formação continuada do qual participaram aproximadamente 300 mil professores de quase 20 mil escolas públicas do País.

A formação continuada do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio contou com 52 universidades ofertando o curso, em 25 unidades da federação. Apenas São Paulo e Pará não tiveram a formação acontecendo nas escolas. O curso se aconteceu em duas etapas e por meio de encontros presenciais complementados por tempos de estudo individual. Cada grupo de professores contou com orientadores de estudos em suas escolas, formados pelas Universidades. Os professores cursistas também receberam uma bolsa do FNDE (Fundação nacional para o Desenvolvimento da Educação) a título de incentivo. Foi elaborado um material próprio para esta formação e da sua produção participaram pesquisadores de todo o país. Na primeira etapa, foram estudadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e os cadernos de formação trouxeram assuntos como a história e contextualização da oferta do Ensino Médio; Jovens e Ensino Médio; Currículo, gestão e avaliação. Na segunda etapa, foram estudadas as áreas de conhecimento e os componentes curriculares, além de um caderno sobre organização do trabalho pedagógico. Os cadernos dessa formação encontram-se disponíveis na página do Observatório do Ensino Médio .

Obviamente, considerando as dificuldades históricas do Ensino Médio brasileiro, não seria uma ação isolada, por mais relevante que ela seja, a resolver em curto espaço de tempo as distorções que incidem sobre a oferta e qualidade desta etapa da educação básica. Por essa razão, mantém-se urgente e necessária a definição

de uma política que articule um conjunto de elementos de forma integrada e permanente. A esse respeito, eu indicaria a necessidade de financiamento capaz de recompor e adequar a estrutura física e material das escolas; o apoio a experiências curriculares capazes de atender aos interesses e peculiaridades dos/das jovens; ações de assistência estudantil capazes de garantir a permanência e conclusão; o atendimento diferenciado para o Ensino Médio noturno; a produção de materiais com conteúdos, formatos e linguagens apropriados ao diálogo com os/as jovens; melhores condições para a docência considerando salários, dedicação a uma só escola; dentre outras ações.

Para a formação inicial, concordo com a necessidade de que é preciso rever e reformular os cursos de licenciatura. Faz-se urgente ultrapassar o velho esquema 3 + 1 e caminhar na direção de uma formação básica comum, humanística, de cultura geral, para todos/as, de modo a se ter um conhecimento sólido sobre a sociedade e sobre a educação; a ela precisaria estar articulada uma formação pedagógica que tomasse as escolas e seus sujeitos (estudantes e professores) como referência. Completando esse tripé, estaria o conhecimento específico. Tratados não de forma isolada e fragmentada, esses três eixos poderiam conferir uma formação mais qualificada e condizente com os requisitos necessários para a docência.

Entendo que é nesta direção que estão as proposições das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica (Parecer CNE/CP nº: 2/2015) quando definem os princípios que devem nortear a base comum nacional para a formação inicial e continuada de professores: “a) sólida formação teórica e interdisciplinar; b) unidade teoria-prática; c) trabalho coletivo e interdisciplinar; d) compromisso social e valorização do profissional da educação; e) gestão democrática; f) avaliação e regulação dos cursos de formação”. (p. 22). Além disso, essas Diretrizes asseveram que, aliado ao processo de reformulação dos cursos de licenciatura, necessariamente precisa estar uma política de valorização dos profissionais da educação.

Para concluir, eu gostaria de agradecer pela oportunidade e por poder partilhar ideias e angústias acumuladas no tempo da profissão e da pesquisa. Espero com isso poder contribuir com o despertar de novas pesquisas e pesquisadores/as sobre o tema.

Notas

- 1 A expectativa da Comissão Especial da Câmara era a de que o PL 6840/13 fosse a plenário no início de 2015 quando voltassem as atividades do legislativo federal. O ano de 2015 e parte de 2016 ocupou o Congresso Nacional e a sociedade brasileira com as ações voltadas para *impeachment*

- da Presidenta da República. Com isso, o Projeto de Lei de reformulação do Ensino Médio e seu Substitutivo encontram-se sem tramitação.
- 2 O Decreto 5154/04, dentre outras disposições, possibilita a oferta da educação profissional de nível médio em três modalidades: subsequente, concomitante e integrada.
 - 3 A meta 3 do Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/14) estabelece: “universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento)” (BRASIL, 2014). Como uma das estratégias, está a definição de “direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento [...] com vistas a garantir a formação básica comum.” (Estratégia 3.2).
 - 4 Me refiro a três pesquisas realizadas por mim na última década: uma que estudou como as escolas de Ensino Médio da rede estadual do Paraná se posicionaram diante das Diretrizes e Parâmetros Curriculares da década de 90 que propunham um currículo com base em competências e habilidades; a segunda, que analisou a implementação da proposta do Ensino Médio Integrado e do Projeja na mesma rede; e, a terceira, que se ocupou da análise do processo de implementação do Programa Ensino Médio Inovador em 2.000 escolas de todo o País. Em todas elas uma das conclusões é sobre o alcance das políticas de currículo. As escolas atribuem significados muito particulares e distintos com relação aos textos elaborados com vistas a orientar ou determinar suas práticas. Não raras vezes, atribuem sentidos que se distanciam significativamente das proposições originais. Não são raras também as ocasiões em que se verifica uma incorporação meramente formal do que está disposto nos documentos oficiais, alterando os registros das escolas, ficando suas práticas, porém, muito próximas do que já vinham realizando.
 - 5 O Observatório do Ensino Médio é um grupo de pesquisa coordenado por mim e foi responsável pela produção dos cadernos de formação do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio. É possível obter outras e informações sobre esta ação em <http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/pacto-nacional-pelo-fortalecimento-do-ensino-medio/>

Referências

BERSTEIN, Basil. *Classes, códigos e controle*. A estruturação do discurso pedagógico.

Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Luís Fernando Gonçalves Pereira. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

BRASIL. Lei nº 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.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº 15, de 1 de junho de 1998. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2 jun. 1998a.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 3, de 26 de junho de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 5 ago. 1998b.

_____. Constituição (1988). Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art.

208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 12 nov. 2009.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº 5, de 4 de maio de 2011. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 24 jan. 2012.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 31 jan. 2012.

_____. Presidência da República. *Decreto 2.208/97*, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o parágrafo 2o do art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

_____. Presidência da República. *Decreto nº 5.154* de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20-12-1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

_____. Câmara dos Deputados. *Projeto de Lei de nº 6.894*, de 4 de dezembro de 2013. Dispõe sobre a vinculação de bolsistas de iniciação científica para ensino superior e médio, estudantes de escolas técnicas federais e prestadores de serviço militar obrigatório, ao Regime Geral de Previdência Social e dá outras providências. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2013.

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

_____. Ministério da Educação. *Base nacional comum curricular*. Brasília, DF: MEC, 2015. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documento/BNCC-APRESENTACAO.pdf>>. Acesso em: 31 mar 2016.

_____. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica (Parecer CNE/CP nº: 2/2015). Aprovado em 9/6/2015.

CURY, Carlos R. J. A Educação Básica como Direito. *Cadernos de Pesquisa*. v. 38, nº 134, mai/ago 2008. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/cp/v38n134/a0238134.pdf>. Acesso em: 17 abr 2016.

MACEDO, Elizabeth. Currículo e competência. In: LOPES, Alice Casimiro e MACEDO, Elizabeth. *Disciplinas e Integração Curricular*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

RAMOS, Marise. *A Pedagogia das Competências: autonomia ou adaptação*. São Paulo: Cortez, 2001.

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

_____. Políticas de currículo, ensino médio e BNCC. Um cenário de disputas. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 9, n. 17, p. 367-379, jul./dez. 2015. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 05 abr 2016.

_____, KRAWCZYK, Nora. Pesquisadoras “conversam” com PL 6.840 de reforma do Ensino Médio. *Carta Capital na Escola*. Opinião. Edição de 21 de julho de 2015. Disponível em <http://www.cartaeducacao.com.br/opiniaopesquisadoras-conversam-com-pl-6-840-de-reforma-do-ensino-medio>. Acesso em: 28 mar 2016.

DOSSIÊ TEMÁTICO:
Ensino Médio
– diagnósticos,
desafios e propostas

*/ THEMATIC DOSSIER:
High school – diagnosis,
challenges and proposals*

Crítica ao debate em torno das finalidades do ensino médio

Critical to the debate on high school aims

Carlos Antônio Giovinazzo Junior

Doutor em Educação. Professor da Pós-Graduação em Educação: História, Política, Sociedade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SP – Brasil.
cgiovinazzo@pucsp.br

Resumo: Tendo como referência a teoria crítica da sociedade, este estudo apresenta considerações sobre a necessidade de estudos que tomem o ensino médio como prática social, bem como os conceitos que são a base da análise realizada. Em seguida, são problematizados aspectos relacionados às peculiaridades do ensino médio (função da escola, formação para o trabalho, experiência dos estudantes na escola e formação política). O ensino médio pode se constituir em importante espaço para o debate acerca da vida social, o que adquiriria uma dimensão formativa inegável, permitindo que os jovens refletissem sobre suas próprias aspirações e expectativas em confronto com as necessidades sociais.

Palavras-chave: Ensino médio. Reformas educacionais. Juventude.

Abstract: Referring on the critical theory of society, this study presents considerations about the need for studies that consider High School as social practice as well as the concepts that supports the analysis. Then these aspects are problematized and related to the nature and peculiarities of High School (function of the school, work training, teens relationship with the school and the political formation). High School can be an important space for debate about the social life. It would acquire an undeniable formative dimension, leading young people would reflect on their own aspirations and expectations in confrontation with the social needs.

Keywords: High School. Educational Reform. Youth.

Mesmo com o reconhecimento de que a educação escolar não deve ficar restrita à transmissão de conhecimentos, devendo incorporar outras práticas igualmente educativas, como o trato com a diversidade cultural, a discussão de temas de natureza política e social – que afetam diretamente os alunos – e a consideração pelas manifestações culturais e artísticas típicas da juventude, considera-se que ainda predomina, no ensino médio, a ênfase na formação intelectual, mesmo quando o objetivo é capacitar tecnicamente os alunos, como é o caso da educação profissional. Essa situação se configura em decorrência da preocupação excessiva que acompanha o debate sobre as finalidades e a função social da escola, com a continuidade dos estudos – preparação para a fase seguinte da escolarização – e com a inserção no mercado de trabalho – preparação para a vida profissional. Desse modo, as indefinições, as ambiguidades, as incertezas, e todos os outros termos empregados para caracterizar o ensino médio, possuem poucas chances

de ser solucionadas, uma vez que é vislumbrado mais o que deve acontecer após a conclusão da etapa final da educação básica (continuidade dos estudos no ensino superior ou entrada qualificada no mercado de trabalho) do que aquilo que pode acontecer ou acontece no período de três ou quatro anos que os jovens (entre 14-15 e 17-18 anos) passam na escola. Walter Benjamin (1984) já chamava atenção, na década de 1910, para a necessidade de não se estabelecer uma relação direta e estreita entre ciência e profissão, entre educação e trabalho. O autor postula que atenção especial deve ser dada à vida do estudante na escola (sua referência é a universidade, mas é possível extrapolar tais ponderações para o ensino médio). Há uma série de experiências fundamentais de natureza intelectual, política e social que podem proporcionar o desenvolvimento da consciência e da sensibilidade, corporal e cognitivo, moral e da personalidade, que não são e não têm sido promovidas nas escolas de um modo geral, sendo, na maior parte das vezes, oferecidas somente em projetos e ações pontuais e de caráter extracurricular. Enquanto essa for uma tendência importante presente no ensino médio, com reflexos no tipo de relação que os alunos mantêm com a escola, com os professores e com o currículo, as reformas educacionais e propostas de inovação não conseguirão atingir resultados satisfatórios, inclusive, como apontou Adorno (1966), podendo produzir o contrário do que se pretendia. Ao invés de escolas nas quais os jovens possam viver experiências significativas de formação, poderemos cada vez incentivar uma relação a partir da qual considerem o ensino médio apenas como passagem e preparação para a sobriedade da vida adulta.

Tendo como referência a teoria crítica da sociedade, este estudo apresenta, em um primeiro momento, considerações sobre a necessidade de promoção de estudos que tomem o ensino médio desde uma perspectiva alternativa, bem como os conceitos que são a base da análise realizada. Em seguida, são problematizados aspectos relacionados à natureza e às peculiaridades do ensino médio, tais como a função da escola, a formação para o trabalho, a experiência de jovens e adolescentes com a escola e a formação política.

Pesquisar o ensino médio

Afigura-se como possibilidade de compreensão da realidade escolar estudos que, tendo como referência os próprios alunos, busquem elucidar alguns aspectos do trabalho que realmente a escola de ensino médio realiza, especialmente aqueles que não se referem à transmissão de conhecimento e ao desenvolvimento intelectual. Isso não significa que, aqui, são desvalorizadas tais dimensões da edu-

cação escolar, mas tão somente se quer chamar a atenção para a necessidade de considerar a prática pedagógica para além dessas finalidades.

A perspectiva distinta adotada impõe considerar que a expressão dos alunos pode se constituir em ponto de partida para o entendimento das práticas escolares e para a promoção do debate que tome a escola, especialmente o ensino médio, pelo que acontece em seu interior e pelas experiências vividas por professores e estudantes, e não por seus objetivos instrumentalmente definidos: educação para o trabalho, a cidadania, a adaptação aos avanços tecnológicos e às mudanças na economia etc.

Portanto, parece vital a realização de pesquisas que definam como foco os alunos jovens e adolescentes. Essa decisão tem como motivação a pressão visível por eles sofrida em virtude das cobranças feitas nesse momento da vida escolar, as quais, de modo geral, podem assim ser resumidas: é o momento em que devem chamar para si novas responsabilidades, tomar decisões e assumir compromissos e, ao mesmo tempo, continuam sendo julgados incapazes de fazer escolhas e de ser agentes de suas próprias vidas, porque são considerados imaturos. Essa postura ambígua em relação à adolescência e à juventude é um dos dilemas enfrentados pelos adultos no que se refere à educação e, talvez, seja possível dizer que, na escola, essa situação adquire um caráter dramático: espera-se que o aluno se torne agente do seu próprio processo de formação, mas ainda lhe é negada a autonomia para a tomada das decisões mais importantes. Considera-se que essa experiência merece ser profundamente investigada.

A propósito, na instituição escolar é restrito o espaço para a discussão acerca dos meios e fins das ações pedagógicas, chegando-se a ocultar os verdadeiros objetivos da educação para os estudantes. A esse propósito, Dubet (2003) evidencia a existência de mecanismos propriamente escolares, em conexão com a estrutura da sociedade, definidores da vida escolar e da subjetividade que se constitui e se expressa nesse espaço social. O mesmo autor, em artigo escrito em coautoria, expõe a presença na escola de dois modelos de socialização: o que produz a integração social e o que produz o distanciamento (DUBET; MARTUCCELLI, 1997). De outra perspectiva e focalizando os estudantes universitários dos anos de 1960, Bourdieu e Passeron (1968) defendem a necessidade de se fazer a sociologia da condição dos estudantes, contemplando o modo como se relacionam com a vida escolar – que pode apresentar diferenças, inclusive aquelas decorrentes das distinções e desigualdades de origem. Essa relação é permeada por situações nas quais fica evidente que a escola (de qualquer nível) produz algumas disposições em seus alunos.

Portanto, parece não restar dúvida de que a escola faz mais do que transmitir conhecimento e promover o desenvolvimento intelectual. As práticas que

acontecem em seu interior incidem sobre variados aspectos da formação e respondem a funções sociais atribuídas ou delegadas aos professores. Se essa é uma das características de todo trabalho educativo, o debate sobre tais funções e o modo como são realizadas é imprescindível, inclusive considerando-se a necessidade de tirar das sombras e tornar públicos os reais objetivos da escola, principalmente proporcionando aos estudantes a consciência sobre eles.

Tais apontamentos indicam a necessidade de desvendar o que acontece no interior da instituição escolar, no entanto, não se pode deixar de relacionar a experiência dos jovens na escola com a estrutura geral da sociedade. Supõe-se que uma situação concreta somente adquire os seus significados profundos quando é confrontada com seu caráter social e com a própria totalidade que a determina. Desse modo, a pesquisa que toma o ensino médio como objeto e, mais especificamente, a experiência dos estudantes nesse espaço e nesse tempo (BOURDIEU; PASSERON, 1968), com o fito de esclarecer aspectos pouco estudados da vida escolar, pode ensejar a produção de conhecimento não apenas sobre a escola, mas também sobre a estrutura da sociedade e sobre os limites aos quais todos estão submetidos e que impedem a democracia e a promoção da igualdade social e da justiça.

A experiência estudantil

A decisão de tomar a Teoria Crítica da Escola de Frankfurt como referência teórica para o estudo do ensino médio se deve ao fato de ela se constituir em teoria social que toma a sociedade, a ciência e a cultura como objetos, com a finalidade de apontar as possibilidades históricas de construção de uma sociedade livre e justa e, principalmente, aquilo que se constitui em impedimento e obstáculo à realização do que Horkheimer denomina de “estado racional” (sociedade baseada no livre desenvolvimento das faculdades e capacidades humanas). Nesse sentido, a teoria crítica é negativa (analisa criticamente o existente tendo em vista as possibilidades históricas futuras). Ao negar e fazer a crítica da sociedade burguesa capitalista, afirma: “isso não tem que ser necessariamente assim, os homens podem mudar o ser e as circunstâncias já existem” (HORKHEIMER, 1991, p. 58). Nesses termos, a produção de conhecimento que não tenha como fim a transformação social contribui para a perpetuação da ordem existente, marcada pela dominação social e a exploração econômica dos mais fortes sobre os mais fracos.

De outra parte, Adorno (1995a) chama atenção para a necessidade de combater às condições objetivas e subjetivas que continuam produzindo a barbárie no seio da sociedade e da cultura que, da perspectiva material, se encontram em

um estágio bastante avançado de desenvolvimento. Sendo assim, é fundamental dirigir todos os esforços no sentido de que a educação possa formar e fortalecer os indivíduos, tendo em vista a resistência às tendências sociais predominantes que estimulam a agressividade e a violência. O fato de os educadores não levarem essa necessidade a sério faz com que a escola, quando valoriza e promove a competição, a seleção e classificação de seus alunos conforme o desempenho, quando não é discutida a legitimidade da autoridade estabelecida, quando se eleva a princípio educativo a severidade, quando se oculta as razões que levam os professores a agirem de determinada forma, enfim, quando não se promove a renovação da cultura (BENJAMIN, 1993), tudo isso faz com que a escola contribua para a reprodução da violência e da barbárie, uma vez que não acontece em seu interior e em suas práticas a contraposição a elas. Investigar a complexidade dessa situação pode se constituir em um passo importante na direção de alternativas à escola que parece desagradar tanto professores como alunos.

Adorno (1995a), sem a pretensão de formular um projeto educacional, apresenta algumas ponderações sobre a possibilidade de a educação se voltar contra as condições e as tendências sociais que levam ao horror e ao sofrimento. Não se trata de, pela via da escola, transformar a sociedade, ignorando ingenuamente as determinações do sistema econômico capitalista responsáveis pela injustiça e pela desigualdade, mas fortalecer os indivíduos de maneira que possam minimamente resistir. Para que isso seja possível, é fundamental a promoção de um clima em que os motivos que conduzem ao medo, à violência e ao horror se tornem conscientes (ADORNO, 1995a). Assim, “[...] mesmo que o esclarecimento racional não dissolva os mecanismos inconscientes, [...] ele ao menos fortalece na pré-consciência determinadas instâncias de resistência” (ADORNO, 1995a, p. 136). Aliás, é essa capacidade de resistir que pode fazer com que o indivíduo se contraponha “ao poder cego de todos os coletivos” (ADORNO, 1995a, p. 127). Além disso, a escola não pode abrir mão da educação política, de modo que sejam colocadas em xeque não somente o jogo de forças e de interesses presentes no aparato estatal, industrial e tecnológico, mas igualmente as bases sociais e econômicas que sustentam a dominação social.

O autor considera imprescindível que a crítica à sociedade burguesa, às condições objetivas que levam ao controle totalitário sobre os indivíduos, ao domínio dos homens sobre a natureza que coloca em risco ambos, enfim, ao processo social que culmina com a “coisificação da consciência” (ADORNO, 1995a, p. 130), tenha na educação um lugar prioritário e privilegiado para se desenvolver.

É dessa perspectiva que o ensino médio é considerado. Sendo a educação escolar uma prática social que envolve a formação intelectual, da personalidade e

moral das novas gerações, torna-se relevante o exame daquilo que acontece nesse nível da educação básica. Portanto, considerar todas as dimensões da vida escolar (pedagógica, cultural, social e política) é um posicionamento que aponta para a necessidade de conceber o ensino médio como mais do que preparação (para o ensino superior ou para o trabalho), pois envolve um conjunto de experiências decisivas para a formação dos adolescentes e dos jovens.

Partilhando da noção de “[...] formação cultural como apropriação subjetiva da cultura” (ADORNO, 1966, p. 176), é possível afirmar que tal formação deveria ter como fim a possibilidade de promover a autonomia dos indivíduos, isto é, destes apoderarem-se de maneira livre daquilo que a cultura pode oferecer. Seguindo o mesmo raciocínio: a formação somente se realizaria plenamente, quando a cada indivíduo fosse permitida, não só a identificação com a tradição e com a cultura, o que, sem dúvida, é fundamental, mas também a possibilidade de negá-las (ADORNO, 1966, p. 185-86), que é a maneira pela qual ocorreria o posicionamento dos indivíduos frente à cultura e à realidade social. No entanto, a formação não é possibilitada porque prevalece a tendência que perpetua a ordem social promovida pela sociedade burguesa. Aliás, a própria negação e o questionamento da cultura são partes do processo de superação, pois uma determinada situação social só pode ser transformada se houver consciência de que ela não condiz com as reais necessidades dos homens e mulheres que a compõem. De outra parte, é preciso que haja diferenciação ou afastamento em relação ao mundo exterior, para que a subjetividade possa constituir-se, “[...] pois formação cultural e estar diferenciado são propriamente a mesma coisa [...]” (ADORNO, 1966, p. 188). O que se quer enfatizar é a relação fundamental entre formação, individualização e transformação social.

Verificando que a discussão em torno da crise da escola está baseada, em grande medida, na suposta necessidade da instituição escolar superar a defasagem em relação à realidade sociocultural fica nítida a impressão de que as propostas pedagógicas incidem predominantemente sobre o aspecto adaptativo da educação escolar. No âmbito do ensino médio é recorrente a discussão sobre a relação entre educação e trabalho. Ora, como o que é exigido (para que seja possível a inserção na vida adulta) é algum tipo de qualificação profissional, embora isso não garanta a entrada no mercado de trabalho, nem que esse mesmo mercado vá requisitar tais profissionais qualificados e muito menos que o fantasma do desemprego desapareça, as propostas de inovação educacional, via de regra, contemplam essa perspectiva, sugerindo uma orientação que promova a articulação entre as necessidades “sociais” e os conteúdos a serem trabalhados na escola. Essa parece ser a tônica das reformas que incidiram sobre o ensino médio nos últimos

anos. Vejamos o que estipula os *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio*, na versão publicada em 2000: a expansão do ensino médio tem como fator, entre outros,

[...] a compreensão sobre a importância da escolaridade, em função das novas exigências do mundo do trabalho. Pensar um novo currículo para o Ensino Médio [envolve] as mudanças estruturais que decorrem da chamada “revolução do conhecimento”, alterando o modo de organização do trabalho e as relações sociais [...] A nova sociedade [...] apresenta características possíveis de assegurar à educação uma autonomia ainda não alcançada. Isto ocorre na medida em que o desenvolvimento das competências cognitivas e culturais exigidas para o pleno desenvolvimento humano passa a *coincidir* com o que se espera na esfera da produção. O novo paradigma emana da compreensão de que, cada vez mais, as *competências desejáveis* ao pleno desenvolvimento humano aproximam-se das *necessárias* à inserção no processo produtivo (BRASIL, 2000, p. 6 e 11, grifos meus).

Destaque-se dois aspectos: primeiro, os autores do documento consideram que a época contemporânea é caracterizada por um processo revolucionário que altera fundamentalmente a vida social, o que repercute sobre a subjetividade dos indivíduos. Considerar uma “revolução” os avanços e as inovações no campo da tecnologia da comunicação e da informação é algo polêmico e que merece discussão, mas isso foge do escopo deste trabalho. Segundo, é avaliado positivamente o fato de haver coincidência entre as competências desejáveis para o pleno desenvolvimento humano e as exigências feitas aos indivíduos tendo em vista sua inserção no processo produtivo. Não é sequer mencionado o fato de que tais exigências são determinadas em função do capital e dos grupos que o controlam. Em outras palavras, toma-se a esfera da produção e do trabalho como se fossem neutros e sinônimos de progresso e desenvolvimento sem considerar o que essa esfera produz socialmente – concentração de renda, acirramento das desigualdades, marginalização de grandes contingentes populacionais etc.

Sem dúvida, é importante adaptar as novas gerações à vida em sociedade – esse é um dos objetivos de toda ação pedagógica; porém, quando tal adaptação exige, predominantemente, a adesão à realidade estabelecida, a formação propriamente dita fica prejudicada. Se esta possui também o caráter adaptativo, isso não quer dizer que deva apenas conformar os indivíduos; ao contrário, deveria possibilitar que cada ser integrante da sociedade fizesse escolhas e decidisse por si

mesmo, inclusive, quanto à superação da atual organização social. Em relação à educação escolar, salienta-se a falta de perspectivas sociais e a pobreza cultural que a escola não consegue superar e reproduzidas no documento destacado.

Assim, e apoiando-se na noção apresentada de formação cultural, é possível examinar empiricamente o que a instituição escolar proporciona para jovens e adolescentes. A preocupação deve recair, então, sobre o papel que a escola exerce no processo de “paralisia da crítica”, para usar uma expressão de Herbert Marcuse (1969), indicando o quanto a sociedade impede que os indivíduos desenvolvam sua subjetividade, quando exige deles apenas a identificação com o todo. O grande risco é o de ser excluído ou marginalizado, caso não ocorra a adaptação necessária aos padrões de conduta, de comportamento, de desempenho e de pensamento predominantes. Assim, “[...] toda contradição parece irracional e toda ação contrária parece impossível” (MARCUSE, 1969, p. 30). A própria subjetividade é afetada, pois os processos psíquicos parecem sofrer alterações significativas: “[...] introjeção subentende a existência de uma dimensão interior distinta e até antagônica das exigências externas – uma consciência individual e um inconsciente individual *separados* da opinião e do comportamento públicos (MARCUSE, 1969, p. 30, grifo do autor)”, o que parece cada vez mais difícil de ser observado.

De outra parte, se Marx, no século XIX, postulava que o avanço das forças produtivas levaria à transformação das relações sociais de produção e que o próprio desenvolvimento poderia levar à revolução social, hoje não é mais possível desconsiderar que as forças produtivas estão entrelaçadas às relações de produção de tal modo que as primeiras foram subjugadas pelas segundas. Em termos menos acadêmicos: a técnica, a tecnologia e a ciência, enfim, todo conhecimento produzido no bojo do processo produtivo, mais aquilo que surgiu desinteressadamente, encontra-se a serviço da dominação social. O destaque para essa situação é necessário, uma vez que é a partir dela que podemos ter uma clara noção do significado do trabalho na sociedade contemporânea. Para exemplificar: o avanço da técnica e da tecnologia e o crescente aumento da produção de mercadorias são impulsionados pela necessidade de continuidade do consumo e não tendo em vista a saciedade da população mundial. Nas palavras de Marcuse (1999, p. 79),

A nova atitude se diferencia de todo o resto pela submissão altamente racional que a caracteriza. Os fatos que dirigem o pensamento e a ação do homem não são os da natureza, que devem ser aceitos para que possam ser controlados, ou aqueles da sociedade, que devem ser modificados porque não correspondem às necessidades e potencialidades humanas. São antes os fatos do processo da máquina,

que por si só aparecem com a personificação da racionalidade e da eficiência.

Essas considerações impõem aos estudiosos que examinem e debatam os tipos de vínculos que educação e trabalho mantêm entre si. A dominação se perpetua e se estende e legitima o crescente poder político e econômico que absorve todas as esferas da cultura e da vida. A tecnologia e a técnica, embora continuem possuindo um potencial para a libertação – o mesmo autor escreveu: “[...] a tecnologia [...] [é] uma forma de organizar e perpetuar (ou modificar) as relações sociais [...]” (MARCUSE, 1999, p. 73) –, quando instrumentalizadas em função da dominação, e isso está presente na relação entre capital e trabalho, mesmo que dotadas de racionalidade e legitimidade, não podem ser outra coisa: meios para perpetuação da dominação; mais que isso: consubstanciam a própria dominação.

Por isso, considera-se que é preciso ter muito cuidado no momento de definir o trabalho como princípio educativo; no mínimo, é necessário problematizar tal postulado. Essa formulação aparece em muitos documentos oficiais e, também, em textos acadêmicos produzidos por autores que fazem a crítica da educação brasileira, objetivando sua transformação. No material produzido para a formação dos professores do *Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio* podemos ler:

Partimos do conceito de trabalho pelo fato de compreendermos como mediação central no processo de produção da existência e objetivação da vida humana. Portanto, o trabalho, em seu sentido ontológico (mediação primeira da relação entre homem e natureza que viabiliza a produção da existência humana) e em seu sentido histórico (formas específicas de como se manifesta essa mediação, condicionadas pelas relações sociais de produção), é reconhecido como princípio educativo (BRASIL, 2013, p. 22-23).

Os autores reconhecem que esse princípio não pode ser reduzido à formação profissional. Mas como evitar esse risco? Outro autor, que é referência importante no debate sobre os rumos da educação brasileira, em trabalho produzido na década de 1990, assinalou:

[...] pode-se afirmar que o trabalho foi, é e continuará sendo o princípio educativo do sistema de ensino em seu conjunto. Determinou o seu surgimento sobre a base da escola primária, o seu de-

envolvimento e diversificação e tende a determinar, no contexto das tecnologias avançadas, a sua unificação. A incorporação das novas tecnologias por empresas brasileiras nas atuais circunstâncias, além de pôr em evidência o atraso em que nos encontramos em matéria de educação, terá, espera-se, o papel de acentuar o sentimento de urgência na realização da meta de universalizar a escola básica (SAVIANI, 1994, p. 161).

Quando se toma o trabalho como princípio educativo, a interpretação dada a ele é a de que, em um dado momento histórico, este se converteu em alienação. De práxis que levava à afirmação do homem, a sua realização tornou-se atividade que o desrealiza, fazendo-o se perder. A interpretação sugerida aqui é outra: não é possível fazer a distinção entre esses dois momentos históricos (trabalho como realização e trabalho como alienação). Parece prevalecer nessa formulação uma interpretação mítica de que, na origem, o homem vivia a plena liberdade, realizando-se na exteriorização de sua atividade (o trabalho). Depois tudo se complicou... E o capitalismo aprofundou a alienação. No entanto, reafirma-se: trabalho sempre foi labuta e esforço árduo na luta pela sobrevivência.

Essas considerações sobre o trabalho são necessárias porque, como já ressaltado, o ensino médio é invariavelmente remetido à preparação profissional. Mas a experiência escolar poderia servir para nos livrar da ideologia que define o trabalho como a única possibilidade de realização pessoal. Ora, é justamente o contrário que parece predominar: sob a égide do capital, o trabalho é aquilo deforma o indivíduo. Claro que os educadores não podem desconsiderar o mundo do trabalho, mas sucumbir a sua lógica, mesmo que seja para recuperar o suposto sentido original da atividade produtiva, não contribuirá para a superação da dominação social e da exploração econômica que a sustenta. E o ensino médio pode constituir um importante espaço para o debate sobre o significado do trabalho na sociedade contemporânea, debate este que adquiriria uma dimensão formativa inegável, permitindo que os estudantes desenvolvessem uma reflexão sobre o trabalho, sobre suas próprias aspirações e expectativas em confronto com as necessidades sociais e, também, acerca de si mesmos (ADORNO, 1995b, p. 54).

É importante assinalar que este estudo é fruto da preocupação inicial em discutir as razões para a insatisfação do aluno diante da educação escolar. O referencial teórico que orienta a análise e discussão do tema põe em evidência o fim do indivíduo ou a impossibilidade da individuação, em decorrência, entre outros fatores, da necessidade de integração e adesão cega aos coletivos, fazendo com que a autodeterminação se dissolva. Os autores destacados, desde os anos 30 do

século passado, chamaram a atenção para tais aspectos e, por isso, propuseram a inclinação em direção ao sujeito (ADORNO, 1995a). Trazer à luz aquilo que resta do indivíduo e definir como meta política, e porque não dizer educacional, o fortalecimento do sujeito, da subjetividade, da experiência individual, do pensamento e da reflexão é uma maneira de manter viva a oposição ao totalitarismo e à persistência da não liberdade.

Referências

- ADORNO, Theodor W. Teoría de la seudocultura. In: HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor W. *Sociologica*. Madrid: Taurus, 1966. p. 175-199.
- _____. Educação após Auschwitz. In: _____. *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995a. p. 119-138.
- _____. A Filosofia e os professores. In: _____. *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995b. p. 51-74.
- BENJAMIN, Walter. A vida dos estudantes. In: _____. *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação*. São Paulo: Summus Editorial, 1984. p. 31-41.
- _____. La reforma escolar: un movimiento cultural. In: _____. *La metafísica de la juventud*. Barcelona: Paidós/I.C.E.-U.A.B, 1993. p. 47-52.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. O tempo e o espaço no mundo estudantil. In: BRITTO, Sulamita de. *Sociologia da juventude*. v. 4. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1968. p. 61-86.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Formação de professores do Ensino Médio*. Etapa I, Caderno III: o currículo do Ensino Médio, seus sujeitos, e o desafio da formação humana integral. Brasília, DF: MEC, 2013.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Médio*. Brasília, DF: MEC, 2000.
- DUBET, François. A escola e a exclusão. *Cadernos de pesquisa*: Fundação Carlos Chagas, São Paulo, n. 119, p. 29-45, 2003.
- _____; MARTUCCELLI, Danilo. A socialização e a formação escolar. *Lua Nova*: CEDEC, São Paulo, n. 40-41, p. 241-266, 1997.
- HORKHEIMER, Max. Teoria tradicional e teoria crítica. In: _____.; ADORNO, Theodor W. *Textos escolhidos*. São Paulo: Nova Cultural, 1991. p. 31-68. (Os Pensadores).
- MARCUSE, Herbert. *A ideologia da sociedade industrial*. Rio de Janeiro: Zahar, 1969.
- _____. Algumas implicações sociais da tecnologia moderna. In: _____. *Tecnologia, guerra e fascismo*. São Paulo: Editora Unesp, 1999. p. 71-104.

SAVIANI, Dermeval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETTI, Celso João et al. (Org.). *Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar*. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 152-179.

recebido em 21 jan. 2016 / aprovado em 5 mar. 2016

Para referenciar este texto:

GIOVINAZZO JUNIOR, C. A. Crítica ao debate em torno das finalidades do ensino médio. *Dialogia*, São Paulo, n. 23, p. 33-44, jan./jun. 2016.

Educação profissional técnica de nível médio, currículo e tecnologias: o que dizem as diretrizes curriculares nacionais?

*Technical education, curriculum and technologies:
what say the national curriculum guidelines?*

Maria da Graça Moreira da Silva

Doutora em Educação (Currículo). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação:
Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP – Brasil
mgraca.moreira@gmail.com

Maria Lúcia Soares do Amaral

Mestre em Educação. Técnica em Assuntos Educacionais no Instituto Federal de
Educação Ciência e Tecnologia de São Paulo - IFSP
luciasamaral@gmail.com

Fernando José de Almeida

Doutor em Educação. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação:
Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP – Brasil
fernandoalmeida43@gmail.com

Resumo: Este artigo reflete e analisa o currículo da educação profissional técnica de nível médio, as políticas públicas educacionais brasileiras e as tecnologias da informação e comunicação. Compreende as tensões e contradições da formação integral do homem proposta para este segmento e versa sobre as tecnologias como um direito humano, defendendo a necessidade de sua integração ao currículo para oportunizar a participação e o protagonismo do aluno na cultura contemporânea. Tal direito se manifesta pelo uso consciente, crítico e competente das tecnologias da informação e da comunicação como cultura e como linguagem. A pesquisa tem abordagem qualitativa e parte da análise documental das diretrizes curriculares nacionais para identificar os pressupostos de uso e de apropriação das tecnologias ao currículo que contribuam para alicerçar os conceitos e objetivos na elaboração dos projetos pedagógicos e humanizantes do curso técnico integrado ao ensino médio.

Palavras-chave: Currículo. Ensino médio. Educação profissional. Tecnologias da informação e comunicação.

Abstract: This paper reflects and analyzes the curriculum of secondary level technical professional education, the Brazilian educational public policy and technologies of information and communication. It understands the tensions and contradictions of the human integral education proposed for this schooling level and discusses about technologies as a human right, defending the need for their integration on curriculum, to create opportunities for social participation and protagonism of the student in contemporary culture. This right is manifested

by the conscious, critical and responsible use of information and communication technologies such as culture and language. The research has a qualitative approach and it parts of the documental analysis of national curriculum guidelines for identifying the use and appropriation of technologies that contributes to building the concepts and objectives to develop educational and humanizing projects to high school integrated technical course.

Key words: Curriculum. High School. Technical Education. Information and Communication Technologies.

Apresentação

O debate sobre a prevalência ou dosimetria entre formação profissional e formação geral é histórica e recorrente na educação brasileira, em especial na educação formal de jovens com idade entre 15 e 18 anos. Essa etapa corresponde ao ensino médio e, não obstante as características psicossociais próprias da faixa etária, grande parte dos educandos está voltada à seleção de uma opção profissional para ingresso na força produtiva ou à continuidade dos estudos, ou ambas, ou nenhuma.

Os debates sobre formar para o mundo do trabalho ou para a vida são instigados e refletidos nas reformas educacionais, mas aqui analisaremos, em especial, as que tomaram corpo a partir da década de 1990, com a LDB de 1996, que trazem à tona o ensino médio para a vida, “em substituição ao modelo que, ao integrar educação geral e profissional em uma mesma rede, era para o trabalho, entendido como ‘não vida’” (KUENZER, 2000, p. 15).

O mundo do trabalho (da não vida) e o mundo da vida parecem dissociados sob essa ótica, embora as próprias transformações do mundo do trabalho na contemporaneidade apontem claramente para a necessidade de qualificação profissional (competências) articulada às novas formas de mediação entre o homem, o conhecimento e o convívio social.

As políticas educacionais acompanham, norteiam e correspondem, a cada época, ao panorama político e à concepção de homem e mundo subjacentes ao projeto de nação. No caso do Brasil, nas décadas seguintes às dos fins do século passado, muito se alterou o cenário político e social interno e muito se transformou a força e a extensão do mercado mundial. O que é esperado e qual a participação dos jovens na construção deste projeto tão mais amplo e exigente?

Na outra ponta do debate, encontram-se as escolas, com suas próprias demandas, contextos, possibilidades, atores e representações sobre o papel da educação, do trabalho e da vida, e é no interior da escola em que esse debate toma vida e se concretiza por meio do projeto político-pedagógico (PPP), norte de suas práticas e diretrizes educacionais.

As opções de trajetórias formativas disponíveis aos jovens a partir de 2004 compreendem o ensino médio propedêutico, o médio integrado ao ensino técnico, o magistério e o ensino técnico, além da educação de jovens e adultos. O ensino técnico, integrado ao ensino médio, seria uma resposta inequívoca à demanda em tela, pois, a um só tempo, articula o “saber” ao “fazer” como alternativa para a educação mais técnico-científica voltada à satisfação dos processos laborais e produtivos, sem desarticular-se da formação do indivíduo como cidadão e sujeito histórico.

Não obstante, é fato que essa etapa intermediária da escolarização reflete e reproduz as desigualdades sociais, evidenciando as diferenças e as baixas opções possíveis aos jovens, notadamente os da escola pública e os mais vulneráveis. A necessidade de trabalho já em idade escolar média, a carência de empregos que componham com as exigências escolares, acrescentam dificuldades ao sistema de opções e de desempenho dos jovens alunos.

As redefinições curriculares ganham centralidade nesta equação socioeducativa. E como, a nosso ver, as tecnologias da informação e comunicação (TIC) são componentes essenciais do currículo, a inserção de suas questões ao debate curricular é urgente e merece um olhar refinado, já que afirmações ralas ou baseadas em senso comum são recorrentemente feitas sobre o tema.

Começando das origens, pode-se dizer que dentre as questões pontuam-se também os avanços tecnológicos e o pleito crescente de inserção dos jovens à cultura das tecnologias – para a participação na vida social e para a integração no mundo do trabalho.

Assim, ao analisar as diretrizes curriculares nacionais, busca-se identificar as proposições a essas novas questões, para quem e o que orientam para a elaboração dos PPP das escolas.

Indo à radicalidade dos problemas que envolvem o ensino médio neste cenário, afirma-se que as TIC têm que ser vistas com direito e não como uma novidade meramente motivadora que atende às demandas do mercado.

Tecnologias como direito

Na educação formal, o conjunto de transformações sociais, econômicas e científicas gera novas exigências às dinâmicas curriculares escolares. Santomé (2013, p. 25) coloca:

[...] é necessário repensar por completo não somente os conteúdos do currículo escolar, mas também as maneiras de trabalhar, as ca-

pacidades, os hábitos, as habilidades e os valores a serem promovidos e inclusive os espaços onde se produzem os processos de ensino e aprendizagem.

Almeida (2009) afirma que o capitalismo neoliberal e o desenvolvimento de agilidades virtuais do mundo financeiro abriram não apenas uma chance, mas concomitantemente um novo critério de exclusão. O seu antídoto não pode ser a inclusão, porque a inclusão etimologicamente quer dizer “fechar dentro”, *in-claudere*, e um método libertador não pode querer fechar para dentro, mas sim abrir seus produtos para todos. Portanto, a emancipação digital requer a democratização e a universalização do acesso às tecnologias.

O conceito mais pertinente para nomear o processo virtuoso da apropriação das tecnologias como cultura, como linguagem ampla, como fator de libertação e convívio é o termo “emancipação”. A origem da palavra emancipação é “tomar nas próprias mãos” sua vida. É o sentido etimológico e figurado, mas é o que mais se aproxima da questão das tecnologias como um dos elementos emancipadores da cultura escolar.

A cultura tecnológica, embora necessária e humana em sua essência, não estanca a produção de novos oprimidos e excluídos, porque ela está no seio e a serviço de modelo excludente por origem. E para que se foque o seu sentido original é necessário questionar: A serviço de quem estão essas tecnologias?

As tecnologias contemporâneas não nasceram para democratizar, mas sim para multiplicar a capacidade de cálculo, de armazenar informações e acelerar a transmissão de dados, para concentrar informações e, por conseguinte, concentrar poder. Contudo,

Sem a tecnologia não se faz a transformação do homem para um mundo mais democrático e humano. Mas ela sozinha não fará isso. Ao contrário, pode mesmo impedir, se não for guiada intencionalmente por um projeto político-pedagógico que a isso se dedique (ALMEIDA, 2009, p. 53).

As questões de caráter educacional e emancipatório postas às tecnologias dão-lhes novas perspectivas: Em que cooperam para a formação de novas habilidades sociais e mentais? Como dar-lhes significados que ultrapassem os processos concentracionários de poder? Como instrumentalizá-las para dar elementos rápidos, transparentes, fundamentados para a formação de senso crítico e político? Como expor os estudantes à cultura digital e à sua linguagem de forma a desen-

volver neles os conhecimentos das ciências, das literaturas, das matemáticas, a vivência dos territórios? Como superar a digitação compulsiva que fecha o adolescente ou jovem do convívio real e comprometido?

Educar na conjuntura contemporânea da cultura digital supõe ensinar e aprender a participar eficazmente nas práticas sociais e culturais mediadas pelas TIC.

A discussão do que é tecnologia na educação é feita também por Freire ao refletir que:

Penso que a educação não é redutível à técnica, mas não se faz educação sem ela. Não é possível, a meu ver, começar um novo século sem terminar este. Acho que o uso de computadores no processo de ensino/aprendizagem, em lugar de reduzir, pode expandir a capacidade crítica e criativa de nossos meninos e meninas. Depende de quem o usa, a favor de quem e de quem, e para quem. Já colocamos o essencial nas escolas; agora podemos pensar em colocar computadores. (FREIRE, 1995, p.98).

Para ele, a técnica e a tecnologia são fundamentais para a educação, pois a educação sempre esteve vinculada às técnicas e tecnologias em cada um dos contextos históricos próprios.

A seguir é apresentado um breve histórico sobre o ensino profissional no Brasil para contextualizar o debate e evidenciar a evolução de sua demanda.

A educação profissional no Brasil: breve retomada

A institucionalização da educação profissional no Brasil se deu no período imperial, com a instalação da corte portuguesa em solo brasileiro, com a criação, por D. João VI, do Colégio das Fábricas, em 1809, no Rio de Janeiro (MANFREDI, 2003).

Desde 1809, a educação profissional teve movimentada história, sempre atrelada às propostas de governo e às concepções de homem e de mundo subjacentes, representadas pelos intérpretes da organização do Estado.

Ao longo do século XIX, a educação profissional foi considerada como assistencialista, com o objetivo de “[...] amparar os órfãos e os demais desvalidos da sorte” (BRASIL, 2007, p. 10-11), preparando-os para um ofício. Assim, aos pobres caberia a aprendizagem de uma profissão e não a educação formal por completo.

Ao longo do século XX, numa síntese muito breve, pode-se afirmar que houve diversos períodos de debates sobre a escola, iniciado emblematicamente pelo movimento escolanovista – marcado pelo pensamento de Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, entre outros, inspirados pelas ideias de Dewey.

Na década de 1970, sob o governo militar, deu-se a reforma da educação básica promovida pela Lei n.º 5.692/71, com a instituição do ensino médio profissionalizante para atender ao projeto de país centrado na industrialização, no comércio internacional e na criação de infraestrutura de energia e tecnologias para o desenvolvimento previsto.

No início dos anos de 1980, o governo militar perde a hegemonia, mas o regime de produção estava induzido pelo modelo já implantado.

Nas décadas de 1980 a 1990, com a globalização e a nova configuração da economia mundial, o cenário é de profundas mudanças, a intensificação da aplicação das tecnologias se associa mais radicalmente aos processos de produção e pensamento.

Em 1994, a Lei n.º 8.948, institui o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, transformando, gradativamente, as Escolas Técnicas Federais e as Escolas Agrícolas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica e a expansão da oferta da educação profissional passa a ocorrer em parceria com estados, municípios, setores produtivos e organizações não governamentais (BRASIL, 2007).

Nesse momento, a reserva de mercado para os computadores nacionais, implantada na década de 1970 pelo governo militar, fica insustentável e o país começa a abrir-se à invasão de opções de computadores, softwares e da internet de todas as partes do mundo.

A política educacional no governo de Fernando Henrique Cardoso surge a partir do cenário histórico, político e econômico de abertura política e ideológica que resulta na Lei n.º 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Nesta, o ensino técnico passa a ter capítulo próprio e apresenta a educação profissional como modalidade de ensino. Contudo, essa mudança expressou novamente a “consolidação da dualidade do oferecimento do ensino técnico de nível médio separado do ensino médio regular” (VIAMONTE, 2011, p. 36), dissociando a educação propedêutica da profissional.

A primeira década do século XXI vem marcada pela mobilidade tecnológica, pela WEB 2.0, que propiciam o uso mais autoral e colaborativo dos computadores e pela disseminação do uso da internet, redes sociais e outras ferramentas. A conexão à internet é considerada uma condição ao exercício pleno da cidadania.

A política educacional de 2003 a 2010, no governo Lula, entendeu que a educação profissional técnica de nível médio poderia voltar a ser oferecida nas

formas integrada e concomitante e/ou subsequente, a qual deu nova regulamentação aos artigos 39 a 41 da LDB (BRANDÃO, 2010). Assim, a educação propedêutica e profissional são vistas de forma associada: educação para a vida e para o trabalho e de todas as potencialidades humanas. O Decreto n.º 5.154/2004 possibilitou a reordenação dos princípios educacionais defendidos na nova LDB e na Constituição Federal de 1988 no que diz respeito ao desenvolvimento de todas as potencialidades humanas. Nesse contexto, Brandão (2010) pontua que o binômio mundo do trabalho-prática social não significa a existência de dois princípios ou finalidades, mas constituem os principais elementos de uma dada concepção de educação e de ser humano.

Esse entendimento traz como centralidade o sujeito e o seu relacionamento com o conhecimento. Não basta formar o sujeito para a competência técnica sem que ele consiga compreender a sociedade em que ele está inserido, as correlações de força e de poder que existem nessa sociedade. Com a Lei n.º 11.741/2008, a integração entre a educação profissional e o ensino médio é legitimada e define o novo modelo para a formação profissional.

O governo federal, por meio do MEC e do Conselho Nacional de Educação, buscou

[...] corrigir distorções de conceitos e de práticas decorrentes de medidas adotadas pelo governo anterior, que de maneira explícita dissociaram a educação profissional da educação básica, aligeiraram a formação técnica em módulos dissociados e estanques, dando um cunho de treinamento superficial à formação profissional e tecnológica de jovens e adultos trabalhadores. (BRASIL, 2007, p. 2).

Ao mesmo tempo, a primeira década do século XXI vem marcada pela mobilidade tecnológica, pela WEB 2.0, que propiciam o uso mais autoral e colaborativo dos computadores e pela disseminação do uso da internet, redes sociais e outras ferramentas.

A criação de programas de acesso aos cursos técnicos de nível médio, cunhando vários programas, como o Brasil profissionalizado, eTec e Pronatec, dentre outros. “Porém, volta-se a uma política de educação profissional mediante programas focais e contingentes”, ressaltam Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005).

O Programa Brasil Profissionalizado (BRASIL, 2007) objetivou aumentar o número de matrículas no ensino técnico integrado ao ensino médio. A Rede eTec Brasil, de 2007, buscou ampliar e democratizar o acesso aos cursos técnicos de nível médio por meio da educação a distância (BRASIL, 2007). O Programa Nacional de

Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), de 2011, objetivou “Expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos técnicos e profissionais de nível médio, de cursos de formação inicial e continuada para trabalhadores e intensificar o programa de expansão de escolas técnicas em todo o país” (BRASIL, 2014).

As metas para a implantação das políticas públicas da educação profissional estão em vigor desde o Plano Nacional de Educação (PNE) (2001-2010), com o aumento da oferta de cursos básicos, conforme sua meta 7. Também o PNE (2014-2024), na meta 11, propõe “triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% da expansão no segmento público” (BRASIL, 2014), apontando, além da oferta dos cursos básicos pelas instituições públicas, a possibilidade de oferta por instituições privadas.

As políticas públicas para a educação profissional implantadas nas primeiras décadas do século XXI priorizam o acesso aos cursos técnicos de nível médio como estratégia e, dessa forma, deu-se uma notável expansão da oferta de matrículas e do número de instituições de ensino técnico do Brasil. O Censo Escolar 2012 aponta o atingimento de 1.362.200 matrículas, revelando o crescimento de 74,6% no período de 2007 a 2012.

Hoje, a dualidade entre educação profissional e educação geral básica não está mais explicitada na legislação. Fica a questão: os currículos dos cursos profissionais e as práticas pedagógicas acompanham o que dizem as diretrizes?

Não obstante, este artigo reconhece a possibilidade de implantação da educação média integrada à técnica, demandando, para tal, o denso debate e a construção de um projeto que fuja do currículo conteudista e/ou tecnicista e supere os conceitos vigentes desde a época colonial, que entendia a educação de ofícios construída por meio de cursos superficiais de curta duração voltada às classes mais vulneráveis.

Assim, a superação do consenso conservador quanto à utilidade da educação profissional voltada apenas ao mercado deve focar as inovações curriculares, a formação crítica de professores, com condições de trabalho dignas, infraestrutura adequada (salas, laboratórios, tecnologias), gestão democrática e, destacadamente, colocar em ação o PPP, traduzindo as políticas públicas e suas orientações para a proposição de inovações curriculares em linha com a contemporaneidade.

Método

A abordagem metodológica da pesquisa que produziu o artigo é qualitativa. Empregou a análise documental, por meio da análise de conteúdo dos documen-

tos: Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional Técnica.

Foi usado o *software* Atlas TI na análise qualitativa de conteúdo. Foi realizada a identificação, contagem, filtragem e agrupamento das unidades de registro relacionadas às TIC nos três documentos. Posteriormente, as unidades de contexto foram recodificadas como indicadores e analisadas. A seguir são apresentados os dados coletados. Reflete intencionalmente parte da pesquisa de Amaral (2015).

O que dizem as Diretrizes Curriculares Nacionais?

No quadro a seguir estão dispostos os indicadores de TIC identificados nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (BRASIL, 2013) por meio da análise de conteúdo:

QUADRO 1 – INDICADORES DE TIC NAS DCN

| Citação | Indicador TIC como |
|--|---|
| Art. 13. (p.4) § 3º VII - estímulo à criação de métodos didático-pedagógicos utilizando-se recursos tecnológicos de informação e comunicação, a serem inseridos no cotidiano escolar, a fim de superar a distância entre estudantes que aprendem a receber informação com rapidez utilizando a linguagem digital e professores que dela ainda não se apropriaram. | Recurso didático-pedagógico e cultura digital |
| § 3º A base nacional comum e a parte diversificada não podem se constituir em dois blocos distintos, com disciplinas específicas para cada uma dessas partes, mas devem ser organicamente planejadas e geridas de tal modo que as tecnologias de informação e comunicação perpassem transversalmente a proposta curricular | Elemento transversal no currículo |
| Art. 39. A modalidade educação a distância caracteriza-se pela mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem que ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos. | Meio didático-pedagógico |
| § 2º Os programas de formação inicial e continuada dos profissionais da educação, vinculados às orientações destas Diretrizes, devem prepará-los para o desempenho de suas atribuições, considerando necessário: c) compreender, interpretar e aplicar a linguagem e os instrumentos produzidos ao longo da evolução tecnológica, econômica e organizativa | Cultura digital e competências |

O quadro 1 ilustra cinco indicadores. O primeiro, “recurso didático-pedagógico e cultura digital”, refere-se ao uso das tecnologias como recurso e objetiva a

apropriação da cultura digital pelos professores. O segundo indicador, “elemento transversal ao currículo”, aponta que as tecnologias são elementos que perpassam a base comum e diversificada do currículo. O terceiro indicador, “meio didático-pedagógico”, refere-se ao uso das tecnologias na mediação das atividades educativas a distância. E o quarto indicador, “competências e cultura digital”, refere-se às competências e habilidades necessárias à formação inicial e continuada de educadores na cultura digital.

A seguir estão dispostos os indicadores identificados nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM) (BRASIL, 2013):

QUADRO 2 – INDICADORES DE TIC NAS DCNEM

| Citação | Indicador TIC como |
|--|--|
| Art. 5º O Ensino Médio em todas as suas formas de oferta e organização, baseia-se em: VIII - integração entre educação e as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como base da proposta e do desenvolvimento curricular | Integração com outras dimensões como base do currículo |
| § 3º a tecnologia é conceituada como a transformação da ciência em força produtiva ou mediação do conhecimento científico e a produção, marcada, desde sua origem, pelas relações sociais que a levaram a ser produzida. | Transformação da ciência em força produtiva e meio para o conhecimento |
| Art. 12. O currículo do Ensino Médio deve: III - organizar os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação... a) domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna; b) conhecimento das formas contemporâneas de linguagem | Conteúdo curricular |
| Art. 16. O projeto político-pedagógico das unidades escolares que ofertam o Ensino Médio deve considerar: VIII - utilização de diferentes mídias como processo de dinamização dos ambientes de aprendizagem e construção de novos saberes | Recurso didático-pedagógico e inserção à cultura digital |
| XX - produção de mídias nas escolas a partir da promoção de atividades que favoreçam as habilidades de leitura e análise do papel cultural, político e econômico dos meios de comunicação na sociedade pelos educandos | Autoria, protagonismo dos educandos na produção de tecnologias |

As DCNEM apresentam cinco indicadores. O primeiro, “Integração da tecnologia com outras dimensões como base do currículo”, refere-se às tecnologias como uma dimensão da base curricular integrada às demais dimensões (trabalho, ciência, cultura), na proposta curricular. Neste sentido, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 10) pontuam que a integração das dimensões trabalho, ciência, cultura e tecnologia visam ao “desenvolvimento de todas as potencialidades humanas”.

O segundo indicador, “transformação da ciência e meio para o conhecimento”, apresenta o conceito de TIC como a “transformação da ciência em força

produtiva ou meio para o conhecimento científico, produzida pelas relações sociais”. A tecnologia como síntese e produto do trabalho humano, cuja construção se dá nas relações sociais, é destacada por Vieira Pinto (2005) ao dizer que a tecnologia precisa ser pensada e trabalhada socialmente.

O terceiro indicador refere-se ao “conteúdo curricular”, em que o educando demonstre conhecimento dos princípios tecnológicos e das linguagens contemporâneas. Destaca-se aqui o domínio dos conhecimentos tecnológicos, o que reforça a centralidade do trabalho no currículo e as linguagens contemporâneas, necessárias para a apropriação dos conhecimentos tecnológicos, entendidas como saberes necessários na cultura digital.

O quarto indicador, “recurso didático-pedagógico e inserção à cultura digital”, refere-se ao uso das TIC como recurso ao processo de ensino e de aprendizagem na construção de novos saberes.

O quinto indicador, “Autoria, protagonismo dos educandos na produção de tecnologias”, refere-se às TIC como favorecedora da autoria, por meio de atividades que promovem a leitura de mundo.

A tônica dos documentos traz a visão de que os indicadores se referem às TIC não somente como conteúdo curricular e como recurso para ensinar e aprender, mas como apropriação da cultura e da linguagem. As diretrizes apresentam conceitos do papel das tecnologias, mas não aprofundam as formas práticas do uso e integração destas na organização curricular, o que é necessária tarefa das escolas e dos sistemas de ensino, mas nem sempre são finalidades de um documento de diretrizes.

O quadro a seguir apresenta indicadores de TIC identificados nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (DC-NEPT) (BRASIL, 2012).

QUADRO 3 – INDICADORES DE TIC NAS DCNEPT

| Citação | Indicador TIC como |
|---|--------------------------|
| Art. 14 Os currículos dos cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio devem proporcionar aos estudantes: VI - fundamentos de empreendedorismo, cooperativismo, tecnologia da informação, legislação trabalhista, ética profissional, gestão ambiental, segurança do trabalho, gestão da inovação e iniciação científica, gestão de pessoas e gestão da qualidade social e ambiental do trabalho. | Conteúdo curricular |
| Art. 26 Parágrafo único. Respeitados os mínimos previstos de duração e carga horária total, o plano de curso técnico de nível médio pode prever atividades não presenciais, até 20% da carga horária diária do curso, desde que haja suporte tecnológico e seja garantido o atendimento por docentes e tutores. | Meio didático-pedagógico |

As DCNEPT trazem dois indicadores: O primeiro, “Conteúdo curricular”, refere-se ao ensino dos fundamentos da tecnologia da informação no currículo. Destaca-se neste indicador a omissão do termo comunicação. O segundo indicador, “Meio didático-pedagógico”, refere-se ao uso das tecnologias no processo de ensino e aprendizagem a distância.

Considerações

A finalidade desse trabalho é oferecer elementos de reflexão sobre o papel das TIC no currículo da educação profissional técnica de nível médio a partir dos documentos oficiais. O tema não se esgota aqui. Ao contrário, o artigo tem a pretensão de ser um dos provocadores que estimulem outras análises e reflexões, como o debate sobre a incorporação dos textos das políticas no chão das escolas profissionais.

Considera-se, como pano de fundo, que as referências sobre o uso das TIC nos documentos das diretrizes curriculares apontam para a perspectiva de um currículo do ensino médio integrado ao técnico, tendendo mais para tradicional do que inovador, em que se enfatizam aspectos de organização, embora apontem caminhos mais flexíveis para a integração teoria/prática e abram espaços, pontuados na DCEM, para o uso de tecnologias que perpassem transversalmente a proposta curricular. A mediação tecnológica, por meio da EaD, a autoria e o protagonismo, buscam decodificar e permitir uma meta-leitura da linguagem própria das tecnologias.

Consideramos que as referências às TIC nas DCNEPT estão relacionadas à aprendizagem de competências técnicas, ao uso das tecnologias *per se* ou como meios (no caso da educação a distância), mas também iniciam a trazer o debate sobre função da inovação tecnológica no processo de ensino e aprendizagem. Tais afirmações orientativas correm o risco de fazer supor que o uso das TIC se distancia da apropriação crítica e criativa dessas tecnologias, no sentido de se incorporarem como tecnologias da aprendizagem significativa e autônoma, em especial para esta etapa do ensino.

Os avanços sobre a compreensão das TIC nos documentos oficiais vêm evidenciando que elas podem promover inovação educativa para além de práticas pedagógicas que a reduzem ao aspecto de mero ferramental tecnológico reprodutivista de conteúdos. Constata-se, pela leitura dos documentos em tela, que as TIC evoluem para uma visão mais orgânica mesmo tendo partido de um olhar mais mecanicista e de mera ferramenta para uma visão em que são percebidas com

relação aos documentos oficiais iniciais. Porém, a inovação curricular “de fato” demanda mais do que a interpretação das políticas. Ela, acima de tudo, demanda a formação da escola para superar suas práticas e recontextualizá-las à luz de um projeto coletivo consensuado em prol de uma educação com qualidade social, superando um mero atendimento às demandas dos mercados de trabalho.

As TIC podem lançar sobre o conhecimento e sobre as transversalidades da educação um amplo campo de estudos, experimentos, pesquisas e formação. Tal visão não foi percebida como fundamento dos documentos analisados nessa pesquisa. Mas a visão de evolução histórica do cenário da educação brasileira, eivada de contradições, marchas e contra marchas nos mostra uma evolução nos documentos oficiais, nesta direção da superação de contradições e de melhoria da sua qualidade social.

Referências

- ALMEIDA, F.J. *Paulo Freire*. São Paulo: Publifolha, 2009.
- _____; SILVA, M. G. M. O currículo como direito e a cultura digital. *Revista e-curriculum*, São Paulo, v. 2, n. 12, maio/out. 2014.
- AMARAL, M. L. K. *As tecnologias digitais da informação e comunicação no currículo da educação profissional técnica de nível médio*. 2015. Faculdade de Educação Dissertação (Mestrado em Educação: currículo). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.
- BRANDÃO, C. F. *LDB passo a passo: Lei de diretrizes e bases da educação nacional, Lei n.º 9.394/96 comentada e interpretada, artigo por artigo*. 4. ed. São Paulo: Avercamp, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio*. Brasília, DF, 2012.
- _____. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília, DF, 2013.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. *Educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio: Documento base*. Brasília, DF, 2007.
- _____. Presidência da República. *Constituição da república federativa do Brasil*. Brasília, DF, 1988.
- _____. Presidência da República. *Plano Nacional de Educação 2001-2010: Lei n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001*. Brasília, DF, 2001.
- _____. Presidência da República. *Plano Nacional de Educação 2014-2024*. Brasília, DF, 2014.

COSTA, C. P. Música: *A Educação Profissional Técnica de Nível Médio na Interseção das Políticas Públicas*. Trabalho apresentado no IV Seminário de Educação profissional e Tecnológica, Belo Horizonte, 2012.

FREIRE, P. *A Educação na cidade*. São Paulo, Cortez Editora, 1995.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A Gênese do Decreto n.º 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). *Ensino Médio Integrado: concepções e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005. p. 21-56. AINDA FALTAM AS PÁGINAS.

KUENZER, A. Z. O Ensino Médio agora é para a vida: Entre o pretendido, o dito e o feito. *Educação & Sociedade*, Campinas, ano 21, n. 70, p 15-39, abr. 2000.

MANFREDI, S. M. *Educação Profissional no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2003.

SANTOMÉ, J. T. *Currículo Escolar e Justiça Social: o cavalo de troia da educação*. Porto Alegre: Penso, 2013.

VIAMONTE, P. F. V. S. Ensino Profissionalizante e ensino médio: novas análises a partir da LDB 9394/96. *Educação em Perspectiva*, Viçosa, v. 2, n. 1, p. 28-57, jan./jun. 2011.

VIEIRA PINTO, A. *O conceito de tecnologia*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.

recebido em 14 mar. 2016 / aprovado em 27 abr. 2016

Para referenciar este texto:

SILVA, M. G. M.; AMARAL, M. L. S.; ALMEIDA, F. J. Educação profissional técnica de nível médio, currículo e tecnologias: o que dizem as diretrizes curriculares nacionais?. *Dialogia*, São Paulo, n. 23, p. 45-58, jan./jun. 2016.

Ensino médio aos olhos da surdez: uma análise de narrativas

High school in the eyes of deafness: an analysis of narratives

Felipe Flores Kupske

Doutor em Linguística Aplicada. Professor Titular da Área de Ciências Humanas e Jurídicas da Universidade Comunitária da Região de Chapecó – Unochapecó, Chapecó, SC – Brasil
kupske@gmail.com

Jaqueline Reni Loss

Mestre em Educação. Professora da Área de Ciências da Saúde da Universidade Comunitária da Região de Chapecó – Unochapecó, Chapecó, SC – Brasil
jkl@unochapeco.edu.br

Resumo: Para que se concretize, de fato, a inclusão nas escolas brasileiras, além de políticas educacionais, há a necessidade de revisão de metodologias adotadas e de apoio da comunidade escolar. Nesse sentido, buscando investigar o ensino médio aos olhos da surdez, com foco no processo de inclusão, este trabalho propõe uma análise de narrativas de quatro estudantes com surdez profunda e severa da região Oeste de Santa Catarina acerca de suas experiências escolares. Em uma análise exploratória dos relatos, podemos perceber que, aos olhos dos aprendizes surdos, há um desencontro entre o que é preconizado pelas propostas políticas e o que é vivenciado na prática durante o processo educacional.

Palavras-chave: Surdez. Narrativas. Ensino médio.

Abstract: To materialize inclusion in Brazilian schools, besides to educational policies there is a need to review the methodologies adopted and the support of the school community. In this sense, seeking to investigate the high school in the eyes of deafness, focusing on the inclusion process, this paper proposes an analysis of four students narratives with deep and severe hearing loss of the West of Santa Catarina about their school experiences. In an exploratory analysis of the reports, we can see that to the deaf learners there is a mismatch between what is advocated by the policy proposals and what is experienced in practice during the educational process.

Keywords: Deafness. Narrative. High School.

Introdução

A educação de surdos no Brasil vem exigindo redimensionamentos de perspectivas e de práticas escolares, haja vista que ainda existem lacunas de inteligibilidade entre as partes do processo inclusivo, como, por exemplo, entre a própria política de inclusão e o conhecimento científico sobre essa, construído por meio

da pesquisa empírica. Em outras palavras, há um desafinamento de várias ordens entre o plano político e o plano social real da inclusão.

Nessa ótica, o movimento de inclusão na/para educação formal faz parte de uma ação política, cultural, social e pedagógica que defende uma educação em que todos participem e aprendam sem discriminação. A Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da educação inclusiva (BRASIL, 2008), acompanha os avanços do conhecimento científico e das lutas sociais na busca por alternativas para que se supere a discriminação e para que se promova uma educação de qualidade e proporcional a todos. Contudo, muito ainda há a ser feito.

Posto esse cenário, na chamada deste volume temático acerca dos diagnósticos, desafios e propostas para o ensino médio (doravante EM), há o destaque da importância desse nível instrucional, bem como a sinalização da diversidade de assuntos a serem discutidos e que ainda encontram-se à margem dos estudos em educação. Ainda há, por exemplo, a carência por um debate mais robusto que foque, especificamente, a juventude no EM. Nessa perspectiva, acreditamos que ainda mais pobre é a discussão em relação ao jovem estudante surdo, sobretudo com surdez profunda, que adentra (ou é posto) nessa modalidade. Dessa forma, buscando-se não só um debate sobre a surdez e os movimentos de inclusão, mas também almejando-se fomentar um melhor entendimento da própria identidade e do papel do EM à luz do aprendiz não ouvinte, este trabalho tem como objetivo principal analisar narrativas de quatro estudantes surdos com perda auditiva severa ou profunda acerca de suas experiências no EM na região Oeste de Santa Catarina. Acreditamos que esses dados, potencialmente, descrevam um panorama do cenário nacional já que, segundo Loss (2015), a narrativa do sujeito surdo representa, também, a comunidade surda como um todo.

Gestos de inclusão: um panorama

Quando referimo-nos a uma proposta de políticas públicas educacionais, precisamos pensar em uma educação na qual ouvintes e surdos possam participar ativamente do processo de ensino-aprendizagem de forma razoável e proporcional e que suas diferenças e possibilidades sejam respeitadas tanto coletiva como individualmente. Uma realidade na qual a participação dos estudantes deve ir além da convivência com a diversidade social, buscando a interação com essas múltiplas diversidades. Nesse sentido, políticas voltadas à educação regem os espaços educacionais em seus diferentes níveis e modalidades, apresentando os problemas que devem ser enfrentados. A Educação para Todos, então, é um im-

perativo que ganha respaldo mundial, como um elemento central, levando-nos a pensar em novas possibilidades educacionais.

Nossa Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), em seu artigo 3º, inciso V, já apresenta, como um objetivo fundamental, “[...] promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”. Apresenta, também, a definição de educação como um direito de todos (artigo 205), garantindo o pleno desenvolvimento pessoal, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. Seu artigo 206 estabelece “a igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como um dos princípios do ensino.

Em sintonia, as políticas nacionais de inclusão são baseadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), que define “Educação Especial como a modalidade escolar para educandos portadores de necessidades especiais”, preferencialmente na rede regular de ensino (Capítulo V, artigo 58). Assim, os representantes governamentais, por meio de documentos oficiais, evocam a Declaração de Salamanca, de 1994. A partir dessa declaração, toda educação é especial, pois deve atender com qualidade a todos os estudantes. Contudo, devemos

[...] assegurar que a inclusão esteja presente no bojo do desenvolvimento da Escola, permeando todas as políticas, de forma que estas aumentem a aprendizagem e a participação de todos os estudantes. Considera-se apoio aquelas atividades que aumentem a capacidade de uma escola em responder à diversidade dos estudantes. Todas as formas de apoio são consideradas juntas em uma estrutura única, e são vistas a partir da perspectiva dos estudantes e seu desenvolvimento, ao invés de serem vistas da perspectiva da escola ou das estruturas administrativas do órgão responsável pela organização da educação. (BOOTH, 1990 apud SANTOS, 2012, p. 376).

Para podermos pensar, assim, na concepção de homem político e ativo, é necessária a articulação entre as políticas de educação, as metodologias educacionais e a própria sociedade, através de ações educativas que devem efetivar-se no comprometimento com o atendimento educacional como um direito. A forma de organização dos espaços de ensino e as estratégias utilizadas devem ser mediadas sob o ponto de vista reflexivo, sobre o que esses espaços determinam, tendo as políticas como organizadoras de questões de conhecimento e aperfeiçoamento cultural e, principalmente, de compromisso social.

Na Declaração dos Direitos Humanos (ONU, 1948) e igualmente na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), os estudantes surdos têm direito ao acesso

ao conhecimento através da sua própria língua, ou seja, a Língua Brasileira de Sinais (Libras), no caso do Brasil. Nessa perspectiva, pensar em uma política pelas diferenças exige um olhar mais atento às suas especificidades e implicações, sendo que mudanças profundas requerem a participação política das pessoas surdas para que nos apontem o que significam as diferenças e como essas precisam ser consideradas no currículo. Neste prisma, no Brasil, a inclusão de surdos na rede regular de ensino é respaldada, entre outros documentos, pelo Conselho Nacional de Educação, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Básica em 17 de agosto de 2001. Ela indica “referências para a Educação Especial”, tendo como foco a organização dos sistemas de ensino e a formação de professores.

Em consonância com essas diretrizes, é sancionada a Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002 (BRASIL, 2002), regulamentada pelo Decreto n.º 5.626/2005 (BRASIL, 2005), que se volta ao atendimento dos estudantes surdos na rede regular. A partir de então, a Língua de Sinais é reconhecida como meio natural e legal de comunicação dos surdos brasileiros, determinando (artigo 3º) que é dever das instituições públicas escolares, órgãos públicos e de saúde pública garantirem o atendimento adequado aos surdos. Ademais, segue definindo que os sistemas educacionais devem garantir a inclusão de Libras nos cursos de Licenciatura e de Fonoaudiologia, abrangendo os demais cursos gradativamente.

Como podemos perceber, identifica-se que, se anteriormente os surdos eram vistos como deficientes, hoje as mudanças na legislação já os identificam como diferentes e, a partir disso, são garantidas suas possibilidades de acesso aos sistemas de ensino, à utilização e divulgação de Libras. O intérprete de Libras, por exemplo, nos sistemas educacionais, insere-se como recurso necessário, garantido a inteligibilidade no processo de ensino-aprendizagem. Toda escola deve, assim, atender aos princípios constitucionais, não excluindo um cidadão em função de origem, raça, sexo, cor, idade, deficiência ou ausência dela, como já sinalizado (LOSS, 2015). Por outro lado, na prática, como os estudantes surdos enxergam a inclusão no EM? Esta é a pergunta que baliza este trabalho. Em busca de respostas, na seção a seguir, apresentamos nossa metodologia.

Metodologia

As narrativas de surdos caracterizam-se por evidenciar práticas individuais e coletivas, apresentando, direta ou indiretamente, valores, definições e atitudes de todo o grupo ao qual pertencem (GLAT; FREITAS, 2009). Assim, para a constituição de nosso arquivo, não ouvintes que tenham cursado o EM no Oeste de Santa

Catarina foram entrevistados.¹ Como *corpus* de pesquisa, suas narrativas foram obtidas a partir de uma entrevista semiestruturada, registrada em vídeo, forma de se documentar a entrevista em uma língua viso-gestual.

Como participantes, foram selecionados quatro estudantes voluntários, sendo que todos deveriam apresentar perda auditiva severa ou profunda. Em um primeiro contato, foram apresentados a esses participantes a intenção da pesquisa, os objetivos, a metodologia adotada, bem como o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Após a coleta dos dados, as entrevistas foram transcritas literalmente para o português brasileiro, respeitando-se a estrutura sintática de Libras. Em um segundo momento, uma intérprete de Libras revisou as entrevistas e conferiu as transcrições realizadas. Após a revisão, já com o texto da entrevista pronto, os participantes puderam fazer suas considerações sobre as transcrições. Nessa fase, os participantes puderam solicitar correções de registro e de tradução, mas não puderam retirar ou acrescentar informações.

Ensino médio à luz da surdez: análise das narrativas

O primeiro informante desta pesquisa aponta que, durante o ensino médio, em sua escola, a proposta de inclusão já estava sendo posta em prática. Sinaliza que seus professores não sabiam língua de sinais (LS), mas que existia o apoio de intérpretes de Libras. No início do processo de inclusão, narra que enfrentou dificuldades, pois precisava focar apenas o intérprete, já que os professores não possuíam estratégias pedagógicas adequadas para a escolarização de surdos. Contudo, o intérprete ia além de suas atribuições, sendo que, além de ajudar com conteúdos e com tarefas, utilizava intervalos para outras explicações. Como não havia o Serviço de Atendimento Educacional Especializado (SAEDE), nosso participante dirigia-se diretamente ao intérprete para tratar de todos os assuntos escolares. Aqui, apresentam-se duas fragilidades, a falta de interação social orgânica do educando com seus professores e a extrapolação de atribuições dos intérpretes de Libras. Segundo Quadros (2004),

[...] em alguns casos, ao intérprete de língua de sinais é permitido oferecer feedback do processo de ensino-aprendizagem [...]. Se esta possibilidade existe, poder-se-ia prever que o intérprete assumiria a função de tutoria mediante a supervisão do professor, o que em outras circunstâncias de interpretação não seria permitido. No entanto, isso poderia gerar muitos problemas... Os intérpretes-tutores deveriam estar preparados para trabalharem com as diferentes áreas do ensino. Se a eles fossem atribuídas as responsabilidades com

o ensino, eles deveriam ser professores, além de serem intérpretes. E se estiverem assumindo a função de professores, por que estariam sendo contratados como intérpretes? (QUADROS, 2004, p. 60-61).

Sobre o desempenho escolar no EM, o primeiro informante relatou que nunca havia sido reprovado e que, muito embora suas notas fossem baixas, “conseguiu passar de ano”. Informou que suas avaliações eram iguais às dos ouvintes e que o intérprete o auxiliava com itens lexicais ou sentenças que julgasse problemáticas. Relatou, também, que encontrava bastante dificuldade com a escrita em Língua Portuguesa (LP), alegando ser uma tarefa sempre difícil, atrelada a novos conceitos e palavras, havendo a necessidade de muito estudo fora da escola para que pudesse entender esse novo sistema simbólico. Nesse período, sua irmã e mãe, ambas ouvintes, não conseguiam ajudá-lo; assim, contornava as dificuldades como conseguia, mas aponta que nem sempre havia um bom entendimento dos assuntos tratados por falta de domínio da LP. Aqui percebe-se que não havia estratégias avaliativas diferenciadas para o estudante surdo, bem como a hegemonia da língua oral no EM. É posto hoje que a Libras é a língua materna (L1) do educando surdo. Como consequência, então, LP deve ser entendida como uma segunda língua (L2) e deve também ser tratada como tal. Não estamos discutindo uma questão de lentidão por parte do surdo na leitura da LP, mas devemos estar conscientes de que a leitura, bem como a interpretação de textos em uma L2 é mais custosa, fato que não pode ser negligenciado no processo de escolarização de não ouvintes.

Nosso informante relata que a relação com os colegas ouvintes ficava reduzida a cumprimentos. Na escola, eram ofertados cursos de Libras para as turmas ouvintes em que havia estudantes surdos. Esses cursos tinham objetivos voltados aos ouvintes (professores/estudantes) para que pudessem aprender Libras, o que não se efetivava na prática, uma vez que, em sala de aula, a preocupação era com os conteúdos, e, nos intervalos, “os colegas ouvintes iam para um lado, e os surdos para outro”.

De forma geral, ele considera que falta muito para a Escola realmente ser inclusiva, pois faltam trocas entre surdos e ouvintes. Expressa, também, o desejo de ver a Escola tomar os surdos da mesma forma como toma os ouvintes, pois não são menos capazes. Reconhece, também, que já houve avanços na região Oeste de Santa Catarina; porém, ainda se sente distante do que realmente acredita ser inclusão.

Quanto à LS, comenta que há ouvintes que fazem brincadeiras com sinais, o que muitas vezes o confunde. Alega que não dá para “pegar um sinal e simplesmente trocar por uma palavra da LP, cada língua tem um sentido diferente e as pessoas, por não conhecerem [Libras] ou só conhecerem sinais básicos, ficam

brincando, o que é ruim”. Fica claro, aqui, o imaginário social de que Libras é apenas uma forma diferenciada de se enunciar a LP, um imaginário social muitas vezes perpetuado pelos próprios professores.

Dando continuidade à análise de narrativas, nosso segundo participante relata que as relações com professores e colegas sempre foram distantes. No EM, estudava no período noturno, e não havia outros surdos na escola, permanecendo sozinho nos intervalos, quando o intérprete precisava descansar. Em aula, como no caso anterior, os professores explicavam o conteúdo, e o intérprete o traduzia, relatando, também, que sempre foi um estudante quieto e que tinha vergonha de fazer perguntas. Quando tinha alguma dúvida, perguntava diretamente ao intérprete durante os intervalos, quando este lhe dava maiores explicações, por exemplo, sobre os trabalhos solicitados. Novamente, então, percebemos o acúmulo de funções por parte dos intérpretes que não são, tampouco deveriam ser, preparados para o ensino propriamente dito.

Quanto aos colegas, a relação era restrita a cumprimentos simples. Aponta que já dominava um pouco melhor a escrita da LP; porém, nos intervalos, as pessoas não queriam ficar conversando por meio da escritura, que seria uma forma potencial de comunicação, sendo que a conversa com professores e colegas ouvintes sempre demandou um intérprete. Assim como no primeiro caso, ao relatar as dificuldades de comunicação, lembra que, no EM, os aspectos mais difíceis estavam ligados à escrita e à leitura em LP.

Sobre o processo de inclusão, de forma geral, relata que mudanças já ocorreram, mas que, em relação à comunicação, a questão da língua ainda é muito deficitária. Na escola, nunca se sentiu totalmente incluído, pela falta de comunicação e pela dificuldade na interpretação da LP. Acredita que a inclusão, o ensino e as relações interpessoais só vêm à tona com o auxílio de um intérprete. Se esse não está presente, “o estudante surdo fica perdido, ou de lado, como quando eu era criança”, narra o participante.

Nosso terceiro participante aponta que, no EM, começaram as dificuldades, sentindo-se confuso, pois não conseguia olhar para o professor e para o intérprete ao mesmo tempo, sendo que os conteúdos eram explicados muito rapidamente, “eram muitas informações sinalizadas e muitas leituras em livros didáticos”; começaram, então, os problemas com a interpretação em LP, como nos demais casos. Muitas palavras não eram compreendidas, e precisava de um tempo diferenciado para que o intérprete lhe explicasse os conceitos. Alguns professores paravam e explicavam, outros diziam “depois explico”, mas não o faziam. Demorou a se adaptar, e suas notas foram ficando baixas. Aponta que seu pai foi à escola sinalizar que os professores precisavam ter calma nas explicações, mas em nada

resultou. Para o participante, os conteúdos mais fáceis sempre foram nas disciplinas de Matemática e de Inglês, pois os professores usavam recursos visuais como apoio à explicação oral, facilitando o entendimento. Mesmo com notas baixas, conseguiu concluir o EM sem reprovações.

Ao contrário dos primeiros dois casos, em uma avaliação mais geral sobre o EM, aponta que teve colegas surdos. Assim, seu relacionamento com os ouvintes era ainda mais restrito, “sempre tinha um ou outro que se aproximava, mas eram poucos”. Os professores no EM se apoiavam muito no intérprete e, muitas vezes, só o cumprimentavam. Aponta, então, haver um distanciamento entre ouvintes e surdos.

Finalizando nossa análise, nosso quarto participante relata que, no EM, seu rendimento era bastante lento, fazendo com que pensasse em desistir dos estudos, sendo que, em sua instituição, havia intérprete e apoio do SAEDE.

Durante o processo escolar, as relações com colegas ouvintes sempre foram distantes, padrão de resposta nesta pesquisa. Na verdade, “não tinha amigos ouvintes”. As relações com colegas ouvintes eram conturbadas, pois parecia que o viam “como uma pessoa deficiente, menos capaz”. Sinaliza que, muitas vezes, foi acusado, pelos colegas, de ser “esnobe e metido”, o que o deixava triste e sem vontade de sair de casa. O trabalho do SAEDE também ajudou na aproximação com os surdos que lá estudavam. Com isso, começou a frequentar mais a Associação de Surdos da cidade, participando das festividades, por exemplo.

Também, de forma geral, afirma não ter uma opinião definida sobre a inclusão, mesmo assim, faz considerações afirmando que luta diariamente para estar/ser incluído, “mas é muito difícil”. Acredita que a inclusão só se efetiva “com as pessoas que realmente querem conhecer a cultura surda e seu jeito diferente de viver a vida”.

Após uma breve análise exploratória de quatro relatos acerca da visão do estudante surdo inserido no EM, percebemos, de fato, que falta sintonia entre as propostas de inclusão e a inclusão na prática. Políticas educacionais representam apenas uma parte daquilo que se faz necessário para uma inclusão plena de estudantes surdos. Como podemos perceber, ainda falta muita lubrificidade nas metodologias propostas, aos olhos de nossos participantes, para que, de fato, haja ensino razoável e proporcional a todos.

Perpetua-se a imagem de que a L1 do estudante surdo, por exemplo, é a LP. Por possuírem um tempo diferenciado de processamento e produção (escrita) em LP, muitas vezes, os surdos são considerados menos inteligentes quando comparados aos ouvintes. Contudo, esse distanciamento de proficiência em LP é uma consequência cognitiva básica do fato de que sua L1 é a própria Libras, que, além

de ser um língua gesto-visual, possui uma sintaxe completamente diferente da LP. Se ao menos isso, por exemplo, fosse levado em consideração, LP como L2, muitos dos problemas relatados seriam sanados. Como pode, por exemplo, um estudante surdo ter dificuldades em LP e não em língua inglesa, como relatado? Simples: o inglês, no EM, é uma L2 manifesta, ensinada com recursos específicos para as línguas estrangeiras. Por outro lado, como é o ensino de LP para o surdo? Não podemos pensar que essa é uma das questões que dificultam a leitura, as avaliações e as próprias interações sociais desses sujeitos no EM?

Além de políticas e metodologias educacionais, o papel da sociedade é contundente no processo de inclusão de surdos no EM. Contudo, por meio dos relatos, podemos perceber que os estudantes surdos acabam à margem comunicacional no ambiente escolar, havendo pouca interação orgânica com seus pares e professores. Neste sentido, à luz do exposto, devemos nos perguntar se bastam as políticas de inclusão propostas para os estudantes surdos. Aparentemente, nesta análise exploratória, aos olhos da surdez, a resposta seria não.

Considerações finais

Neste trabalho, buscamos analisar o EM por meio de relatos de estudantes surdos do Oeste de Santa Catarina, afim de trazer à tona um breve diagnóstico do cenário de inclusão, bem como alguns desafios enfrentados por esses estudantes. Pensando na concepção de sujeitos políticos e ativos, é necessária a articulação entre as políticas educacionais, as metodologias educacionais e a própria sociedade, para que possamos efetivar o atendimento educacional como um direito do estudante surdo. Contudo, por meio dos relatos, podemos perceber que, na realidade, aos próprios olhos de estudantes surdos, não há articulação entre esses agentes. Dessa forma, esperamos fomentar a discussão sobre as várias faces da inclusão, bem como acerca do próprio papel do EM nesse processo, como posto no momento, para o estudante surdo, muitas vezes marginalizado.

Nota

- 1 Este trabalho foi apreciado e aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Comunitária da Região de Chapecó em 2014.

Referências

- BRASIL. Constituição (1988). Constituição da república federativa do Brasil de 1988, de 5 de outubro de 1988. Brasília, DF, 1988.
- _____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em 08 de junho de 2016.
- _____. Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Ministério da Educação, Brasília, DF, 24 abr. 2002.
- _____. Ministério da Educação. Decreto n. 5.626. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, 2005.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.
- GLAT, R.; FREITAS, R. C. Sexualidade e deficiência mental: pesquisando, refletindo e debatendo sobre o tema. São Paulo: Letras, 2009.
- LOSS, J. Percursos de escolarização de acadêmicos surdos no ensino superior. Abril de 2015. Dissertação (154f), Mestrado em Educação, Universidade Comunitária da Região de Chapecó, Área de Ciências Humanas e Jurídicas. Chapecó, 2015.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). Declaração Universal dos Direitos Humanos 1948. Brasília, DF: Unesco, 1948. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2013.
- QUADROS, R. O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa. Brasília, DF: MEC; SEESO, 2004.
- SANTOS, J. B. Inclusão e preconceito na universidade: possibilidades e limites para estudantes com deficiência. In: GUIMARÃES, T. M.; FILHO GALVÃO, T. A. (Org.). O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 385-401.
- UNESCO. Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. 1994. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2014.

recebido em 14 mar. 2016 / aprovado em 27 abr. 2016

Para referenciar este texto:

KUPSKE, F. F.; LOSS, J. R. Ensino médio aos olhos da surdez: uma análise de narrativas *Dialogia*, São Paulo, n. 23, p. 59-68, jan./jun. 2016.

A Pedagogia da Alternância e a Licenciatura em Educação do Campo na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ): o ensino médio e a formação de educadores do campo

The Pedagogy of Alternation and Degree in Education Field in UFRRJ - Federal Rural University of Rio De Janeiro: high school and the training of field educators.

Aline Abbonizio

Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ - Brasil.
aline.abbonizio@gmail.com

Ramofly Bicalho dos Santos

Doutor em Educação. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ - Brasil.
ramofly@gmail.com

Resumo: Nossa intenção com este texto é dar visibilidade ao Projeto Político-Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (PROJETO, 2014), na estreita articulação com a Pedagogia da Alternância, a partir das atividades realizadas pela Regional Sul Fluminense. O objetivo principal desta Licenciatura é formar educadores(as) para atuarem nas escolas do campo que atendam as séries finais do ensino fundamental e ensino médio, situadas em acampamentos e assentamentos da reforma agrária, nas comunidades rurais quilombolas, de pescadores artesanais e caiçaras, nos movimentos sociais do campo e da cidade e nas áreas de produção agrícola familiar. A organicidade desta Licenciatura tem como desafio articular escolarização, melhorias nas condições de vida e fortalecimento político dos grupos sociais envolvidos.

Palavras-chave: Licenciatura em Educação do Campo. Pedagogia da Alternância. Movimentos Sociais e Diversidade.

Abstract: Our intention with this paper is to give visibility to the Field Political Pedagogical's Degree in Field Education at the Federal University Project Rio de Janeiro (PROJECT, 2014), in close cooperation with the Pedagogy of Alternation, from the activities of the Regional South Fluminense. The main objective of this degree is to train educators to work in the Field's schools that meet the final grades of elementary school and high school, located in camps and settlements of agrarian reform, the Quilombolas rural communities, artisanal fishermen and Caiçaras, on social movements in the Field and the City and in the areas of family farming. The organic nature of this propose of degree have challenge to articulate

education, improvements in living conditions and political empowerment of social groups involved.

Keywords: Degree in Rural Education. Pedagogy of Alternation. Social Movements and Diversity.

Introdução

Este artigo busca explicitar alguns dos princípios norteadores do Projeto Político-Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEC) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (PROJETO, 2014), em especial, a forma como o curso vem se estruturando a partir da Pedagogia da Alternância. Na sequência, é apresentado o trabalho realizado em uma das subdivisões do curso, a Regional Sul Fluminense, que reúne estudantes caiçaras, quilombolas e pequenos agricultores, moradores dos municípios de Angra dos Reis e Paraty. Este curso destina-se à formação de educadores e educadoras para atuação em escolas do campo que atendam as séries finais do ensino fundamental e ensino médio, situadas em contextos socioculturais diversificados, tais como: assentamentos da reforma agrária, áreas de produção agrícola familiar, comunidades rurais quilombolas, comunidades de pescadores artesanais e caiçaras que vivem em regiões litorâneas costeiras e em ilhas.

Com duração de quatro anos, o curso forma docentes para as áreas de Ciências Sociais e Humanidades, com ênfase em História e Sociologia. Além da formação para o ensino básico, os estudantes têm disciplinas nas áreas de Agroecologia, Meio Ambiente, Diversidade e Direitos Humanos. No âmbito da formação de educadores para as escolas do campo, o curso vem dialogando, ainda, com as temáticas da Educação Especial, Educação Popular, Educação de Jovens e Adultos, Educação dos Povos e Comunidades Tradicionais, Artes e Filosofia.

A necessidade dessa Licenciatura em Educação do Campo está posta desde meados da década de 1990, a partir das demandas crescentes nas áreas de reforma agrária do estado do Rio de Janeiro e de escolarização dos trabalhadores rurais que atuam na agricultura familiar, garantindo assim, não apenas uma política pública voltada para o desenvolvimento econômico dos assentamentos da reforma agrária, mas, também, uma política pública voltada para o desenvolvimento intelectual e cultural destes trabalhadores e seus filhos, materializada no acesso à escolarização de ensino fundamental, médio e superior.

Como aponta o PPP, o objetivo desta Licenciatura é formar pessoas jovens e adultas das comunidades rurais e docentes das redes estaduais e municipais, para a docência multidisciplinar em organização curricular por área de conhecimen-

to nas escolas do campo. Estes profissionais atuarão nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, com formação compatível à atuação na grande área de conhecimento: Ciências Sociais e Humanidades, com ênfase em História e Sociologia, tendo como referência os seguintes princípios formadores: assumir a interdisciplinaridade como fundamento epistemológico básico capaz de materializar a complexidade da construção do conhecimento, articulando docência/pesquisa/extensão; organizar a construção curricular a partir da Pedagogia da Alternância; estruturar o processo de construção do conhecimento a partir da organicidade de estudantes e professores por territórios/comunidades rurais; partir da perspectiva freireana de diálogo entre conhecimentos populares, científicos, intervenção na realidade e autoformação da juventude camponesa.

Para garantir que os diversos sujeitos do campo tenham acesso ao curso, o processo seletivo discente é composto por provas de conhecimentos culturais e gerais, uma redação sobre temas específicos da realidade brasileira e um “Memorial” sobre seu percurso de vida e formação. Este acesso especial se justifica na medida em que o potencial estudante da LEC tem, em geral, um percurso formativo bastante deficitário, principalmente a parcela do público de mais idade que concluiu o ensino médio em cursos aligeirados, com longas interrupções durante este acidentado caminho de escolarização. Além disto, os diversos sujeitos do campo, historicamente, são excluídos de uma educação básica acessível e de qualidade, que gera grandes obstáculos para o ingresso no ensino superior e os impossibilita de atuarem como educadores e educadoras em suas próprias comunidades.

Neste sentido, o acesso via Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), poderia atrair para o curso sujeitos que nada têm a ver com a origem sociocultural que se pretende atingir. Sob este aspecto, além de demonstrar seus conhecimentos oriundos do ensino médio, é de extrema centralidade no processo seletivo o “Memorial”, instrumento avaliado pelos próprios docentes da LEC, que considera a história de vida do(a) candidato(a), seu engajamento atual e futuro com as lutas sociais e o enfrentamento político para que a educação do campo se efetive plenamente como um direito educacional.

Pedagogia da Alternância na LEC

A Licenciatura em Educação do Campo da UFRRJ é realizada em oito etapas presenciais sob o regime de alternância. Os estudantes passam parte da etapa formativa na universidade, período chamado de “Tempo Escola”, e parte dando continuidade à sua formação em suas localidades, no “Tempo Comunidade”. Isto

porque a estrutura e funcionamento do curso tem como base a Pedagogia da Alternância, que pode propiciar “[...] a participação dos estudantes, bem como a construção de processos de formação em que a teoria se constrói como elaboração do real, da materialidade das relações sociais e da historicidade dos conflitos da sua comunidade e do mundo” (PROJETO, 2014). Nesta pedagogia, o Tempo Escola e o Tempo Comunidade aliam-se potencializando a relação teoria e práxis, os estudos da realidade e o colocar-se como sujeito histórico no mundo. Em ambos os tempos serão realizados ensino, pesquisa e práticas pedagógicas diversas. É importante ressaltar que, integrando-se ao processo de diálogo entre docência e pesquisa, a dimensão da extensão se constitui numa estratégia metodológica participativa e numa afirmação de que o processo de produção do conhecimento se realiza socialmente, de forma contextualizada, pelos sujeitos em sua realidade local/global (FREIRE, 1982b). Na medida em que o Tempo Comunidade se caracteriza pela interação dos educandos com as pessoas e as realidades de seu meio sociocultural, assume o caráter de extensão universitária.

As atividades do Tempo Escola consistem, basicamente, de aulas expositivas e dialogadas, bem como experimentos práticos; estudos individuais orientados pelos professores por meio de referências bibliográficas; oficinas de artes e de tecnologias educacionais; Trabalhos Integrados realizados ao final de cada etapa do Tempo Escola, integrando os eixos temáticos desenvolvidos ao longo do Tempo Escola com a realidade local, gerando subsídios para a monografia apresentada ao final do curso; seminários de integração, que têm como base a socialização dos estudos individuais a partir de questões delineadas pelos professores, bem como a socialização da produção realizada no Tempo Escola e no Tempo Comunidade. Nos dois últimos períodos, os educandos passam a elaborar uma monografia, que compreende a produção do trabalho de conclusão do curso a partir do resultado final do processo de pesquisa e das práticas pedagógicas desenvolvidas ao longo das oito etapas.

No Tempo Comunidade, as atividades do Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão (NEPE) são extremamente importantes, embora também estejam presentes no Tempo Escola. O NEPE desenvolve atividades acadêmicas que têm como objetivo geral a “[...] articulação dos conhecimentos das áreas específicas com a abordagem pedagógica, enfatizando os processos e práticas de ensino-aprendizagem no ambiente escolar, tendo como característica a articulação entre ensino, pesquisa e extensão” (PROJETO, 2014). A intenção é construir, no Tempo Comunidade, condições de acesso à informação planejadas no Tempo Escola, bem como o acesso às ferramentas de comunicação e de interatividade, hipertextos, novos textos (sites, materiais educativos, reportagens) e mídias (vídeos, imagens,

animações e sons) proporcionando assim uma linguagem diversificada capaz de disparar novas ideias e práticas no campo da docência.

O PPP da LEC ainda aponta que os instrumentos pedagógicos utilizados ao longo do Tempo Comunidade são: estudos da realidade/pesquisa e práticas pedagógicas, o que inclui o mapeamento da situação educacional próxima a assentamentos da reforma agrária, áreas de pequena produção agrícola, comunidades quilombolas e caçaras. Nestes estudos, os(as) educandos(as) podem acentuar sua formação como educador-pesquisador, realizando pesquisas e conhecendo situações pedagógicas concretas. Neste sentido, as questões históricas de sua localidade, bem como de seu município, são a base da metodologia de pesquisa, reconstruindo, assim, “[...] a totalidade das relações sociais historicamente produzidas, abrangendo a memória social, o patrimônio imaterial e físico e a dinâmica das escolas do campo” (PROJETO, 2014). Isto implica, portanto, na recuperação e valorização da memória e da história local, dos objetos e territórios que vão se perdendo; ao mesmo tempo, possibilita a produção de informações socioeconômicas e análises políticas. No retorno de cada Tempo Comunidade, os educandos elaboram um trabalho escrito e apresentam seus estudos em grupo (Trabalho Integrado). A apresentação para o conjunto dos estudantes e docentes é apreciada por uma comissão avaliadora que comenta e aponta sugestões para as próximas pesquisas.

Vinculado ao Trabalho Integrado, há um esforço de produção de fontes para a pesquisa, que buscam reconstruir historicamente as localidades dos educandos, a partir da produção de fontes históricas com base no registro audiovisual, na fotografia e em depoimentos. Soma-se a isto as excursões pedagógicas, ou seja, visitas aos diferentes contextos da reforma agrária, escola família agrícola, agricultura familiar, comunidades quilombolas, indígenas, caçaras e assalariados rurais. Este procedimento é de fundamental importância, pois permite construir coletivamente uma análise da realidade da educação do campo no Estado do Rio de Janeiro, sob o ponto de vista de seus sujeitos sociais.

Articulando Tempo Escola – Tempo Comunidade, os estudantes produzem, ao longo das etapas, um “Caderno Reflexivo”, onde são anotados momentos significativos de sua participação nas disciplinas e a trajetória de pesquisas durante o período de alternância. Além disto, o curso ainda prevê um estágio curricular supervisionado, que acontece nas últimas quatro etapas do curso, totalizando 400 horas. Neste processo, são avaliados os aprendizados discentes, bem como sua atuação colaborativa nas escolas do campo.

A experiência da Regional Sul Fluminense

Recuperados os princípios mais gerais que norteiam o PPP da LEC, serão apresentados, a seguir, como vêm se organizando os trabalhos da Regional Sul Fluminense. Como já apontado mais acima, uma das formas de organização do corpo docente e discente da LEC é a subdivisão territorial, reunindo estudantes de localidades mais ou menos próximas. Na Baixada Fluminense temos estudantes dos seguintes municípios: Nova Iguaçu, São João de Meriti, Queimados, Japeri e Mesquita. A Zona Oeste, atualmente reúne docentes e estudantes de Campo Grande, um bairro do Rio de Janeiro. Sul Capixaba, com estudante de comunidades rurais do sul do Espírito Santo. Seropédica, com moradores do município onde está a UFRRJ e a Regional Litorânea Sul Fluminense/Sul Paulista, reúne estudantes caiçaras de Paraty (RJ) e Cananéia (SP), quilombolas e pequenos agricultores do município de Angra dos Reis (RJ).

A ênfase aqui será dada ao trabalho de pesquisa que vem sendo realizado pelos estudantes caiçaras e quilombolas do Sul Fluminense, uma vez que suas atividades enquanto “Regional” já ultrapassaram a dinâmica de “estudo da realidade” para incidir em ações de intervenção em suas localidades. Desde já, é importante ressaltar que a noção de intervenção com que se lida aqui, filia-se às propostas de Freire (2007) acerca do papel que pode ter a escolarização no processo de mudança social e de articulação com a realidade dos educandos. Neste mesmo sentido, vale destacar o entendimento de Ghanem (2004, p. 218) acerca do papel que pode ter a escolarização no processo de produção de conhecimento necessário à ação do sujeito sobre si e sobre a mudança de sua realidade social.

De acordo com este raciocínio, o enfrentamento de condições sociais adversas pode definir quais conhecimentos é necessário produzir, podendo, conseqüentemente, tornar evidentes os conhecimentos já existentes que suportem essa produção. Este percurso pode romper a lógica do modelo escolar republicano que prevaleceu ao longo de todo o século XX, segundo o qual certos conhecimentos seriam universais. Nas palavras de Ghanem (2004, p. 16), aquele modelo reduziu a escola elementar a “[...] uma agência especializada em transmitir saberes considerados legítimos e indispensáveis, embora sejam em grande medida frívolos e alheios às necessidades mais vivas dos diferentes grupos sociais”.

A partir deste entendimento sobre o sentido que deve ter o processo de escolarização, foi proposto aos estudantes caiçaras e quilombolas da Regional Sul Fluminense que, apoiados nos dois momentos anteriores de estudo da realidade, passassem a elaborar propostas de intervenção, processo que nortearia e indica-

ria quais conhecimentos seriam necessários acessar e produzir para viabilizar as ações de intervenção local. O Trabalho Integrado da Regional Sul Fluminense foi apresentado nos meses de julho e novembro de 2014, com a seguinte temática: *Perda de autonomia e estado de violência no Território Sul Fluminense: grandes empreendimentos, mundo do trabalho e questões ambientais em Angra dos Reis e Paraty*.

É importante ressaltar que estes estudantes já chegaram à universidade trazendo um histórico de ação política pela defesa de seus territórios e sua cultura. Neste sentido, não se tratava de apenas dar continuidade às ações que eles e elas já realizavam em sua luta política coletiva, mas colaborar e qualificar esta luta a partir da definição de quais conhecimentos e ferramentas sistematizados e veiculados em espaços acadêmicos, em geral, restritos, poderiam lhes ser úteis. Desta forma, além de se aproximarem daquele debate, os estudantes estão atuando como pesquisadores de sua própria história e cultura, o que os coloca num lugar privilegiado de escuta e registro do conhecimento comunitário, os saberes dos mais velhos e a memória coletiva.

A figura do(a) pesquisador(a) não é estranha a muitas dessas comunidades consideradas “tradicionais”. Há tempos que chegam pessoas “de fora” interessadas em registrar – em teses, dissertações, livros, artigos e vídeos – suas histórias, colocando-se, mais ou menos, comprometidos com suas condições de vida atuais e futuras. O que ocorre, neste momento, é que jovens destas comunidades estão atuando, eles mesmos, como pesquisadores e decidindo sobre o quê pesquisar, saindo, aos poucos, da condição de objeto para a de sujeitos das pesquisas.

Desta forma, após diversos encontros da Regional, com o auxílio dos docentes orientadores, os estudantes foram amadurecendo e lapidando suas propostas de pesquisa/intervenção (cf. BRANDÃO, 1982; FREIRE, 1982a). A princípio, a noção de ação/intervenção foi tomada por um caráter imediatista e extremamente prático. Na sequência das reuniões, a noção foi se tornando mais complexa, deixando de ter uma finalidade voluntarista e fechada nela mesma, para ocupar o papel de norteadora do acesso e da produção de conhecimentos necessários. Assim, enquanto os estudantes estão em Tempo Escola, são realizados diversos encontros de orientação, reflexão e planejamento das atividades que serão realizadas no Tempo Comunidade. Este segundo momento, por sua vez, caracteriza-se por momentos de pesquisas e estudos para elaboração e realização da proposta de ação.

No caso dos estudantes quilombolas, um rapaz e uma moça moradores do Quilombo Santa Rita do Bracuí, em Angra dos Reis, a proposta de pesquisa/intervenção está voltada ao debate sobre a implementação da educação escolar quilombola em uma escola pública municipal que fica no território quilombola.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Quilombolas (BRASIL, 2012), o fato de a escola estar situada naquele território já exigiria que ela fosse considerada uma “escola quilombola” e, conseqüentemente, passasse a elaborar um projeto político-pedagógico diferenciado, de forma a “garantir aos estudantes o direito de se apropriar dos conhecimentos tradicionais e das suas formas de produção, de modo a contribuir para seu reconhecimento, valorização e continuidade”. Dentre outros aspectos, as Diretrizes também indicam que se dê preferência à presença de docentes quilombolas tanto nas escolas inscritas em territórios quilombolas, como naquelas que estão próximas e recebem estudantes de quilombos.

No contexto específico do Quilombo Santa Rita do Bracuí, o reconhecimento da escola como quilombola está inserido numa luta maior pela titulação definitiva daquelas terras. Este processo de titulação é de responsabilidade do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), e vem se arrastando ao longo de muitos anos. Aquelas terras foram doadas por José de Souza Breves aos antigos trabalhadores escravizados da Fazenda Santa Rita do Bracuí no ano de 1870. Desde então, os descendentes daqueles trabalhadores reivindicam sua posse definitiva e entram em conflito com invasores e com seus próprios parentes que, ao longo dos anos, foram aceitando o assédio do mercado imobiliário e vendendo suas terras a preços insignificantes. A morosidade da titulação só agrava essa situação, já que hoje o território tem uma parcela significativa de moradores “estrangeiros”, ou seja, não quilombolas.

Essa coexistência, nem sempre pacífica, entre quilombolas e “estrangeiros” gera inúmeros impasses para que a escola seja oficialmente reconhecida como quilombola. Esta resistência vem, de forma mais ou menos explícita, da gestão pública municipal e da própria direção da escola. Esta última, ainda que demonstre boa aceitação de projetos educacionais voltados à importância histórico-cultural do Quilombo, ainda resiste em declarar a especificidade daquela escola no Censo Escolar. No entanto, é sabido que a resistência a este tipo de medida vem de pais e mães de estudantes não quilombolas, mas não apenas deles. Algumas famílias quilombolas não se declaram como tal e outras têm dúvidas se a mudança no projeto educacional pode ser algo positivo.

Por este motivo, os dois estudantes decidiram se aprofundar no estudo da legislação que baseia a regularização da escola quilombola e a implementação da educação escolar quilombola. A partir disto, estão organizando, no Quilombo, um seminário que reunirá especialistas e pesquisadores que já apoiaram este tipo de construção em outras situações e contextos, para compartilharem suas impressões com a comunidade do Bracuí. A ideia é que as pessoas, quilombolas ou não, possam tirar suas dúvidas e compartilhar suas opiniões sobre que tipo de escola

é preferível para elas. Ao mesmo tempo, será um momento coletivo, envolvendo agentes públicos, corpo docente, especialistas, comunidade e lideranças, de atribuir significados e sentidos àquela escola específica, considerando a importância histórica que o Bracuí agrega para o município de Angra dos Reis e para a história do Brasil como um todo, por conta das riquezas que aqueles moradores vêm guardando por muitos anos, como o jongo, a vida comunitária e a forma de ocupação do meio natural.

Já as estudantes caiçaras de Paraty estão dispostas a enfrentar um desafio complexo, mas que pode trazer grandes contribuições ao debate sobre o conceito de povos e comunidades tradicionais como um todo, e sobre a situação caiçara em particular. O debate sobre o conceito, por sua vez, pode incidir na criação de políticas que favoreçam diretamente estas populações, beneficiando pessoas que são indiretamente afetadas e beneficiadas pela cultura caiçara.

As estudantes também já tinham realizado dois “Trabalhos Integrados”, aprofundando-se em pesquisas sobre as intensas transformações econômicas e sociais que atingiram o litoral sul do Estado do Rio de Janeiro, desde a década de 1960, com a construção da Rodovia Federal Rio-Santos (BR-101) e com a destinação daquela região como “zona de vocação turística”, a partir de um decreto federal publicado em 1973, quando o Brasil vivia sob o regime ditatorial militar (BRASIL, 1973). Este processo de destinação turística, paralelo à implantação de unidades de conservação ambiental, atingiu fortemente as populações que tradicionalmente ocupavam aquela região (LYRA, 2006). Caiçaras, pescadores artesanais, quilombolas e famílias de pequenos agricultores, que viviam do seu próprio trabalho de subsistência e com acesso difícil aos grandes centros urbanos, passaram a ser violentamente assediados a deixarem seus locais de trabalho e moradia para a entrada de grandes empreendimentos imobiliários, que vão promover a estrutura necessária para instalação de um mercado turístico de alto padrão, com condomínios de luxo, marinas e comércios. Já as unidades de conservação acabam por criminalizar técnicas tradicionais de relacionamento harmônico daquelas populações com o meio natural, tais como: a pesca artesanal, a construção de canoas e a destinação de áreas de rio.

Estes fatores acabaram obrigando muitas famílias caiçaras a deixarem suas áreas de ocupação tradicional para ocupar bairros urbanos da cidade de Paraty. Aquelas que resistiram nas terras em que nasceram e onde também nasceram (e foram enterrados) seus pais e avós, hoje vivem de atender aos turistas, tanto com pequenos comércios e hospedagem, como trabalhando de “caseiros” e empregados domésticos nas casas de veraneio. Contraditoriamente a este processo histórico recente, a legislação que trata de povos e comunidades tradicionais os define de

forma atrelada à ocupação territorial, sendo, esta, condição para sua reprodução social e cultural (BRASIL, 2007).

A intenção das estudantes é, portanto, problematizar, tanto a partir da literatura disponível como a partir da legislação e documentos de organismos públicos, a forma como a população caiçara é definida. Paralelo a isto, irão investigar, junto a moradores daquela região que se autorreconhecem caiçaras, a forma como eles definem sua cultura. Isto incluirá pessoas que ainda vivem de forma mais ou menos próxima daquele ideal de ocupação territorial e reprodução cultural e aqueles que, apesar de terem hoje uma vida mais urbana, carregam uma consciência histórica acerca de suas origens, seu passado, suas relações comunitárias e de parentesco.

Para este percurso, as estudantes vão organizando, nas comunidades e nos espaços de organização política, momentos de compartilhar seus achados de pesquisa e elaborar coletivamente novos entendimentos que possam incidir em políticas culturais, educacionais e fundiárias para além daquelas que parecem desconsiderar o processo de expropriação territorial em que essas populações continuam sendo vitimadas. Também vêm reunindo jovens e velhos caiçaras em “Oficinas de práticas de saberes”, momentos em que os mais velhos, ou griôs, podem ensinar à juventude suas técnicas de pesca artesanal, construção de casa de farinha, roçados, etc. Desta forma, a construção de um “painel” teórico e jurídico que possa ser problematizado pelos próprios sujeitos, objeto dessas pesquisas e legislações, poderá culminar em materiais de divulgação da cultura caiçara para serem utilizados nas escolas, bibliotecas e centros culturais.

O que se procurou neste artigo foi mostrar de que forma vem se estruturando o curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFRRJ a partir da Pedagogia da Alternância, tendo como preocupação a formação de educadores(as) para atuarem nas escolas do campo que atendam as séries finais do ensino fundamental e ensino médio, apresentando o caso específico da Regional Sul Fluminense, como um esforço no desafio de compatibilizar escolarização e intervenção para melhoria das condições de vida e fortalecimento político de grupos sociais.

Referências

BRANDÃO, C. R. (Org.). *Pesquisa participante*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1982.

_____. *O que é Educação Popular*. São Paulo: Brasiliense, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução n.º 8, de 20 de novembro de 2012*: Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Brasília, DF, 2012.

_____. Presidência da República. Casa Civil. *Decreto n.º 6.040, de 7 de fevereiro de 2007*: Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. Brasília, DF, 2007.

_____. Presidência da República. *Decreto n.º 71.791 de 31 de fevereiro de 1973*. Brasília, DF, 1973.

FREIRE, P. Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. In: BRANDÃO, C. R. (Org.). *Pesquisa participante*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1982a. p. 34-41.

_____. *Educação como prática de liberdade*. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982b.

_____. *Educação e mudança*. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007. 79 p.

GARGIA-MARRRODRIGA, R.; PUIG-CALVÓ, P. *Formação em Alternância e desenvolvimento local*: o movimento educativo dos CEFFA no mundo. Belo Horizonte: O Lutador, 2010.

GHANEM, E. *Educação escolar e democracia no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica/Ação Educativa, 2004.

GIMONET, J. *Praticar e compreender a pedagogia da alternância dos CEFFAs*. Petrópolis: Vozes; Paris: AIMFR, 2007.

LYRA, C. C. *Documenta Histórica dos municípios do Estado do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Documenta Histórica, 2006.

PERRUSO, M. A.; LOBO, R. (Org.). *Educação do campo, movimentos sociais e diversidade*: a experiência da UFRRJ. Rio de Janeiro: F&F, 2014.

PROJETO Político-Pedagógico da Licenciatura em Educação do Campo. Rio de Janeiro: UFRRJ, 2014.

recebido em 07 jan. 2016 / aprovado em 13 abr. 2016

Para referenciar este texto:

ABBONÍZIO, A.; SANTOS, R. B. A pedagogia da alternância e a licenciatura em educação do campo na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ): o ensino médio e a formação de educadores do campo. *Dialogia*, São Paulo, n. 23, p. 69-79, jan./jun. 2016.

Ensino médio e educação profissional em agroecologia no movimento social popular do campo no Paraná

*High school and professional education in agroecology
the popular social movement field in Parana*

Rosana Vasconcelos Vito

Doutoranda em Educação. Professora da Universidade Paranaense (UNIPAR).

Pedagoga pela SEED-PR, Umuarama, PR – Brasil.

rosana.vito@yahoo.com.br

Aparecida do Carmo Lima

Doutoranda em Educação. Integrante do Movimento Sem Terra (MST).

Professora orientadora do Curso de Pedagogia para Educadores do Campo. Maringá, PR – Brasil.

cidaems@gmail.com

Resumo: O presente estudo teve por objetivo abordar as práticas educativas em Agroecologia no Movimento Sem Terra no estado do Paraná (MST), como parte da construção da política de educação profissional tecnológica no campo. O estudo situa-se no campo das ações coletivas realizadas pelos trabalhadores na luta por políticas públicas de educação na reforma agrária e na educação do campo. Analisamos a existência de coerência teórica na materialização das práticas como processo de formação humana na perspectiva da transformação social, e se essa mantém vínculo com a proposta de ensino médio integrado à educação profissional tecnológica defendida pela classe trabalhadora. Nessa perspectiva, entendemos a educação nas áreas de reforma agrária e a educação do campo, como parte do projeto da agricultura camponesa, que atualmente têm sido incorporadas à Agroecologia no território camponês, que vem enfrentando contradições profundas neste momento de crise estrutural do capitalismo.

Palavras-chave: Ensino médio. Formação e Agroecologia. Educação profissional do campo.

Abstract: This research had as objective the educational practices in Agroecology on Brazil's Landless Workers Movement (MST) of Paraná – Brazil, as part of building of the Technological Professional Education Policy in the Field. The study is located in the field of collective actions carried out by workers in the fight for public education policies in Agrarian Reform and Field Education. We have analyzed the theoretical coherence on the materialization of the practices as human formation process from the perspective of social transformation, and if these practices keep connection with the Proposal for Integrated High School with the Technology Professional Education, supported by the working class. On this way, we understand education on Agrarian Reform and Field Education as part of peasant agriculture project, which currently have been incorporated into Agroecology in peasant territory, which has been facing profound contradictions at this structural crisis of capitalism moment.

Keywords: High school. Formation and Agroecology. Field professional education.

Considerações iniciais

Nesse trabalho, aprofundamos o estudo sobre as práticas educativas em Agroecologia no Movimento Sem Terra no estado do Paraná (MST/PR). A luta por políticas públicas de educação escolar faz parte da construção do projeto educativo do MST, envolvendo a relação com o Estado e com os governos.

As práticas educativas em Agroecologia, concretizadas nos Movimentos Sociais Populares do Campo (MSPdoC) integrantes da Via Campesina no Brasil, 1 foram realizadas nos centros e escolas de formação que são: Escola Iraci Salete Stronzake (em Cantagalo) e Escola Ireneo Alves dos Santos (em Rio Bonito do Iguaçu), ambas interligadas ao Centro de Desenvolvimento Sustentável e Capacitação em Agroecologia; Escola José Gomes da Silva, interligada ao Instituto Técnico e Pesquisa da Reforma Agrária – ITEPA (em São Miguel do Iguaçu); Escola Milton Santos (em Maringá); Escola Latino Americana de Agroecologia (no município da Lapa).

Nesses espaços, os cursos técnicos em Agroecologia são oferecidos nas seguintes modalidades: Técnico em Agroecologia Ensino Médio Integrado, Técnico em Agroecologia/Educação de Jovens e Adultos, Técnico em Agropecuária com ênfase em Agroecologia, Tecnólogo em Agroecologia, Técnico em Agroecologia com ênfase em Sistemas Agroflorestais e Técnico em Agroecologia com habilitação para a produção de leite. Tais cursos foram realizados em parceria com instituições públicas de ensino, pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) com recursos do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), e certificados pelo Instituto Federal do Paraná (IFPR).

Neste contexto, na elaboração desse estudo, objetivamos: a) aprofundar estudo referente às políticas e diretrizes para a educação profissional no Brasil pós anos de 1990; b) investigar elementos históricos da política de educação do campo; c) aprofundar o estudo sobre as práticas educativas de formação profissional em Agroecologia no MST no Paraná; d) sintetizar e ampliar a leitura dos cursos técnicos em Agroecologia integrados ao ensino médio na perspectiva da formação humana e oferta da educação profissional tecnológica no MST/PR.

Para tanto, como procedimento metodológico, utilizamos a pesquisa bibliográfica e análise de documentos, a fim de explicitarmos o contexto histórico em que foram criadas as práticas educativas em Agroecologia do MST/PR, situada na luta por uma política de educação profissional no campo.

Elementos de contexto histórico e a política de educação profissional no campo

Na sociedade capitalista contemporânea, a relação histórica entre trabalho e educação é indissociável na formação do social do ser humano, portanto, faz parte do debate sobre política educacional brasileira. Na materialidade da constituição da política de educação do campo, as ações coletivas realizadas pelos trabalhadores do campo por educação estão associadas à defesa do território do campo como lugar de produção de vida, trabalho, cultura e educação.

Historicamente, os povos do campo têm ficado à margem da consolidação de uma política educacional específica, herança do descaso e da ausência de políticas sociais públicas voltadas aos sujeitos do campo. Esse aspecto tem vínculo orgânico com a gênese da formação da sociedade brasileira capitalista.

Neste sentido, as instituições que propuseram atividades para atender a população do campo estruturaram ações articuladas à divisão social do trabalho e, notadamente, à consolidação de uma educação diferenciada para os que pensam e os que executam. Uma das características dessa proposta foi a formação instrumental, com ênfase na profissionalização, a socialização de conteúdos básicos que possibilitassem aos trabalhadores operar as ferramentas a partir de técnicas e maquinarias incorporadas ao processo de modernização e industrialização parcial do campo (LIMA, 2011).

É fato que, de maneira geral, elementos históricos da sociedade brasileira no século XX interferiram profundamente na política de modernização do campo brasileiro e na configuração das questões educacionais (LIMA, 2011). Portanto, tratar de elementos acerca de uma política educacional voltada aos sujeitos do campo exige a compreensão da intrínseca relação dialética entre questão política e agrária, da constituição e práxis política dos sujeitos organizados em MSPdoC e a luta social desse por educação e por escola no campo.

As políticas educacionais direcionadas às populações do campo, na década de 1980 até os anos de 1990, mantiveram as características e traços da educação rural, associados à política de ação do Governo Federal e às reformulações da política agrária e agrícola brasileira.

Na atualidade, o Decreto n.º 7.352/10 instituiu a Política Nacional de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (BRASIL, 2010). Em relação à educação profissional e tecnológica, indica o fomento e a oferta da Educação Básica na modalidade de educação de jovens e adultos, integrando qualificação social e profissional, articuladas com os processos de re-

produção social no campo (BRASIL, 2012, p. 25). De modo geral, a política de educação do campo é destinada à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo. Todavia, a constituição da política de educação do campo tem centralidade na formação para o trabalho no campo, na apropriação dos meios de produção pelos próprios sujeitos do campo, e na terra como meio de produzir a vida e identidade da classe. Assim, ela tem sua relação com a agricultura camponesa agroecológica situada no contexto das transformações sociais contemporâneas (BRASIL, 2012, p. 26).

Historicamente, o trabalho sempre representou um importante papel para as transformações sociais. É a partir do fazer que os homens transformam a natureza, transformam a si mesmos, satisfazem as suas necessidades e criam novas necessidades a serem supridas. Portanto, a relação entre trabalho e educação é determinada pelas relações de produção estabelecidas nas relações sociais, objetivando produzir a existência no decorrer da constituição social dos sucessivos modos de produção. Com isso, “[...] a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo” (SAVIANI, 2007, p. 154).

Entretanto, na sociedade capitalista, o trabalho humano sofreu alterações e se tornou estranho ao sujeito social, uma vez que o homem foi expropriado das condições materiais e culturais tornando-se um ser alienado da sua condição histórica.

Neste estudo, relacionado com as políticas e diretrizes para educação profissional, identificamos a contribuição de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2010), na defesa da escola pública de qualidade (com destaque para a educação básica – ensino médio). Esses autores têm denunciado a dívida histórica da sociedade brasileira pela falta de acesso da maioria da população à educação básica, principalmente os jovens do campo.

Ramos [s.d.] defende o trabalho como princípio educativo, integrado ao ensino médio com a educação profissional. De acordo com a autora, a construção da proposta da educação integrada tem por perspectiva histórica a defesa da educação que comunga os interesses da classe que vive do trabalho, por isso tem relação com a formação omnilateral. O projeto unitário proposto para o ensino médio exige compreensão do trabalho em duas perspectivas, ou seja, o trabalho como princípio educativo no seu sentido duplo, ontológico e histórico (RAMOS, [s.d.]).

Numa outra perspectiva, a reforma do ensino profissional aconteceu no bojo da adesão e implementação das políticas neoliberais adotadas pelo governo de Fernando Henrique Cardoso. No entanto, os embates no campo das políticas educacionais brasileiras se devem às ações de segmentos organizados da sociedade

civil, com intervenção direta do Estado e suas instituições (desde a definição do conteúdo, gestão e avaliação das políticas).

Na contra-hegemonia por outra política de educação profissional, educadores, pesquisadores progressistas, organizações e movimentos sociais populares têm defendido, na especificidade da oferta e fomento do ensino médio concomitante com a educação profissional, a educação como processo de formação humana integrada com algumas categorias que permitem compreender e interpretar as relações sociais e as relações de trabalho na sociedade contemporânea.

Segundo Frigotto (2010, p. 17),

No caso da formação integrada ou do ensino médio integrado ao ensino técnico e a educação profissional, postula que a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho: seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos como a formação inicial, como o ensino técnico, tecnológico ou superior. Significa que se busca enfocar o trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual do trabalho produtivo, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos.

Na atualidade da sociedade brasileira contemporânea, a constituição de uma política pública de educação tecnológica deve-se à luta política realizada pela classe trabalhadora e também por segmentos da sociedade civil organizada, a exemplo da participação de intelectuais progressistas.

A partir do ano 2000, a política de educação profissional tem se expandido, articulada com a política do governo brasileiro, portanto, segue orientado as finalidades econômicas e sociais, combinado com a possibilidade de assegurar os direitos sociais (o acesso à educação escolar e também a geração de emprego e renda).

Em relação à especificidade da política de educação profissional, entendemos essa proposta como uma conquista parcial de segmentos da classe trabalhadora, diante das possibilidades de financiamento e de incorporação de elementos da concepção de uma formação humana comprometida com a transformação social, conforme consta na Lei n.º 11.741/08, no artigo 39. Na continuidade desse estudo, abordamos aspectos gerais da constituição da proposta pedagógica dos cursos técnicos integrados de formação em Agroecologia no MST/PR.

Constituição dos cursos técnicos em Agroecologia integrados ao ensino médio no Movimento Social do Campo no estado do Paraná

A constituição das práticas educativas (curso técnico em Agroecologia) no Movimento Social do Campo no Paraná conjugou com a demanda pela organização da produção junto às famílias assentadas, a escolarização e formação de técnicos militantes em Agroecologia. Outro aspecto relevante foi a demanda existente de trabalho com a juventude, combinada com a necessidade de garantir a escolarização, desde o acesso até a permanência no ensino médio, como parte da luta permanente pelo direito à educação pública de qualidade, sob responsabilidade do Estado brasileiro.

Na revisão e consulta documental, identificamos as principais dimensões educativas que compõem os projetos político-pedagógicos dos cursos técnicos em Agroecologia no MST/PR, cujas práticas educativas aconteceram na Escola Milton Santos, na Escola Latino Americana de Agroecologia e na Escola Iraci Salete Strozak. As dimensões são: formação humana, formação política, trabalho como formador, profissional pesquisador e profissionais socialmente comprometidos (LIMA, 2011).

Na sequência, apresentamos algumas características dos processos de formação humana conjugadas com a oferta da educação básica integrada à educação profissional técnica em Agroecologia.

O curso técnico em Agropecuária com ênfase em Agroecologia foi criado em 2003 em dois centros/escolas de formação. Na Escola Iraci Salete Strozak (Cecagro) no município de Cantagalo (PR), com a primeira turma “Herdeiros de Zumbi” (2003-2005). Teve a participação de educandos da região centro e de regiões mais próximas do MST/PR, e do Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA) e educandos do estado do Mato Grosso do Sul. Na Escola Milton Santos, foi organizada a primeira turma Karl Marx (2003-2005), a segunda turma Vladimir Lênin [2005-2009], abrangendo os assentamentos das regiões Centro-Oeste, Norte e Noroeste do Paraná (LIMA, 2011).

De acordo com as fontes documentais da Escola Técnica da Universidade Federal do Paraná (2003, p. 2), a constituição da prática educativa atende às seguintes demandas:

A implantação do Curso Técnico Agropecuária com ênfase em Agroecologia pela Escola Técnica da Universidade Federal do Paraná se faz necessário em função de atendimento aos anseios da comunidade, às necessidades de qualificar tecnicamente os trabalhadores

rurais para atuar em projetos de Reforma Agrária e às perspectivas de continuidade através da integração do curso médio com o ensino superior oferecido pela Universidade.

A carga horária do curso é de 1.552 horas presenciais, realizado no tempo/espaço escola e de 288 horas em atividades no tempo/espaço comunidade. A estrutura e a organização dos conteúdos são por áreas de conhecimento, tais como: produção vegetal, desenvolvimento rural sustentável, produção animal e prática profissional. Cada área de conhecimento é composta por unidades didáticas e seus respectivos conteúdos. (LIMA, 2011).

De acordo com Lima (2011), em maio de 2004 no Ceagro, houve a segunda turma do curso técnico em Agropecuária com ênfase em Agroecologia, direcionado à formação e habilitação para a criação de animal agroecológico e a produção de leite a base de pasto (PRV). Foi estabelecida a parceria com a ETUFPR e a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) por intermédio do Departamento de Zootecnia. Com a realização desta prática educativa, houve a implementação de “[...] unidade de pesquisa e demonstrativa sobre produção de leite a base de pasto, mediante a metodologia do Sistema Voisin (Pastoreiro Racional Voisin)” (MST/PR, 2006, p. 10).

A demanda pelo ensino médio em concomitância com a educação profissional é abordada no documento *Proposta Pedagógica do Curso Integrado de Agropecuária com ênfase em Agroecologia*, do MST/PR (2003). As reflexões do coletivo de educadores dos centros/escolas de formação sobre a educação básica de ensino médio interligada com a educação profissional são parte do processo de organização do curso técnico em Agropecuária com ênfase em Agroecologia, realizado no Ceagro (Cantagalo) e na Escola Milton Santos (Maringá). Foi constatado, em 2003, que metade dos educandos nestas escolas não havia concluído o ensino médio; diante disso, uma das alternativas foi fazer o curso técnico e, simultaneamente, a escolarização do ensino médio pelo Centro Estadual de Educação Básica de Jovens e Adultos (CEEBJA).

Naquele momento, o fato denunciou a falta de acesso dos jovens à educação básica do ensino médio nas áreas de reforma agrária e também a ausência de uma política pública educacional de educação do campo. Essa questão e a falta de técnicos organizadores da produção nas áreas de reforma agrária foram determinantes para a criação do curso em Agroecologia na perspectiva de garantir o “[...] ensino médio e o ensino técnico para educandos dos movimentos sociais do campo, de forma articulada, com a qualidade e o tempo necessário à escolarização e formação técnica e política” (MST/PR, 2003, p. 1).

O curso técnico realizado no Itepa, no município de São Miguel do Iguacu, com a primeira turma “Sementes de um Novo Tempo”, iniciou no ano de 2004 e foi concluído em 2008. Teve a duração de três anos, foi organizado em regime de alternância e estruturado em nove etapas. O curso teve abrangência nacional e na região do Mercosul, mas a prioridade foi para estudantes das regiões Oeste, Centro-Oeste, Centro, Sudoeste e Vale do Cantú do estado do Paraná. Na Escola Milton Santos, o curso começou no final de 2005, com a primeira turma Haydée Santamaría formada em 2009. No ano de 2007, o Itepa apresentou demanda para realizar uma segunda turma, na continuidade e atendimento às demandas de formação e capacitação dos trabalhadores da agricultura camponesa, prioritariamente dos assentamentos da região Oeste do estado do Paraná. Em 2010, iniciou-se outra turma que concluiu em março de 2013.

Com a aprovação do curso técnico em Agroecologia ensino médio integrado, as coordenações e coletivos de acompanhamentos dos centros/escolas de formação em Agroecologia no MST/PR, em parceria com a ETUFPR, depararam-se com a necessidade de aprofundar o estudo do tema da integração, como passo para construir a integração das disciplinas obrigatórias do ensino médio com a formação profissional.

O curso técnico integrado em Agroecologia foi organizado com uma carga horária de 3.200 horas, distribuídas em dez etapas (média de 350 horas por etapa), combinado com a formação técnica.

Na continuação dos trabalhos pelo MST/PR e ETUFPR, realizou-se o II Seminário na Escola Milton Santos em Maringá, revelando a necessidade de aprofundar o estudo sobre a concepção de educação associada ao ensino médio integrado (MST/PR, 2007). Identificada à problemática, aconteceu o III Seminário dos Centros/Escolas de Formação do MST/PR no Ceagro (município de Cantagalo-PR), em março de 2007. As reflexões foram em relação às práticas educativas (curso técnico em Agroecologia ensino médio integrado), referentes à concepção de educação e de Agroecologia. Os participantes foram integrantes da coordenação do curso pela Escola Técnica da UFPR, das coordenações político-pedagógicas e dos coletivos de acompanhamento político-pedagógico do MST/PR.

O Ceagro vivenciou a primeira experiência com o curso técnico integrado ao ensino médio, estruturado na modalidade do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação Jovem e Adulta (Proeja). Esse processo foi ofertado de forma concomitante e sequencial aos cursos técnicos, na modalidade de curso integrado.

No documento base do Ministério da Educação, consta que a modalidade do Proeja é originária do Decreto n.º 5.478, de 24 de junho de 2005. No Decreto

n.º 5.840/2006 institui e prevê, especificamente para o Proeja, “[...] as possibilidades de articulação considerando as formas *integrada e concomitante*. Na busca de priorizar a integração, os maiores esforços concentram-se em buscar caracterizar a forma *integrada*, que se traduz por um currículo integrado” (BRASIL, 2007, p. 39).

As práticas educativas em Agroecologia, objetivando a formação profissional de jovens e adultos do campo foram de iniciativa do MST em articulação com outros Movimentos Sociais Populares do Campo, em parceria com o IFPR e o Inkra por meio do Pronera.

No Ceagro, no curso técnico em Agropecuária com ênfase em Agroecologia, no ano de 2005, foi formada a primeira turma *Herdeiros de Zumbi*, e a segunda turma *Chico Mendes* em 2006. Na sequência, iniciaram-se duas turmas: a turma Iraci Salete Strozak do curso técnico em Agroecologia (ensino médio integrado) e a turma *Davi dos Passos*, na modalidade Proeja.

A modalidade do curso técnico em agroecologia integrado na modalidade Proeja com especialização em recursos naturais aconteceu na unidade do Ceagro, situada no Assentamento Ireneo Alves no município de Laranjeiras do Sul, no Paraná. A justificativa para a implementação desse curso ancorou-se na necessidade e anseios das famílias do Assentamento Ireneo Alves dos Santos, das comunidades da região Centro-Oeste do Paraná e da região Sul do Brasil. Assim, considerando a realidade das famílias de projetos da reforma agrária, o Ceagro estruturou o curso em três focos de capacitação:

- a) Soberania Alimentar a partir da PERMACULTURA (pequenas unidades industriais para alimentação);
- b) Produtivo: a produção de Leite ligado à cadeia de produtividade, não só a base do pasto Pastoreio Racional Voisin (PRV), mas [...] também ligado aos seus derivados (queijo, iogurte, a sua industrialização e comercialização);
- c) Preservação Ambiental: Matas ciliares, proteção de fontes, água (ESCOLA TÉCNICA, 2008, p. 8, grifo do autor).

Com o aprimoramento das práticas educativas em Agroecologia, em 2010, os centros/escolas de formação em Agroecologia em parceria com o IFPR e Inkra deram continuidade, criando novas turmas de práticas educativas articuladas com a educação básica – ensino médio integrado à educação profissional em Agroecologia.

De maneira geral, essas práticas educativas são intrínsecas às ações coletivas realizadas pelos sujeitos/classe trabalhadora do campo, uma vez que busca-se

criar alternativas para produzir alimentos limpos e saudáveis, contrapondo-se ao projeto de agricultura capitalista, o agronegócio.

Desse modo, o conteúdo atribuído à educação profissional e tecnológica no campo traduz alguns dos anseios defendidos pelos MSPdoC, conforme consta no Decreto n.º 7.352/10, sobre a política de educação do campo, que indica o fomento e a oferta da educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos, integrando qualificação social e profissional. Portanto,

[...] deve ter centralidade na formação para o trabalho no campo, na apropriação dos meios de produção pelos próprios sujeitos do campo, e na terra como meio de produzir vida e identidade de classe. Assim, ela tem sua relação à agricultura camponesa agroecológica situada no contexto das transformações sociais contemporâneas (BRASIL, 2012, p. 26).

Por conseguinte, pode-se considerar que a conquista parcial de práticas educativas em Agroecologia tem possibilitado à juventude e aos adultos o acesso à educação escolar, o conhecimento científico e tecnológico em áreas de educação na reforma agrária e na educação do campo. Sendo esses elementos frutos das ações feitas pelos trabalhadores e suas organizações, na luta por políticas públicas de educação, o que, a partir dos anos de 1990, tem possibilitado uma participação ampliada em processos educativos de acesso à educação básica. No entanto, vale destacar que persiste o desafio da conquista do ensino superior e da pós-graduação junto às populações do campo. Evidentemente, o acesso e fomento dos cursos de educação profissional (organizado na modalidade do ensino médio, pós-médio e proeja) e o ensino superior são viabilizados por meio do Pronera.

Com base nessas considerações, podemos salientar que a construção das práticas educativas em Agroecologia acontece pela mediação, essencialmente contraditória, entre a educação formal sob o controle do Estado burguês e a intencionalidade pedagógica de uma educação para a emancipação humana. Em suma, pelo conteúdo dos projetos pedagógicos e concretização das práticas pedagógicas da formação profissional integrada ao ensino médio na educação do campo, analisamos a existência de uma coerência teórica e metodológica na materialização das práticas educativas em Agroecologia como processo de formação humana na perspectiva da transformação social.

Considerações finais

No MST/PR, a concretização dos cursos técnicos em Agroecologia interliga-se às ações dos sujeitos sociais e coletivos que lutam por políticas sociais públicas, concebendo-as como um dos meios de garantir o direito à educação nos limites da emancipação política na sociedade capitalista. De maneira geral, os cursos técnicos de formação em Agroecologia vêm se constituindo como processos de formação humana articulados com a constituição da política de educação profissional tecnológica no campo.

Em suma, este estudo procurou e teve o propósito de refletir sobre a prática pedagógica e sua consonância com a teoria no que tange a educação camponesa e como essas se incorporam na Agroecologia. Percebemos que a formação profissional integrada ao ensino médio para jovens do campo participantes do Movimento Sem Terra (MST) ainda é uma prática em construção no estado do Paraná, pois ainda existem barreiras que dificultam a efetivação de políticas de apoio, de incentivo ou mesmo de implementação de uma política de educação profissional do campo junto aos povos camponeses.

Os jovens que pertencem a esta realidade se deparam com muitas dificuldades na formação escolar em nível médio profissionalizante e, conseqüentemente, adiam a possibilidade de dar um retorno satisfatório a sua comunidade, que possibilitariam melhorias de meios e condições que favoreçam o desenvolvimento do seu entorno.

Todavia, as práticas educativas em Agroecologia, organizadas como parte das ações políticas dos Movimentos Sociais Populares do Campo, vêm se constituindo em processo de formação da classe trabalhadora, materializando-se em uma práxis educativa que pode contribuir como uma experiência concreta na construção da educação profissional do campo inerente à concepção de educação do campo em sentido amplo.

Nota

- 1 No Brasil, integram as seguintes organizações sociais: Movimento das Mulheres Camponesas (MMC), Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), Comissão Pastoral da Terra (CPT), Federação dos Estudantes de Agronomia do Brasil (Feab), Pastoral da Juventude Rural (PJR), Associação dos Estudantes de Engenharia Florestal (Abeef) e Conselho Indigenistas Missionário (CIMI), também convidados organizações de base de pescadores e ribeirinhos.

Referências

- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB n.º 11/2012: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília, DF, 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10804-pceb011-12-pdf&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 04 out. 2012.
- _____. Decreto n.º 7.352, de 4 de novembro de 2010: Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Brasília, DF, 2010. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2010/decreto-7352-4-novembro-2010-609343-publicacaooriginal-130614-pe.html>>. Acesso em: 5 nov. 2010.
- _____. Lei n.º 11.741, de 16 de julho de 2008: Altera dispositivos da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viv_Identificacao/lei%2011.741-2008?OpenDocument>. Acesso em: 4 out. 2012.
- _____. 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 (PROEJA). Educação Profissional de nível médio/ensino médio. Documento Base. Brasília, DF: SEED, 2007.
- CIAVATTA, M. Trabalho como princípio educativo. In: PEREIRA, Isabel Brasil; LIMA, Júlio César França (Org.). Dicionário da educação profissional em saúde. 2. ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008. p. 408-415. Disponível em: <<http://www.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes.html>>. Acesso em: 30 jun. 2012.
- ESCOLA TÉCNICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Projeto do curso técnico agropecuária com ênfase em Agroecologia. Curitiba, 2003. Digitado.
- _____. Plano do curso técnico em Agroecologia: ensino médio integrado na modalidade educação de jovens e adultos (Proeja). Rio Bonito do Iguazu, 2008. Digitado.
- _____. Projeto do curso técnico agropecuária com ênfase em Agroecologia. Curitiba, 2004. Digitado.
- FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. N. (Org.). Ensino médio integrado: concepção e contradições. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- LIMA, A. C. Práticas educativas em agroecologia no MST/PR: processos formativos na luta pela emancipação humana. 2011. 321 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2011.
- MST/PR. III Seminário das escolas técnicas do MST/PR. Cantagalo, 2007. Digitado.
- _____. Proposta pedagógica do Curso Integrado de Agropecuária com ênfase em Agroecologia (versão preliminar). Curitiba, 2003. Digitado.
- _____. Todo e toda sem terra estudando. Cartilha sobre a jornada de educação. Curitiba: MST, 2006.

RAMOS, M. N. Políticas e diretrizes para educação profissional no Brasil. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2011. p.11-54.

_____. Concepção do ensino médio integrado. [s.l.: s.n., s.d.]. Digitado.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152-165, jan./abr. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>>. Acesso em: 7 jul. 2013.

recebido em 09 mar. 2016 / aprovado em 27 abr. 2016

Para referenciar este texto:

VITO, R. V.; LIMA, A. C. Ensino médio e educação profissional em agroecologia no movimento social popular do campo no Paraná. *Dialogia*, São Paulo, n. 23, p. 81-93, jan./jun. 2016.

dialogia

ARTIGOS
/ ARTICLES

Formação do(a) professor(a) pesquisador(a): análise de uma experiência de educação continuada com professores(as) da Escola Pública

*Teacher-researcher training: analysis of a continued education
experience with public school teachers*

José Rubens Lima Jardimino

Doutor em Ciências Sociais. Professor do Departamento Educação e PPGE da
Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP. MG – Brasil
jrjardilino@gmail.com

Margareth Diniz

Doutora em Educação. Professora do Departamento Educação e PPGE da
Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP. MG – Brasil
dinizmargareth@gmail.com

Resumo: O presente artigo trata da temática sobre a formação continuada de professores(as) da Educação Básica no âmbito da discussão sobre a formação do professor(a). O lócus desta experiência refere-se a dois projetos dos grupos de pesquisa Formação e Profissão Docente (Foprofi e Caleidoscópio, respectivamente): “Desenvolvimento Profissional Docente e Inovação Pedagógica: estudo exploratório sobre contribuições do Pibid”, projeto de pesquisa interinstitucional realizado com três universidades públicas (Ceará, São Paulo e Minas Gerais), financiado pela Capes/Obeduc; e o projeto “Conversações com mulheres-professoras em Santa Rita de Ouro Preto (2009-2015)”, que integra o Programa Caleidoscópio. Este artigo, embasado em duas metodologias da pesquisa no campo educacional – narrativas educacionais e conversação – retrata como professores(as) estão fazendo sua formação continuada no interior dos referidos projetos de pesquisa. Os resultados demonstram que os sujeitos/pesquisadores(as) envolvidos se situam numa concepção de professor(a)-pesquisador(a) para além do que genericamente vimos denominando de professor(a) crítico-reflexivo e professor(a)-pesquisador(a).

Palavras-chave: Narrativa docente. Conversação. Formação continuada.
Professor(a)-pesquisador(a).

Abstract: This paper discusses the theme of the continuing education of teachers who work in the elementary education in the context of the discussion on teacher training. The locus of this experience relates to two projects in two research teams Formation and Teaching Profession (Foprofi and Kaleidoscope, respectively): "Professional Development of Teachers and Educational Innovation: an exploratory study on Pibid contributions" this is a inter-institutional research, conducted with three public universities (Ceará, São Paulo and Minas Gerais), financed by Capes/Obeduc; and the project "Conversations with women-teachers in Santa Rita de Ouro Preto (2009-2015), which integrates Kaleidoscope Program. This article, based on two methodologies of research in the educational field – educational narratives and conversation – portrays as teachers are doing their continuing education within the mentioned research projects. The

results show that subjects/researchers involved are located in a conception of teacher-researcher beyond what we generally called critical-reflective teacher and teacher-researcher.

Keywords: Teaching narrative. Conversation. Continuing education. Teacher-researcher.

Introdução

Sabemos que há diversos paradigmas que atravessam as investigações no campo da pesquisa educacional, visando a constante tentativa de superação do seu paradoxo fundamental: o de realizar um saber efetivamente científico, mesmo diante da impossibilidade da neutralidade científica. Dessa forma, a filiação das investigações a uma determinada escola teórica, subsidiada por um paradigma norteador, é condição para o sucesso e validade do esforço investigativo de pesquisadores e pesquisadoras. Essa questão dos paradigmas e seus paradoxos se estendem às pesquisas sobre formação docente em seu caráter inicial e continuado.

No presente artigo nos ateremos a analisar a concepção de formação continuada como lugar do desenvolvimento profissional docente, que vem sendo um debate corrente na área. Já desde o final do século XX vimos, em nossa área, discutindo a formação de professores(as) com fins à superação dos modelos anteriores nos quais o acento estava no tecnicismo (DINIZ-PEREIRA, 2013).

As pesquisas alimentadas pelas concepções europeias – Novoa (1992), Gomez (1992) Zeichner;Liston (1987), Shon (1983), Garcia (1992), entre outros – demonstravam que era chegada a hora de superar o tipo de formação para o serviço que vínhamos realizando, tanto na formação inicial como continuada de professores(as) no Brasil. Foi grande o “alvorço” em torno do tema, a ponto de encomendarmos receitas prescritas por estrangeiros e adotadas no discurso das reformas educacionais na América Latina; palavras como “professor crítico-reflexivo”, “professor/pesquisador” tornaram-se um mantra recitado pelas pesquisas da área, pelas assessorias de formação, planos e reformas do discurso político-educacional. Não sem aviso, vozes internas e externas começaram a fazer a crítica a esse discurso encampado nos vários setores (academia, inclusive) sem os devidos referenciais que o alimentava nos “lócus” genitores. (GARRIDO;GHEDIN, 2002; ZEICHNER, 1998, 2008).

Superar a marcada divisão que a experiência investigativa ocasionou sobre o professor pesquisador colaborador na Escola e o pesquisador da Universidade (ZEICHNER, 1998) tem sido uma difícil tarefa, com fins a reorientar as nossas metodologias de pesquisas. O envolvimento destes dois sujeitos/pesquisadores

[...] tem sido, na maioria, para produzir uma literatura acadêmica [teses/artigos] sobre a pesquisa dos professores [...] ou para produzir manuais e livros-textos para professores sobre como pesquisar e não para utilizar o conhecimento que os professores vêm gerando, através de suas pesquisas (ZEICHNER, 1998, p. 208).

Essa situação indicada acima pela crítica ao conceito de professor(a) pesquisador(a) nos desafiou, no interior dos nossos projetos de pesquisa, a transformar essa realidade em uma prática de pesquisa em que ambos os sujeitos (da Escola e da Universidade) tivessem realmente clareza do seu papel de pesquisadores(as). As pesquisas em pauta nesse artigo foram realizadas junto com os(as) professores(as) em formação inicial (alunos das licenciaturas e professores da Escola, em formação continuada), embora aqui o nosso destaque recaia sobre a experiência dos(as) professores(as) em formação continuada.

Para dar ossatura à discussão de como os sujeitos se assumem como pesquisadores(as) e se apropriam de sua formação, utilizamos dois instrumentos de metodologia na pesquisa educacional – a narrativa (mais usual) e a conversação (ainda pouco utilizada) – para compreender as experiências desses sujeitos/pesquisadores(as) envolvidos a partir de suas próprias falas. Convém, portanto, esclarecer que os fragmentos aqui utilizados no artigo fazem parte de “Histórias de Formação” que os(as) pesquisadores(as) escrevem e reescrevem ao longo do processo da pesquisa e de formação (DOMINICÉ, 1990; PINEAU; JOBERT, 1989; DELORY-MOMBERGER, 2004; CUNHA, 1997; NÓVOA; FINGER, 1988).

Professor(a)/pesquisador(a) no processo de DPD: o que dizem as narrativas?

Para tecer as compreensões desses pesquisadores por meio de suas narrativas, pela exiguidade de espaço, tomamos apenas três descritores: a) desenvolvimento profissional docente; b) professor como pesquisador; c) experiência de formação continuada. Utilizamos a narrativa e a conversação, como procedimentos de pesquisa, porque estas podem permitir uma experiência de autorreflexão e, portanto, um privilegiado momento de formação. Josso (2004, p. 25) salienta a originalidade da metodologia de pesquisa baseada em Histórias de Vida, que tem a preocupação de fazer “[...] com que os autores de narrativas consigam atingir uma produção de conhecimentos que tenham sentido para eles e que eles próprios se inscrevam num projeto de conhecimento que os institua como sujeitos”.

Por isso compreendemos que se faz necessário numa pesquisa de maneira colaborativa, que se utiliza de narrativas¹ (escritas) e conversações (narrativas orais) destes sujeitos/pesquisadores, apresentá-los por meio de suas próprias narrativas e reflexões:

buscamos utilizar as narrativas como forma de revelação das aprendizagens construídas ao longo da carreira docente, através de formação contínua, bem como contribuir para o processo de formação de outros professores. Ao mesmo tempo em que temos a pretensão de nos colocar como sujeitos da investigação, procuramos fazer uma “autoanálise” a fim de entender o nosso desenvolvimento profissional, pois, a capacidade de narrar a si mesmo, além de envolver a capacidade de refletir sobre a experiência vivida, pode ajudar a entender e a organizar a realidade social e, dessa forma, oferecer melhores condições para que os sujeitos possam transformar a própria realidade (III Seminário de Pesquisa/OBEDUC, 2015 s/n).

A seguir, apresentamos os(as) pesquisadores(as): Elizabeth Reis, professora de Matemática na Escola Municipal Monsenhor José Cota, na modalidade EJA em Mariana (MG); Ises Mitiko Masago Silva, professora de Matemática no Ensino Fundamental na Rede pública de ensino municipal de Mariana (MG); Joel Fernando Penna, professor de Matemática na Rede Estadual de Minas Gerais na Cidade de Ouro Preto (MG); Maria do Carmo, professora na Educação de Jovens e Adultos, na Rede Municipal do Ouro Preto (MG); Valdete Alves Batista, professora da Educação Básica e vice-diretora da Escola Estadual Gomes Freire em Mariana (MG); Vera Rocha, professora de Língua Portuguesa na Educação Básica, lecionando na Escola Municipal Dom Oscar de Oliveira em Mariana (MG).

Sobre a questão das experiências de formação, os(as) pesquisadores(as) são unânimes em afirmar que esse processo foi realizado ao longo de suas carreiras de maneira ocasional e mesmo quando foi coordenado por alguma instituição ou órgão da administração educativa, seja ela municipal ou estadual, não teve um caráter coletivo nem tampouco reflexivo com fins à coletividade de professores. Sempre se faz de maneira individualizada. A formação continuada sempre se reduz ao indivíduo. Trazemos aqui apenas três fragmentos para demonstração deste aspecto.

[...] a formação continuada dos docentes apresenta dois focos: um que centra no sujeito professor em que há desenvolvimento pessoal sem troca entre docentes, e nem impacto na cultura escolar; o outro que mira o desenvolvimento de equipes pedagógicas com uma

abordagem colaborativa. Que a escola é um lócus privilegiado da formação, parece consenso entre a maioria dos professores que conheço, mas pelo menos no nosso caso, o contexto profissional não favorece essa formação. (Vera).

No meu caso, como no de tantos colegas, o que aconteceu não foi diferente, mas o fato é que eu precisava aprender a ser professora e me adaptar a esse novo mundo no qual eu tinha me metido. E isso foi se tornando realidade ao longo dos anos [...] comecei a ver necessidade de investir na carreira através de estudos acadêmicos; esse foi um período em que me dediquei a um investimento pessoal autônomo. (Valdete).

Continuei lecionando Matemática e Física. Era difícil encontrar professor de Física e Química em minha cidade [...] também era raro encontrar a presença de um supervisor-orientador nas escolas, e quando encontrávamos esse profissional, alguns não estavam preparados para nos ajudar [...]. Por falta de orientação pedagógica, desenvolvíamos nosso trabalho por conta própria (...). Muitos de nós aprendemos algumas coisas uns com os outros "trocando figurinhas" sobre a prática, até mesmo durante o recreio. (Elizabeth).

As pesquisadoras indicam a trajetória e experiência de formação ao longo da carreira como algo fragmentário e um investimento mais pessoal que coletivo, mesmo quando realizado pelos órgãos educacionais aos quais pertencem. O afastamento da formação do professor longe da Escola pode vir a favorecer esse isolamento tanto quanto as necessidades formativas da equipe de professores da Escola, como protagonizar indivíduos que desenvolvem sua profissão de maneira independente com o coletivo de sua classe. A pesquisa de Monteiro (1987 apud Garcia, 1992, p. 67) indica uma lista de elementos que se deve levar em consideração quando do diagnóstico das necessidades formativas do professor: "[...] o conjunto de desejos, problemas, carências e deficiências encontradas pelos professores no desenrolar do seu ensino". Um pouco disso expressam as pesquisadoras sobre a sua experiência formativa ao longo de suas carreiras.

Por outro lado não se pode lançar fora, junto com a água suja, o próprio bebê do banho. Encontramos nos relatos também experiências diferenciadas de formação que permitiram outros desenvolvimentos profissionais mais coletivos, como é o caso indicado pelo Joel:

Para ensinar naquela escola, foi preciso mudar o meu conceito de sala de aula. Abraçar aqueles alunos e alunas para além de uma

transmissão do conhecimento da Matemática, assumindo-os no seu espaço, compreendendo as questões sociais e afetivas que permeavam aquela realidade. Percebi que não adiantava querer ensinar. Foi preciso acreditar e inventar uma forma revolucionária e carinhosa. (Joel).

e

[...] meu modo de ensinar mudou mais uma vez quando a professora Ana Cristina da UFOP desenvolveu na escola um curso de dois anos de duração [...] propondo ensinar Matemática contextualizada com jogos, brincadeiras, desafios etc. Nesse momento comecei a perceber que a Matemática escolar só tem sentido se tiver por objetivo a resolução de problemas. (Joel).

Pela narrativa do Joel, parece que as oportunidades de formação em serviço ou continuada foram alicerçadas numa perspectiva mais crítica, as quais o levaram a refazer seu *metier* a cada nova situação de aprendizagem surgida. Essas apreensões nos levam a pensar sobre o que Elliott (1993) chamou de cultura reflexiva, crítica e criativa do professor, que se difere do conhecimento profissional. A primeira se traduz nos arcabouços teóricos e a análise de elementos de autocompreensão do professor que o leva à reflexão sobre a experiência dada no ato de educar; já a segunda é criativa porque busca resolver dilemas e problemas no ato educativo. De posse dessa cultura reflexiva, os professores redimensionam as relações entre os valores do ato educativo e a prática pedagógica exercitada (ELLIOT, 1993). Parece-me que o Joel reflete sobre esse processo no interior de sua experiência formativa.

Refletindo sobre a pesquisa como elemento do desenvolvimento profissional docente (DPDA aqui se utiliza maiúscula porque trata de um conceito que já se usa as iniciais, (ver título p.8) verificar a pertinência no vernáculo), embora esses dois descritores sejam apresentados separadamente na análise, por questões de espaço, vamos fazer conjuntamente.

As narrativas, no geral, demonstram uma compreensão já bem embasada de DPD desses sujeitos, em especial a relação com a experiência de pesquisa por eles experimentada.

Participar do Observatório da Educação (OBEDUC) está sendo minha segunda oportunidade de discutir a educação no Brasil [...]. Após 20 anos dedicados à docência, me sinto privilegiada por integrar esse grupo, nos proporciona leituras, discussões intensas,

produção de textos. Debates e seminários sobre a formação inicial e continuada de professores [...] nos percebemos com o anseio de sermos pesquisadoras, dar continuidade a nossa formação. (Elizabeth).

[...] então, desde este período, sentia necessidade de leituras acadêmicas, e foi há um ano atrás que entrei como professor colaborador no OBEDUC. [...] não se tratava apenas de buscar um projeto, as expectativas agora são outras [...]. Os seminários são o ponto forte do projeto, as leituras de teses, textos acerca da profissão docente são, a cada momento, desencadeadas num leque de conhecimento da prática enquanto professor que evidenciar-se (sic) a variedade de aprofundamento teórico da profissão. A verdade é que este estudo me projeta para um saber aprofundado e investigação da prática, e, mais do que nunca, preciso desenvolver como professor. (Ises).

Foi assustador porque eu que sempre dominei a prática de sala de aula, de repente me vi totalmente desprotegido diante de um novo saber [...]. Eu começo a entender que por mais que você tenha a prática, é com a teoria que você vai começar nos conhecimentos. Ela te dá suporte, razão, confiança e inclusive, o direito de discordar. (Joel).

Os professores pesquisadoras apontam para um desenvolvimento profissional docente, que, apesar de vir sendo construído ao longo de suas carreiras (já são profissionais com longa experiência docente), em vários lugares da sua trajetória profissional, a participação no referido projeto as lança como investigadoras e isso as remete a uma melhor qualidade de suas práticas docentes. Aqui se pode desmistificar os processos de formação continuada como uma engenharia de cursos e assessorias nas quais as redes de ensino e escolas gastam muitos recursos para treinar os professores. A pesquisa colaborativa pode formar melhor os professores da escola, desde que seus saberes sejam aceitos e aprovados como saber também validado. Com fins a superar a visão de que há aqueles que produzem conhecimentos (pesquisadores da academia) e os outros (colaboradores) que consomem o conhecimento gerado (os professores da escola básica), os pesquisadores desta pesquisa reconhecem o valor deste outro saber para a construção de suas novas *Epistemes*.

Era preciso aprender sobre a pesquisa acadêmica. Um dos momentos mais especiais dessa fase aconteceu em Guarulhos (1º seminário da pesquisa). Acompanhar a delimitação do campo, a discussão so-

bre o rigor metodológico e o planejamento das etapas da pesquisa. Eu estava aprendendo a metodologia da pesquisa diretamente. Esse aprendizado despertou em mim um novo encantamento, outra autoestima. (Madu).

Ao ingressar no programa de pesquisa OBEDUC tenho vivido, assim como os colegas professores da educação básica, a rica oportunidade de desenvolver processos reflexivos, seja através de intensas leituras que realizamos, participação em seminários, fóruns, congressos, entre outros momentos formativos em que discutimos a temática proposta na pesquisa [...]. Hoje consigo entender, com mais clareza, as fases que passei e passo atualmente. (Valdete).

[...] todas essas reflexões vieram à tona, especialmente a partir da minha participação na pesquisa do OBEDUC [...] percebo uma tomada de consciência sobre a minha formação inicial e sobre a minha prática e, sem dúvida, apesar do choque de realidade, estou cada vez mais disposta a investir na educação pública de qualidade para todos. (Vera).

Fecho a leitura desses fragmentos evocando a Benjamin (1994, p. 205) quando afirma que “[...] a narrativa mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador como a mão do oleiro na argila do barro”.

A pesquisa *Desenvolvimento Profissional Docente e Inovação Pedagógica: estudo exploratório sobre as contribuições do PIBID*, do OBEDUC/Capes, vem procurando redimensionar a nossa já velha discussão sobre a formação do professor pesquisador, do professor crítico-reflexivo a partir de uma perspectiva colaborativa, na qual os pesquisadores professores da Educação Básica vêm, a cada momento, se assumindo como autores, produtores de conhecimentos (também acadêmico) e pesquisadores tanto das práticas como de novas construções epistêmicas sobre o tema proposto. Talvez melhore nossa compreensão do que seja formar profissionais crítico-reflexivos e pesquisadores(as) na educação brasileira.

O(A) professor(a)/pesquisador(a): no processo de DPD: o que dizem as conversações?

Considerando a formação docente implicada² buscamos nas histórias de vida das mulheres-professoras e seus discursos os elementos elucidados que nos permitam avançar na invenção de novos dispositivos na formação de professo-

res(as) pesquisadores(as) visando à desconstrução de representações sociais que as fixam em lugares prévios. Apostamos no dispositivo das conversações para provocar esse deslocamento que, a nosso ver, exige das mulheres-professoras um reposicionamento em relação às representações de gênero binárias e arraigadas para que possam avançar na compreensão de saberes que ultrapassem a dimensão do conhecimento, consolidando assim sua formação.

As conversações se inserem no campo do método clínico, o qual busca conhecer os fenômenos subjetivos que perpassam o processo de pesquisa, cuja identificação é tida como fundamental para o(a) pesquisador(a) aceder à objetividade, permitindo o acesso, ainda que parcial, ao sujeito do inconsciente. A conversação é definida como um dispositivo clínico elaborado por Jacques Allain-Miller (2005, p. 15-16):

[...] uma situação de associação livre, se ela é exitosa. A associação livre pode ser coletivizada na medida em que não somos donos dos significantes. Um significante chama outro significante, não sendo tão importante quem o produz em um momento dado. Se confiamos na cadeia de significantes, vários participam do mesmo. Pelo menos é a ficção da conversação: produzir – não uma enunciação coletiva – senão uma associação livre coletiva, da qual esperamos um certo efeito de saber. Quando as coisas me tocam, os significantes de outros me dão idéias, me ajudam e, finalmente, resulta – às vezes – algo novo, um ângulo novo, perspectivas inéditas.

O dispositivo da conversação utilizado como metodologia de pesquisa em psicanálise e educação tem na “associação livre coletivizada” o ponto forte de sustentação, na medida em que permite que o *objeto de estudo* seja analisado a partir de uma multiplicidade ou proliferação de significantes, já que acontece em grupo. Ao mesmo tempo, a consideração da palavra como a expressão de um saber inacabado nos remete a um sujeito que “diz sempre mais do que sabe”, como afirma Lacan (1992).

Ao utilizarmos as conversações como dispositivo de pesquisa/intervenção, visamos localizar os pontos de condensação do mal-estar na cultura atual e no campo educativo em particular, abrindo possibilidades para cada participante interrogar-se, deixando emergir mais do que a ficção de cada um, buscando o sem-sentido que provoca surpresas. O(A) pesquisador(a) encontra no produto do que se opera a partir dos mal-entendidos da linguagem, nesses pontos em que aparecem os tropeços e o inédito, o material que será submetido à análise. Laca-

dée & Monier (1999-2000) destaca por isso o aspecto político da conversação, pois segundo o autor o dispositivo pode fazer operar “uma prática inédita da palavra”, que, segundo ele, tenta subverter o laço social daqueles que, de alguma maneira, foram confinados ao silêncio excludente marcados por identificações.

Ao falarmos em mulheres-professoras e seus discursos na prática das conversações, apostamos na escuta que elas próprias podem fazer de si mesmas na relação com a docência e o que lhes causa mal-estar, muitas vezes impedindo-as de aceder à formação que recebem continuamente, levando-as à impotência em lidar com questões cotidianas de sua prática docente, como apontam em relação à diversidade e à diferença, alegando um eterno des(preparo) para lidar com essas questões, mesmo após anos e anos de frequência a cursos de formação continuada.

Romper com representações arraigadas de “Mãe espiritual, sagrada, solteira, pura, mulher de vocação no trato com os alunos e alunas, carinhosa, mãe da família escolar”, entre tantas outras, exige inicialmente das próprias mulheres-professoras um reconhecimento de que essas representações marcaram e ainda as marcam em sua trajetória profissional.

O que as conversações como dispositivo de pesquisa/intervenção propõem é “destravar as identificações”; isto é, no trabalho desenvolvido, a palavra pode mostrar aos sujeitos que ali se encontram aquilo pelo qual estão tomados e, quem sabe, apostar que podem livrar-se do gozo em que estão aprisionados (mulheres-mães, submissas, dependentes). Udênio (2004) aponta os limites pelo próprio alcance que a palavra introduz: a palavra não traz um sentido comum a todos, pois suporta o sentido do particular. Assim sendo, a palavra permite que se olhe mais além dos sentidos comuns: o mal-entendido, o fora-do-sentido, que aparece como detalhe para cada um. É o furo no dizer, como ausência fundamental, também é onde cada um pode se encontrar, onde cada um pode captar algo nas entrelinhas do que diz, onde se articula o real em sua singularidade. A subversão que a conversação propõe encontra-se no conteúdo do que se vai falar. Não é solicitado um saber já sabido, predeterminado, pois a fala é a própria de cada sujeito. Não se trata também de buscar a interação entre os componentes do grupo. Trocas, consensos, rupturas, dissensos, e descontinuidades daquilo que é dito. A surpresa está nas conversas, no sem sentido que surge delas, mas que pode fazer sentido a algum participante, e por isso a aposta das conversações é fazer emergir o real que toca a cada um, contornado por meio das palavras. A surpresa nos diz que se tocou em algo novo.

Em 2013-2014 realizamos oito sessões de conversações com mulheres-professoras da Educação Básica, atuando em diversas escolas da região (Mirela, Anna, Aparecida, Julia, Rita, Andréia, Francisca, Auxiliadora), em Santa Rita de Ouro

Preto, distrito de Ouro Preto, MG, constatando que existe uma predisposição nas educadoras para a discussão e o entendimento sobre o que lhes causa mal-estar e, por vezes, adoecimento mental ou desistência no investimento em sua formação no exercício de suas funções. Nas conversações apontam questões como:

[...] a exaustiva carga horária e eventuais reuniões extraordinárias, o excesso de atividades para fazer, a falta de planejamento, a exigência de formação para adaptar-se à realidade local de ensino, o desafio de ter que lidar com as situações que lhes fogem do controle por serem novas, diferentes; a necessidade de aprender novamente a ensinar cada aluno/a que possui uma especificidade em seu desenvolvimento para além da idade cronológica, bem como diferenças que culminam na dificuldade por parte desses/as alunos/as de aquisição da leitura e da escrita; problemas de indisciplina, aprendizagem, drogas na escola; descaso de alguns pais com seus filhos, o abandono destes, bem como as questões decorrentes da sexualidade, entre outras questões. (mulheres-professoras de Santa Rita).

Sobre elas próprias, apontam o absenteísmo e o adoecimento físico e mental, além da intrincada relação entre o feminino, a maternagem e a educação. Foi possível identificar nos discursos que a tensão se desloca de um para outro sentimento sem, no entanto, a função educativa conseguir um desempenho satisfatório entre o ensinar e o aprender, evidenciando, assim, um mal-estar, que no discurso delas não é por elas causado, como se elas apenas sofressem um efeito de algo que está para além da escolha, da vontade delas. Com se elas estivessem passivas a esse efeito. Sobre esse mal-estar que é causado, segundo elas, pelo outro, a professora Mirela traz a seguinte questão:

[...] eu tenho um problema com um aluno, ele faz uso de medicamento, né, e ele não desenvolve nada, assim, alguma coisa eu tô conseguindo, mas é muito complicado, ele sai muito pra ir ao médico, mas... Eu não estou conseguindo lidar, isso a gente não aprende nos cursos de formação. A única coisa que ele chegou pra mim e falou foi “eu tenho que sentar lá na frente”, mas lá na frente ou lá atrás tanto faz, né, porque... Ele tem muita dificuldade, mas pra cutucar o colega, pra mexer assim ele é esperto, pra isso ele é esperto...

Trazido em tom de queixa, os discursos se tornam repetitivos em torno de uma impotência e de uma rigidez que são insistentes. As mulheres-professoras

colocam a responsabilidade do mal-estar que sentem no que escapa aos conceitos que elegem de normal e, ao mesmo tempo, se referem à formação docente como insuficiente para ajudá-las a lidar com essas questões, e por fim se culpam por não “dar conta” disso. A nossa tentativa é fazer deslocar da culpa para a responsabilização dos sujeitos, pois ao fazê-lo podem buscar construir alternativas para amenizar tal situação. As conversações possibilitam que isso venha à tona ao pedir ao sujeito que se implique naquilo que está falando, especialmente quando fala da diferença. É interessante pensar como ainda hoje, mesmo tendo o sujeito avançado tanto nos últimos tempos, ainda se vê embaraçado diante da relação com o outro, com o diferente. Nas conversações percebemos que o mal-estar docente se entrelaça às questões da diferença. A professora Anna apresenta o seguinte em relação à questão do aluno que se mostra “diferente” do restante da turma toda:

Eu acho que às vezes, eu vejo essa questão do aprendizado, não sei se são as palavras certas, que é a questão da maturidade, acho que cada um, por mais que você faça o seu papel de intervenção, de levar uma certa fundamentação, a vida é caso a caso. Acho que cada um tem aquela maturidade, que o menino tem uma idade, mas se você for olhar a questão da maturidade, a idade cronológica dele, não está compatível com a maturidade, tem esses casos também, que a gente se sente assim, eu não tenho o que fazer com esse menino... O aluno levou quatro anos pra ler, aí eu fui professora dele num tempo. Depois no outro. Aí, eu ficava pensando o que está acontecendo comigo? Aí, as outras que passaram depois de mim tiveram o mesmo problema. [...] Tem certos alunos que não têm aquela autonomia, o tempo todo você tem que ficar explicando, ficando em cima. Se você ficar, ele consegue fazer uma coisinha, se você vira, não constrói nada, não tem autonomia. Agora vou traçar um perfil pra dizer o que é... E eu não sei. A falha tá na escola? No coletivo? Na formação? Em nós?

Como é possível perceber, as diferenças aparecem, inicialmente, na aquisição da leitura e da escrita, no processo de aprendizagem, que vai se delineando de forma diferente em alguns alunos, e que também se revela em questões mais sutis, mais veladas e mais difíceis no contexto educacional, e que dizem respeito às questões de gênero, de raça, às sexuais e também às que apontam para qualquer desvio do que é conceituado como norma, percebendo assim maneiras diversas de vivenciar a diferença. É nesse lócus que o mal-estar docente desse grupo de professoras foi identificado. As conversações, a realização delas e a posterior análise dos

encontros, trouxeram a possibilidade de identificar na feminilidade uma saída possível, diante de tantas outras, de viver a diferença sem pesos tão ameaçadores e adoecedores – quem sabe, poder abrir e aproximar o enigma da feminilidade das mulheres professoras.

A escola, como um espaço social de formação de meninos e meninas, homens e mulheres, “[...] é, ela própria, um espaço *generificado*, isto é, um espaço atravessado pelas representações de gênero” (LOURO, 1997, p. 77). Esse espaço, a princípio, não só no Brasil, mas em outros países, foi marcado pela presença masculina. A escola, no início, era conduzida pelos mestres jesuítas e direcionada para a formação dos meninos brancos da elite. O saber, ao longo dos séculos, era um privilégio dos homens, dirigido e exercido por eles.

No Brasil, as mulheres só ocuparam a escola no decorrer do século XIX. A entrada das meninas na sala de aula e das mulheres-professoras exercendo o magistério foi bastante contestada, pois entregar às mulheres a tarefa de educar as crianças seria problemático, já que para muitos, inclusive para o discurso científico, as mulheres possuíam cérebros pouco desenvolvidos. No entanto, alguns discursos apostaram que essa ampliação da escolarização às mulheres-professoras seria ideal, uma vez que a mulher, colada ao destino de ser mãe por natureza, seria essencial para a educação das crianças.

A escola como extensão do lar só fez entrelaçar a representação da mulher-professora à figura materna, à sua vocação principal. Mulher dedicada, possuidora de virtudes, vigilante, amorosa e sensível. Louro (1997, p. 77) nos aponta que essa representação fez sentido para algumas mulheres e que muitas delas conduziram suas vidas marcadas por tais papéis. Se a mulher, aos poucos, ocupava os espaços sociais, sua liberdade era seguida por um preço muito caro; o preço de uma representação única de mulher, assinada e construída pela produção e reprodução de estereótipos. Diniz (2006) ressalta que, tanto no trabalho quanto na escola, a educação da mulher foi pautada a partir do silêncio e domesticação. Essa reprodução da ordem social estabelecida, no dizer da autora, continua presente “[...] na representação social: frágeis, infelizes, passivas, alienadas, degeneradas, rancorosas, vítimas, faladeiras, queixosas” (DINIZ, 2005, [p. 47]).

Ao mesmo tempo em que foi conferido à mulher o destino da maternidade e o de ser professora, pois ainda eram negadas a elas outras possibilidades no espaço social, é perceptível que, mesmo presas às demarcações discursivas, a luta pela presença nos espaços sociais trouxe certa visibilidade a elas. Perguntamo-nos o que pode a mulher frente à falta quando ela mesma fala e se escuta? Seus dizeres poderiam criar um traço singular e para além do traço fático? Na educação e na formação docente é possível que elas falem em nome próprio?

Na relação de embate com a perpetuação do saber masculino, as mulheres romperam aos poucos com o discurso sobre elas, com o discurso praticado pelas Ciências, pela Política, pela Literatura e Religião, bem como em todo discurso que arvora em saber a verdade sobre a mulher. O que envolve o feminino e sua problematização desde Freud parece ter relação com o deslocamento da noção de feminino para além de uma dicotomia, para além do sexo e descolado do gênero em seu sentido sufocador.

No projeto de pesquisa/intervenção, as conversações iniciais (FERRAZ,2013) se estenderam ao lócus do deslocamento físico das mulheres-professoras, do espaço privado ao espaço público, envolvendo nas propostas de formação continuada a formação estética por meio de viagens, especialmente de visitas a museus, buscando aproximá-las da arte e da cultura, visando construir novos saberes, dando continuidade a outras possíveis mudanças e deslocamentos, nem sempre conscientes, no sentido de se pensar o feminino como criação e invenção.

Considerações finais

Formar o(a) professor(a) pesquisador(a) não se restringe à ideia de investigação de sua própria prática. Esse é um dos estágios. O(A) professor(a) da Escola Básica deve ser formado(a) num ambiente de pesquisa científica, a fim de que possam confrontar os saberes de sua experiência prática com os saberes da academia e assim, num fluxo dialético de teoria e prática, ambos se superando recíproca e continuamente. Dar as ferramentas acadêmicas para que esse(a) profissional investigue sua prática, evitando que ele(a) se estacione na epistemologia do *practicum* (ZEICHNER, 1992), é uma função da Universidade em colaboração com a Escola Básica.

Além disso, as pesquisas que consideram os obstáculos que se interpõem à construção do conhecimento, para além dos aspectos objetivos (sociais, econômicos, outros), deverão considerar que há outros atravessamentos, às vezes de ordem inconsciente, que impedem o sujeito de aceder ao conhecimento, comportando, assim, uma outra dimensão da ordem do saber/não saber, a qual exige deslocamentos subjetivos de representações arraigadas e fixas que aprisionam o sujeito.

Adotar as narrativas e as conversações como propostas para pesquisa em Educação significa pensar a responsabilidade, os limites e as consequências de adotar a palavra como perspectiva metodológica que trabalha com a palavra. Essas perspectivas metodológicas possibilitam ao(à) professor(a), no seu processo formativo, uma reflexão crítica de sua formação.

Referências

- ALAIN-MILLER, J. et al. *La pareja e el amor: conversaciones clinicas com Jacques Alain-Miller em Barcelona*. Buenos Aires: Paidós, 2005. p. 15-20.
- BENJAMIN, W. *Obras Escolhidas, Magia e Técnica, Arte e Política*. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- CUNHA, M. I. da. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 23, n. 1-2, jan./dez. 1997.
- DELORY-MOMBERGER, C. H. *Les histoires de vie: de l'invention de soia au projet de formation*. Paris: Anthopos, 2004.
- DINIZ, M. O método clínico na investigação da relação com o saber para quem ensina: a tensão entre conhecer e saber. 2005. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.
- DINIZ-PEREIRA, J. E. A construção do campo da pesquisa sobre formação de professores. *Revista da Faeeba – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 22, n. 40, p. 145-154, jul./dez. 2013.
- DOMINICÉ, P. *L'histoire de vie comme processus de formation*. Paris: L'Harmattan, 1990.
- ELLIOTT, J. *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata, 1993.
- GARCIA, C. M. A formação do professor: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NOVOA, A. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Don Quixote, 1995. p. 51-76
- GOMEZ, A. P. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NOVOA, A. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Don Quixote, 1992. p. 93-114.
- FERRAZ, Cláudia Itaborahy. A mulher professora e seus tropeços diante da diferença. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal de Ouro Preto PPGE/UFOP Mariana. 2013
- JOSSO, M. C. *Experiências de Vida e Formação*. São Paulo: Cortez, 2004.
- LACAN, J. *Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1992.
- LACADEÉ, Philippe, MONIER, Françoise (orgs). *Le pari de la conversation*. Institut du Champs Freudien: CIEN Centre interdisciplinaire su l'Enfant. Paris, 1999/2000. Brochure.
- LOURO, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e educação. Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ Vozes, 1997.
- NOVOA, A. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Don Quixote, 1995.
- _____; FINGER, M. (Org.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988.
- PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.

PINEAU, G.; JOBERT, G. Histoires de vie: actes du Colloque “Les histoires de vie em formation”. Université de Tours, 5-7 juin, 1986. Paris: L’Harmattan, 1989. 2 v.

SHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NOVOA, A. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Don Quixote, 1995. p. 77-91.

SOUZA, E. C. de (Org.). Autobiografias, História de Vida e Formação: pesquisa e ensino. Salvador/Bahia: Eduneb, 2006.

UDENIO, B. El CIEN: *un uso del psicoanálisis del que hay que rendir cuenta*. In: CIEN, Instituto del campo freudiano. Cuadernos del CIEN: Instituto del campo freudiano, Centro de investigaciones del ICBA, Buenos Aires, n. 5, p. 61-70, nov. 2004.

ZEICHNER, K.M; LISTON, D.P. Teaching student teachers to reflect. *Harvard Education Review*, vol.57, n.1, p.23-48, feb 1987

ZEICHNER, M. K. Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90 In: NOVOA, A. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Don Quixote, 1995. P. 115-138.

_____. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: FIORENTINI, D.; GERALDI, C. M. G.; PEREIRA, E. M. *Cartografias do Trabalho Docente*. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 207-236.

_____. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 20 out. 2015.

III Seminário de Pesquisa/OBEDUC – (Mimeo) texto de trabalho manuscrito 2015

Notas

- 1 Sobre o uso das narrativas na pesquisa educacional, temos uma consolidação no campo educacional com larga reflexão teórico-metodológica, que por motivo de espaço são apenas referenciadas nesse artigo (SOUZA, 2006).
 - 2 Ato ou efeito de implicar(-se); implicância; o que fica implicado ou subentendido; relação entre duas ou mais coisas ou ideias, pela qual uma não poderá ser dada ou afirmada sem que estejam dadas ou afirmadas as outras; relação de antecedência e consequência entre fatos e suposições.
- * O artigo contou com o apoio do Programa Pesquisador Mineiro PPM/Fapemig.

recebido em 05 jan. 2016 / aprovado em 19 fev. 2016

Para referenciar este texto:

JARDILINO, J. L.; DINIZ, M. Formação do(a) Professor(a) Pesquisador(a): Análise de uma experiência de educação continuada com professores(as) da Escola Pública. *Dialogia*, São Paulo, n. 23, p. 97-112, jan./jun. 2016.

Poder pastoral, disciplina e biopolítica: gênero e sexualidade em Aspectos da Vida Cidadã

*Power ministry, discipline and biopolitics:
gender and sexuality in Aspects of Citizen Life*

Vilma Nonato de Brício

Doutoranda em Educação, Universidade Federal do Pará. Professora no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará. Belém, PA – Brasil
briciovn@gmail.com

Flávia Cristina Silveira Lemos

Doutora em História, Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filhos. Professora do curso de Psicologia e Educação da Universidade Federal do Pará. Belém, PA – Brasil.
flaviacslemos@gmail.com

Josenilda Mauês

Professora na Universidade Federal do Pará, no curso de Educação. Belém, PA – Brasil.
jomaues@ufpa.br

Resumo: Neste artigo analisamos a constituição de gênero e sexualidade a partir da articulação entre o poder pastoral, a disciplina e a biopolítica, acionadas pela religião, pelo Estado e pela educação no componente curricular Aspectos da Vida Cidadã (AVC) que faz parte do desenho curricular da “Escola em Regime de Convênio de Ensino Fundamental e Médio São Francisco Xavier”. O “Colégio São Francisco Xavier” (CSFX), como é mais conhecido, é um estabelecimento de ensino do município de Abaetetuba (PA) que funciona em regime de convênio entre a Secretaria Estadual de Educação do Estado do Pará (SEDUC) e a Diocese de Abaetetuba. A análise se pautou em enunciados de documentos levantados e recortados de um conjunto heterogêneo de elementos curriculares atravessados por injunções de diferentes campos de saberes e relações de poder, os quais nos permitiram rastrear séries discursivas e diferentes formas de normalização dos sujeitos por meio do objeto gênero e sexualidade.

Palavras-chave: Currículo. Saber. Poder. Gênero. Sexualidade.

Abstract: This paper analyzes the constitution of gender and sexuality from the relationship between ministry power, discipline and biopolitics driven by religion, by the state and education in the curriculum component Aspects of Citizen Life (AVC) which is part of the curriculum design “St. Francisco Xavier School of Primary and Middle Education”. The “College of St. Francisco Xavier” (CSFX), as it is known, is an educational institution in the city of Abaetetuba (PA) that works in partnership between the Education Department of Pará State (SEDUC) and the Diocese of Abaetetuba. The analysis was based on statements of documents raised and cut into an heterogeneous set of curricular elements traversed by injunctions of different fields of knowledge and power relations, which tracks the discursive series and different ways of standardizing the subject through the object and gender sexuality.

Keywords: Curriculum. Knowledge. Power. Gender. Sexuality.

Percursos iniciais

O *corpus* de análise desta pesquisa foi composto por vários documentos: um documento principal formado por entrevistas com a equipe de gestão escolar, a equipe técnica (uma supervisora educacional, uma orientadora educacional e uma coordenadora pedagógica) e as docentes ministrantes do componente curricular e os documentos institucionais do CSFX: o regimento escolar do Colégio São Francisco Xavier, o projeto político-pedagógico, o código de ética e conduta do Colégio, o relato de experiência de um projeto sobre gênero e sexualidade realizado no Colégio.

Neste artigo, ampliamos a análise sobre a constituição de gênero e sexualidade atravessado pelo exercício do poder pastoral, articulado à disciplina e à biopolítica, utilizando recortes de enunciados dos documentos apontados acima. Para operar essa análise, tangenciamos a problematização do poder pastoral, da disciplina e da biopolítica em Foucault (suas características, finalidade, origem, modos de exercício) com os modos pelos quais esses tipos de poder se articulam como técnicas de invenção de subjetividades de gênero e sexualidade.

Deste modo, problematizaremos a ideia de “modelo”, proposta pelo poder pastoral, por meio do controle de gênero e sexualidade forjada no CSFX, particularmente, nas técnicas existentes que atravessam o poder pastoral, a disciplina e a biopolítica no componente curricular Aspectos da Vida Cidadã (AVC). Apropriamo-nos na contemporaneidade do poder pastoral, ainda que transformado, permanece presente, pois, o poder e a racionalidade pastoral conservam-se de algum modo no poder e na lógica do Estado moderno, assim como nossa subjetividade presente guardam marcas das técnicas disciplinares e sua lógica, surgidas a partir de um modelo cristão e monástico (FOUCAULT, 1995).

Breve incursão sobre a problematização do poder pastoral, da disciplina e da biopolítica em Foucault

Na analítica foucaultiana não podemos pensar as relações de poder em termos de “substituição” de um tipo de poder por outro, pois estes (pastoral, soberano, disciplinar, biopolítico), ao serem problematizados por Foucault, podem ser pensados como “incorporação” ou “acoplamento”. Algumas pesquisas têm apontado, a partir da analítica de poder foucaultiana, que a escola, os alunos e os docentes põem em funcionamento esses diferentes tipos de poder, coexistindo, afastando-se ou se conectando em muitos espaços, tempos.

Podemos afirmar que os alunos são alvos dessas tecnologias de poder de governo pastoral de suas vidas, individualizadas como as disciplinares e totalizadas como as biopolíticas, nas práticas escolares. O governo das condutas dos indivíduos é anexado a uma nova economia de poder, o poder disciplinar que utiliza instrumentos simples para exercitar o domínio sobre o corpo, por meio de um processo de individualização. Trata-se do olhar hierárquico, da sanção normalizadora e do exame, que efetua uma vigilância e disciplina minuciosa dos corpos dos estudantes, os docilizando e submetendo politicamente. Já, a biopolítica modula a vida do estudante como segmento da população, em categorias epidemiológicas, em dados probabilísticos, em divisões grupais por sexualidade, etnia, raça, gênero, orientação sexual, religião, faixa etária, classe social, moradia, acessos aos direitos etc.

As modulações do poder pastoral, disciplina e biopolítica nas tramas de gênero e sexualidade no componente curricular Aspectos da Vida Cidadã

O componente curricular do ensino fundamental Aspectos da Vida Cidadã tem adquirido centralidade nas escolas diocesanas do município de Abaetetuba, entre elas o CSFX, no qual ela é apresentada no PPP como o grande diferencial do colégio. As condições de emergência do componente curricular AVC são marcadas por práticas que se caracterizam pela definição dos propósitos educativos do CSFX que se enuncia como uma instituição *inovadora* em relação à educação ofertada por outras instituições educativas. O componente curricular AVC constituiu sua possibilidade de concretização por ser atravessado por discursos que tentam materializar o lema do colégio “Fé e Ciência”, uma síntese de sua missão formar em princípio cristãos e éticos.

O componente curricular *Aspectos da Vida Cidadã* (AVC) tornou-se um dos espaços legitimados na escola para tratar das questões socioculturais, entre elas gênero e sexualidade. Tendo ainda essa ênfase ratificada no documento composto pelos discursos das docentes de AVC, da equipe de gestão e coordenação pedagógica, definimos, como objetivo da pesquisa, analisar os discursos sobre gênero e sexualidade produzidos no âmbito do componente curricular Aspectos da Vida Cidadã (AVC), do Colégio São Francisco Xavier.

Alguns enunciados sobre gênero e sexualidade rastreados nos documentos do CSFX remetem recorrentemente ao cuidado com o corpo, com a vida, sua preservação, sua saúde, sua integridade, a partir da noção de uma consciência sobre

o mesmo. Tais enunciados instituem relações de poder moduladas entre o poder pastoral, a disciplina e a biopolítica, constituindo a razão das práticas de governo legitimadas no nosso tempo, pois estas dão visibilidade às relações de saber e poder que os entrecortam.

Segundo Deleuze (2005, p. 48), “Não há modelo de verdade que não remeta a um tipo de poder, nem saber ou sequer ciência que não exprima ou não implique ato, um poder se exercendo. Todo saber vai de um visível e um enunciável, e inversamente”.

Os enunciados e as relações que os discursos sobre gênero e sexualidade acima põem em funcionamento são entrecortados por outros discursos como o pedagógico-crítico e o discurso religioso, articulando uma forma escolar e religiosa de governo, pois identificamos nesses enunciados uma combinação de diferentes tipos de poder: poder pastoral, poder disciplinar, biopolítica.

A reverberação nesses enunciados da formação discursiva pedagógico-crítica tem se intensificado a partir do exercício de tecnologias de governo na escola, que visam controlar as condutas individuais e coletivas, sobretudo utilizando palavras de ordem correspondente ao processo de formação empreendida pelas sociedades (neo)liberais que visam formar sujeitos críticos, autônomos, livres. Os discursos pedagógicos e críticos, no Brasil se apresentam como oposição às práticas e teorias ditas tradicionais exercendo um poder que se justifica pela luta de moralização e normalização das condutas dos indivíduos e das populações visando à transformação social.

Nos documentos referentes a gênero e sexualidade, a formação discursiva pedagógica e crítica é enunciada a partir de imperativos prescritivos, exortações, conselhos sobre como administrar e cuidar do próprio corpo, como se prevenir de doenças e da gravidez. Esse controle das condutas em relação a gênero e sexualidade é matizado pela ideia assumida pelas pedagogias críticas de que a educação deve assumir uma tarefa conscientizadora, que visa formar o sujeito supostamente livre, emancipado, crítico, capaz de fazer escolhas segundo os códigos reguladores da conduta e dos comportamentos individuais e coletivos, ou seja, que sejam capazes de “bem agir”.

Esses discursos sobre gênero e sexualidade se apoiam também na formação discursiva religiosa formada por enunciados que tiveram suas condições de existência instituídas pelo cristianismo, que não criou uma nova moral sexual, pois esta já existia no mundo romano, mas trouxe para a história dessa moral sexual novas técnicas. Esses mecanismos de poder serviram/servem para sustentar a tríade monogamia, sexo procriativo e desqualificação do prazer sexual já existente no mundo romano. Foucault (1979) destaca o poder pastoral como um dos novos

mecanismos de poder introduzidos pelo cristianismo no mundo romano para valorizar as proibições que já eram conhecidas e aceitas na história da moral sexual.

Na analítica do poder empreendida por Foucault (1979), ele trata da governamentalidade. Estas técnicas apresentam duas dimensões de governo dos outros que se entrecruzam: uma dimensão política percebida nas técnicas de dominação exercidas sobre os outros e uma dimensão ética presente nas técnicas de si. De acordo com Candiottto (2008, p. 91), “Foucault quer mostrar que a governamentalidade abrange tanto as diferentes maneiras de governar os outros quanto as diversas modulações do governo de si mesmo”.

A noção de governamentalidade possibilita um entrecruzamento entre os três domínios foucaultianos (saber, poder e ética): a) a *microfísica do poder*, ligada às tecnologias políticas do corpo e à aplicação de técnicas disciplinares; b) as preocupações gerais da soberania política, direcionadas para a gestão das nações, populações e sociedades no quadro de relações institucionais; c) as estratégias estabelecidas para a direção e condução de indivíduos livres, fazendo equivaler as *práticas do eu* com as *práticas do governo* (RAMOS DO Ó, 2009).

Ao contrário da filosofia política clássica, que atribui um significado político e administrativo a governo, Foucault opta pelo sentido moral que significa a condução de condutas, num duplo aspecto, pois implica a atividade de conduzir condutas e a maneira de se conduzir (CANDIOTTO, 2008).

Esse sentido moral de governo teria feito emergir no Ocidente enquanto governo das almas, transformado, posteriormente, em governo das condutas para a saúde, segundo Foucault (1977). Os mecanismos de poder do governo das almas ou poder pastoral são estruturados pela religião, a qual “[...] remonta ao século IV da era cristã e se estende até o século XVIII, sofrendo reformulação significativa no século XVI, por ocasião da Reforma Protestante e da Contra-Reforma” (CANDIOTTO, 2008, p. 92).

Constituído no âmbito do cristianismo, o poder pastoral era um tipo de poder que se exercia sobre indivíduos e não sobre territórios, mas visava a todos e a cada um (*omnes et singulatim*), pois ao mesmo tempo que pretendia salvar cada uma das ovelhas, numa visão individualizante, o pastor deveria cuidar de todo o rebanho, numa visão totalizante.

Foucault (1988; 2008) aborda alguns temas específicos do poder pastoral para assinalar seu embate com o pensamento político grego e mostrar o reconhecimento desses temas, posteriormente, no pensamento cristão e nas instituições de educação, saúde, assistência social e justiça.

A emergência do poder pastoral se deu na sociedade hebraica, no Oriente, sendo expandido a partir de sua inserção no Ocidente pelo cristianismo e,

posteriormente, com a institucionalização do pastorado eclesiástico pela igreja cristã (GADELHA, 2009). Esse tipo de poder se multiplicou fora da igreja, sobretudo quando o Estado, a partir do século XVIII, passa a ser uma forma do poder pastoral. Entretanto, o objetivo dessa técnica de poder é alterado, pois, ao invés de conduzir o povo para a sua salvação no outro mundo, a *salvação* deveria ser um objetivo para a vida aqui na terra por meio de garantia de saúde, bem-estar, segurança, proteção contra acidentes, cuidado (FOUCAULT, 1995).

Nesse sentido, algumas instituições públicas ou privadas eram mobilizadas para garantir a salvação do rebanho, entre elas, a família, as escolas e os hospitais, o que possibilitou a constituição de uma função pastoral. Ao mobilizar as instituições, o poder pastoral teve seus agentes e objetivos multiplicados, pois precisava focalizar “[...] o desenvolvimento do conhecimento sobre o homem em torno de dois polos: um globalizador e quantitativo, concernente à população; o outro, analítico, concernente ao indivíduo” (FOUCAULT, 1995, p. 237).

Garcia (2002a), ao analisar a função pastoral das pedagogias críticas, evidencia seu caráter *salvacionista* que para ser alcançado exige uma modificação das consciências das pessoas, que para obter sua emancipação precisa engajar-se. As pedagogias críticas visam conduzir os indivíduos à autorreflexão para assumir a responsabilidade pela transformação do mundo, mas também almejam a construção de uma consciência coletiva em que o povo precisaria ser guiado e esclarecido pelos “guardiões da verdade” (QUICENO apud GARCIA, 2002a, p. 57), os intelectuais críticos.

Nos enunciados acima é possível observar o poder pastoral em ação no CSFX, tanto da formação discursiva pedagógico-crítica quanto pela formação discursiva religiosa, para justificar os três elementos da moral sexual mais recorrente nos discursos sobre gênero e sexualidade: monogamia, sexo procriativo e desqualificação do prazer sexual. Esses três elementos da moral sexual são enfatizados pelo poder pastoral posto em exercício tanto pelas pedagogias críticas quanto pelas religiões cristãs, aqui no caso a católica. Nos discursos críticos sobre o trabalho com gênero e sexualidade na escola, os indivíduos e os grupos aos quais eles pertencem, infância, adolescência e juventude, precisam ser conscientizados em relação ao seu corpo, a gênero e a sexualidade, para poder agir de forma “correta”, evitando a gravidez indesejada, sobretudo na adolescência.

Meyer, Klein e Andrade (2007), analisando a relação entre gênero, sexualidade e educação, afirmam que o advento da AIDS produziu diferentes impactos no tratamento das questões relacionadas a gênero e sexualidade. Nos enunciados abaixo percebemos o entrecruzamento desse conservadorismo a partir de formações discursivas pedagógicas e religiosas:

[...] o bispo colocou a seguinte coisa pra gente: não é que a igreja não quer que diga que a camisinha é o único método de evitar a *AIDS*, tá. Então ele dizia a seguinte coisa: pra preparar o aluno pra estar se preparando *pra hora certa da relação sexual*, usar os métodos que eles considerem, que a igreja considera correto, que seria a tabelinha, que seria, por exemplo, só com um parceiro pra não haver aquela questão de usar vários, de estar fazendo sexo com vários parceiros e aí vierem a pegar vários tipos de *doenças*, então evitar ficar trocando de parceiros, tá trabalhando essas questões com eles, *pra eles saberem a hora certa, quem é o parceiro correto*, se já é minha hora certa, então estar trabalhando essas questões com os alunos pra eles tarem refletindo e vê, será que eu já estou preparada pra esse momento? (ELIANA PROFESSORA DE AVC).

Os discursos médicos, pedagógicos e religiosos conservadores pretende instituir o sujeito consciente, amadurecido, capaz de controlar sua sexualidade e cuidar de seu próprio corpo. Foucault (1979), ao analisar os dispositivos de segurança, problematizou a questão da população, o que o conduziu à questão do governo, realizando uma relação entre segurança, população e governo.

Na enunciação acima podemos observar o poder pastoral contemporâneo em ação na escola, pois os docentes se colocam como aqueles que vão dizer “a verdade” aos adolescentes e jovens do CSFX sobre gênero e sexualidade, evidenciando a força dos regimes de verdade que constituem gênero e sexualidade nestes discursos.

Tais regimes de verdade não seguem regras universais e fixas, mas são constituídos historicamente a partir de regras de formações discursivas, tanto pedagógicas quanto religiosas. O discurso pedagógico-crítico, como uma formação discursiva, é atravessado por múltiplas relações de poder, que compõem forças para impor seus significados: são docentes, especialistas educacionais, psicopedagogos, administradores educacionais que lutam para definir o que constitui ser educado, ser crítico, consciente, emancipado (GARCIA, 2002b).

Na materialidade enunciativa do discurso sobre gênero e sexualidade notam-se também as marcas da formação discursiva religiosa que utiliza o poder pastoral como forma de controle das condutas dos sujeitos e dos grupos populacionais, neste caso, a juventude e a adolescência. O poder pastoral constitui a materialidade governamentalizadora dos discursos sobre gênero e sexualidade em que todas as prescrições, conselhos, orientações são justificadas como formas de proteger os meninos e as meninas de si mesmo, ou seja, das escolhas que não consideram os valores cristãos e cidadãos.

Como “[...] a governamentalidade refere-se às deliberações, às estratégias, às táticas, aos dispositivos de cálculo e de supervisão empregues pelas autoridades no sentido de *governar sempre sem governar*” (RAMOS DO Ó, 2009, p. 113, grifos do autor), as escolhas realizadas pelos sujeitos, no caso específico desta pesquisa, em relação a gênero e sexualidade são reguladas por tais técnicas e princípios. Ou seja, os sujeitos, seguindo os princípios religiosos e as técnicas de prevenção, devem tomar decisões autônomas em relação ao “uso do corpo”, como é enunciado em muitos documentos do CSFX.

Nesse governo dos sujeitos enunciado nos discursos sobre gênero e sexualidade podemos observar os entrecruzamentos entre o poder pastoral da formação discursiva pedagógico-crítica e da formação discursiva religiosa mapeada na utilização de termos tais como compreensão, consciência, interesses, necessidades, liberdade, autonomia, amor, diálogo. Tais termos são utilizados na discussão sobre gênero e sexualidade mobilizada por preocupações de cunho biológico-reprodutivo: o aumento das estatísticas de gravidez na adolescência, a precocidade na iniciação sexual e o aumento do número de adolescentes e jovens com DSTs e AIDS.

Essas preocupações são justificadas por alarmes acionados por pesquisas quantitativas e demográficas, como as divulgadas pelo Censo do IBGE, e pela Unesco, inclusive a publicada em 2004 (CASTRO, 2004), a qual serviu de base para a construção do tema transversal Orientação Sexual dos PCN em 1997. Para Altmann (2005, p. 14), diante dos dados alarmantes dessas pesquisas, a escola é recorrentemente evocada como espaço ideal de intervenção e de implementação de programas de educação sexual, entre eles, a orientação sexual enquanto preocupação dos PCN. Nos enunciados sobre gênero e sexualidade, observamos que o CSFX investe no trabalho com o tema gênero e sexualidade, mobilizado também por essas preocupações, como se observa nos recortes enunciativos do Relato de Experiência do Projeto “Desmistificando a sexualidade em rodas de conversa”, do CSFX.

No mesmo Projeto, o objetivo geral traz os mesmos enunciados: Proporcionar discussões, reflexões e debates sobre Gravidez na adolescência, as DSTs e AIDS, sexualidade, sexo, preconceito, discriminação no espaço escolar. Essa justificativa elaborada para o Projeto “Desmistificando a sexualidade em rodas de conversa” destaca as questões apontadas por Altmann (2005) e pelo PCN de orientação sexual, o que conforma o trabalho relacionado a gênero e sexualidade a um discurso biológico-reprodutivo.

[...] no tema transversal orientação sexual (PCN) a sexualidade está prioritariamente vinculada ao conhecimento anátomo-fisio-

lógico dos sistemas reprodutores, ao uso dos métodos anticoncepcionais, aos mecanismos e à prevenção das doenças sexualmente transmissíveis e da Aids (RIBEIRO, 2007, p. 34).

Essa concepção biológica e reprodutiva reverbera na discursividade sobre gênero e sexualidade, no CSFX. A visão de um corpo biológico prepondera sobre a vida como processo de construção de seres históricos, culturais e sociais, por um lado. Mas, de outro, entra em composição, paradoxalmente, com práticas de socialização cultural, baseadas na categoria sexualidade, que é da ordem sócio-cultural.

A sexualidade analisada sob esse prisma biológico-reprodutivo não é considerada como um “dispositivo histórico” implicado em relações de saber-poder, pois a considera um dado apenas biológico com função reprodutiva, pautado na dimensão religiosa que valoriza a tríade monogamia, sexo procriativo e desqualificação do prazer sexual. Para Foucault, o dispositivo da sexualidade possui a função de organizar comportamentos, regular o sexo no casamento e na conjugalidade heteressexual. (FOUCAULT, 1988; 2008). Esse duplo controle do corpo e da população se exerce porque o dispositivo da sexualidade busca instaurar a verdade sobre o sexo, verdade esta entendida como construtora de normas para conduzir o próprio corpo.

Considerações finais

No CSFX, os docentes da disciplina AVC assumem a função pastoral em relação a gênero e sexualidade, pois estes agem como pastores na condução de suas ovelhas, melhor dizendo, na condução das condutas dos adolescentes e jovens em relação a gênero e sexualidade. Essa função pastoral adotada pelo cristianismo, única religião a se organizar como Igreja, “[...] postula o princípio de que certos indivíduos podem, por sua qualidade religiosa, servir a outros não como príncipes, magistrados, profetas, adivinhos, benfeitores e educadores, mas como pastores” (FOUCAULT, 1995, p. 237). Essa arte de governar baseada numa racionalidade que não está centralizada nos aparatos do Estado, e sim capilarizada e disseminada nas relações entre os pastores (educadores) e seu rebanho (os alunos).

O exercício da docência baseado nos discursos da pedagogia crítica no Brasil tem assumido uma função pastoral cuja tarefa é conscientizar os sujeitos, tornando-os esclarecidos, críticos, autoconscientes. Esse controle individualizante resulta em processos de constituição subjetiva pautadas no modo indivíduo de

ser, forjadas pelo poder pastoral, na minúcia do cotidiano das práticas educativas escolarizadas.

Nesse âmbito, a escola, sob a égide de instruções nacionais e internacionais constantemente aciona a biopolítica para a regulação mais ampla da população pelo currículo escolar, no ensino fundamental. Preocupações com gravidez precoce, sexo fora do casamento, aquisição de doenças sexualmente transmissíveis, violência juvenil, desemprego, uso de drogas, tráfico de drogas e atos infracionais cometidos por jovens vem sendo atravessadas pela categoria gênero e sexualidade.

Referências

ALTMANN, Helena. *Verdades e pedagogias na educação sexual em uma escola*. 2005. 226 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

CANDIOTTO, Cesar. Governo e direção de consciência em Foucault. *Natureza Humana*, Campinas, v. 10, n. 2, p. 89-114, jul./dez. 2008.

CASTRO, Mary G.; ABRAMOVAY, Míriam; SILVA, Lorena B. da. *Juventude e sexualidade*. Brasília, DF: Unesco/MEC/Coordenação Nacional de DST/AIDS/Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres/Instituto Airton Senna, 2004.

DELEUZE, Gilles. *Foucault*. São Paulo: Brasiliense, 2005.

DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. *Michel Foucault: uma trajetória filosófica. Para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense, 1995.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

_____. *Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975-1976)*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. *História da sexualidade I: A vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

_____. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. *Michel Foucault: uma trajetória filosófica. Para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense, 1995. p. 231-249.

_____. *Segurança, território e população*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

GADELHA, Sylvio. *Biopolítica, governamentalidade e educação: introdução e conexões, a partir de Michel Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

GARCIA, Maria Manuela A. O intelectual educacional e o professor críticos: o pastorado das consciências. *Currículo sem Fronteiras*, Pelotas, v. 2, n. 2, p. 53-78, jul./dez. 2002a.

_____. *Pedagogias críticas e subjetivação: Uma perspectiva foucaultiana*. Petrópolis: Vozes, 2002b.

MEYER, Dagmar E. E.; KLEIN, Carin; ANDRADE, Sandra dos S. Sexualidade, prazeres e

vulnerabilidade: implicações educativas. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 46, p. 219-239, dez. 2007.

MISKOLCI, Richard; PELÚCIO, Larissa. A prevenção do desvio: o dispositivo da aids e a repatologização das sexualidades dissidentes. *Sexualidad, Salud y Sociedad - Revista Latinoamericana*, Rio de Janeiro, n. 1, p. 125-157, 2009.

RAMOS DO Ó, Jorge. A governamentalidade e a História da Escola Moderna: outras conexões investigativas. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 97-117, maio/ago. 2009.

RIBEIRO, Paula R. C. *Corpos, gêneros e sexualidades*: questões possíveis para o currículo escolar. Caderno Pedagógico Anos Iniciais. Rio Grande: Editora da FURG, 2007.

recebido em 04 mar. 2016 / aprovado em 06 abr. 2016

Para referenciar este texto:

BRÍCIO, V. N.; LEMOS F. C. S.; MAUÊS, J. Poder pastoral, disciplina e biopolítica: gênero e sexualidade em Aspectos da Vida Cidadã. *Dialogia*, São Paulo, n. 23, p. 113-123, jan./jun. 2016.

Proerd: A construção do conhecimento e a tomada de decisão como uma estratégia didático-pedagógica

Proerd: The construction of the knowledge and decision-making as a didactic-pedagogical strategy

Marisa Soares

Doutoranda em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho, São Paulo, SP – Brasil
marisasoares@uninove.edu.br

Resumo: Esta pesquisa de natureza exploratória analisou uma experiência da prática educativa do Proerd, em uma escola pública do ensino fundamental, realizada no segundo semestre de 2013. A abordagem metodológica utilizada foi a observação participante. Os procedimentos técnico-metodológicos foram desenvolvidos a partir de análises do livro do estudante Proerd e de seu currículo o “*Elementary*”, assim como o relatório das experiências realizadas no cotidiano escolar. Observamos uma construção do conhecimento autônoma, que possibilitou aos alunos o reconhecimento e a resistência às pressões diretas ou indiretas passíveis de influenciá-los a experimentar drogas ou mesmo a agirem com violência.

Palavras-chave: Proerd. Filosofia da Educação. Construção do conhecimento.

Abstract: This exploratory research analyzed an experience of educational practice of Proerd in a public elementary school, held in the second half of 2013. The methodological approach used in this research was the participative observation. The technical and methodological procedures developed from Proerd Student Book and analysis of its curriculum, the “*Elementary*”, as well as the account of experiences in daily lessons. It was observed a construction of autonomous knowledge, which would enable the students to recognize and resist the direct or indirect pressures that may influence them to experiment with drugs or even to act violently.

Keywords: Proerd. Philosophy of Education. Construction of knowledge.

Introdução

Neste estudo focalizamos a prevenção às drogas e à violência, uma vez que esses problemas estão presentes em nossa sociedade. Sendo a escola um ambiente social por excelência, torna-se um âmbito de oportunidade para o esclarecimento e a conscientização das famílias e das crianças sobre essa temática.

Nossa pesquisa realizou-se no convívio com as crianças que cursam o quinto ano do Ensino Fundamental de nove anos e sua formatura do Fundamental I, em uma escola municipal de educação básica, para inserirem-se em outra etapa

que compreenderá mais quatro anos de Ensino Fundamental II. Nossa temática focaliza no campo de prevenção escolar o Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência (Proerd), que teve sua origem nos Estados Unidos da América, no ano de 1983, com o nome “DARE” (*Drug Abuse Resistance Education*), e atualmente é desenvolvido em mais de 58 países, contando com seis currículos que vão da pré-escola até o currículo para a família, abrangendo inclusive pessoas portadoras de necessidades educativas especiais.

No Brasil, o currículo mais utilizado é o *Elementary*, para crianças na faixa etária de 9 a 12 anos, 5º ano do ensino fundamental; porém, possuímos também o *Junior High*, para adolescentes na faixa etária de 12 a 15 anos, 7º ano, o *Parent* aplicado para a comunidade, e desde 2010 o currículo para Educação Infantil. No âmbito do ensino nacional, o Proerd foi implantado em 1992 pela Polícia Militar do Rio de Janeiro. No Rio Grande do Norte, o Proerd foi implantado em 2002. Atualmente, o efetivo de policiais militares instrutores faz parte da Companhia Independente de Prevenção ao Uso de Drogas (Cipred). Criada no final de 2008, através do Decreto n.º 21.002, de 31 de dezembro, é a primeira unidade do país que trabalha exclusivamente na prevenção ao uso de drogas. O Programa consiste em uma ação conjunta entre o policial militar devidamente capacitado, chamado Policial Proerd, educadores, estudantes, pais e comunidade. O projeto visa o desenvolvimento da resistência da criança e do adolescente que pode correr o risco de se envolver com drogas e problemas de comportamento violento. A partir do portal Proerd (2014), apresentamos seus dados legais:

O PROERD em nível nacional está regulamentado no Conselho Nacional de Comandantes Gerais da Polícia Militares e dos Corpos de Bombeiros Militares (CNCG-PM/CBM), constituindo-se em uma das Câmaras Técnicas. Essas Câmaras Técnicas (CT) foram criadas e seus integrantes nomeados pelo Presidente do CNCG-PM/CBM, de acordo com o previsto no inciso VI do art. 17 do Estatuto do CNCG-PM/CBM e por meio da Portaria nº 003/2010, de 29 de junho de 2010, com a finalidade de tratar de interesses administrativos e operacionais das Polícias Militares e Corpos de Bombeiros Militares, mediante estudos e propostas relacionadas a Assuntos Estratégicos, Ações Integradas e Desenvolvimento Técnico-Operacional. Conforme Portaria nº 013/2010, de 30 de novembro de 2010 (PROERD, 2014).

Salientamos a importância de que uma criança ou adolescente recebam a orientação para desenvolver sua identidade e sejam incentivados na busca da cidadania e responsabilidade social. Desta forma, “[...] é provável que estejam

sendo retirados da marginalidade, do submundo do crime, da prostituição e da violência, o que é benéfico para eles e para toda a sociedade” (MELO; CAMPOS, 2012, p. 480).

Análise do material didático e das atividades pedagógicas no cotidiano escolar

Iniciamos com os aspectos metodológicos de nossa pesquisa participante que abrangeram nossa integração ao meio de convivência da pesquisa, na participação das aulas e das atividades, com a finalidade de uma ampla compreensão das relações humanas no cotidiano escolar.

Assim, Pesquisa Participante é mais comum do que se imagina. Torna-se, porém, mais complexa e complicada, quando se exige dela a dimensão completa, ou seja, que produza ao mesmo tempo *conhecimento e participação* (DEMO, 2008, p. 9).

As atividades são desenvolvidas em sala de aula, em todas as quintas-feiras, logo no início do horário letivo, durante quatro meses em média. Para analisarmos o livro do estudante Proerd, focalizamos sua metodologia:

[...] os conteúdos são desenvolvidos de forma dinâmica em grupos cooperativos, com os quais as aulas são realizadas por atividades voltadas ao desenvolvimento das habilidades individuais para que as crianças e os jovens possam tomar suas decisões de forma consciente, segura e responsável (PROERD, 2014).

As aulas presenciadas foram ministradas por uma policial fardada, com formação específica para o curso. Conforme Tasca, Ensslin e Ensslin (2012),

[...] o processo de capacitação dos policiais militares instrutores do Proerd, diante das características e peculiaridades que revestem a aplicação do programa, passa a ter grande importância para o alcance dos objetivos a que se propõe.

O programa também é direcionado à família, em um curso específico para pais ou responsáveis, durante um mês, uma vez por semana, com duração de duas horas cada encontro. Em 2010, o Proerd iniciou o programa para Educação Infantil.

Seu objetivo é possibilitar o reconhecimento de situações que possam comprometer sua segurança e saúde, sendo composto por lições com atividades orientadas para a pré-escola e anos iniciais do Ensino Fundamental. Sua finalidade constitui-se em incentivar os alunos a participarem interativamente nas discussões e no desenvolvimento de habilidades que os conduzam à solução de problemas e dificuldades.

Esse processo de ensino e aprendizagem utiliza a elaboração de “situações-problemas”, ou seja, textos explicativos de situações que podem acontecer na realidade do aluno, de maneira que este tenha condições de autonomia para decidir suas opções, suas escolhas mediante uma emergência ou quando ocorram eventos inesperados, como também as primeiras noções de habilidades vitais essenciais, como dizer “não” e pedir ajuda. O planejamento didático das aulas está pautado no livro do estudante, que é composto por dez lições a serem realizadas no período de 45 minutos. As primeiras orientações oferecidas pelo livro são os “combinados Proerd”, que orientam a postura de participação dos alunos nas atividades:

- a) Levantar a mão para falar e aguardar a sua vez de participação;
- b) Manter postura respeitosa nas atividades;
- c) Observar o sinal que a instrutora ensinou para o momento de silêncio;
- d) Ter o cuidado de utilizar a expressão: “alguém que eu conheço”, para evitar dados pessoais.

Após os parâmetros iniciais de conduta de participação, iniciam-se os postulados que definirão os conceitos essenciais da aprendizagem a partir da tomada de decisão no decorrer das dez lições. Caracterizamos a tomada de decisão “[...] como o processo de identificar um problema ou uma oportunidade e selecionar uma linha de ação para resolvê-lo” (LACHTERMACHER, 2007, p. 3). Um problema ocorre quando o estado atual de uma situação é diferente do estado desejado. Diferentemente, uma oportunidade ocorre quando as circunstâncias oferecem uma chance de que uma pessoa possa ultrapassar o estado inicial e atingir novos objetivos e metas. Desta forma, os alunos compreendem que situações problemáticas ocorrem nas relações entre as pessoas, sendo que temos a oportunidade de tomar um posicionamento perante os novos desafios e decidirmos por possibilidades positivas em nossas vidas.

Modelo de tomada de decisão

- a) Defina: descreva o problema, desafio ou oportunidade;
- b) Analise: pense nas diferentes opções, pense nos prós e contras de cada opção;

- c) Atue: faça sua escolha, usando os fatos e as informações que você observou nas opções e tome uma decisão;
- d) Avalie: você fez uma boa escolha, como você pode saber? Você tomaria a mesma decisão novamente?

Observamos que, a partir dessa introdução, o livro e a prática da professora instrutora do Proerd desenvolvem, por meio de pequenos textos elaborados com linguagem e temática condizente com a faixa etária das crianças, enredos de situações passíveis de serem vivenciadas nos seus cotidianos. Por exemplo, se um colega da criança a convida para jogar *videogame* em sua casa, sendo que essa criança fica sozinha sem nenhum responsável na casa.

A premissa da situação-problema é a orientação dos pais: “Você não deve ir à casa dos outros quando estiverem sós”. Mediante esse contexto, o aluno precisa definir o problema da situação, analisar os resultados de sua escolha, ou seja, se vai, ou não, à casa do colega. Atuar tomando a sua própria decisão. Por fim, avaliar se sua decisão foi satisfatória. Nesse momento, observamos um debate entre diferentes opções dos alunos. Nessa interação são desenvolvidos: a habilidade de expressão em público, o respeito às diferentes opiniões, análise de alternativas e pontos de vista que o aluno não havia pensado; ponto que o leve a ter uma certa segurança em sua avaliação quanto à melhor tomada de decisão, por meio de um debate e análise em equipe.

Podemos destacar esse exemplo de tomada de decisão como a proposta de resolução de problemas que, segundo Ausubel (2002), é uma técnica que visa à necessidade de que o aluno acesse a sua estrutura cognitiva, isto é, seus conhecimentos prévios, e reorganize-os, com a intencionalidade de construir possibilidades de resoluções e tomadas de decisão, mediante um problema a ser solucionado.

No decorrer das dez lições, essa metodologia básica foi mantida, todavia inserindo em cada enredo dos textos os temas: cigarro, maconha, *crack*, bebidas alcoólicas, drogas inalantes, distinção entre situação de conflitos e de *bullying*. Para cada tema, tanto o livro oferece fundamentação teórica simplificada e sucinta, para o entendimento das crianças, como a professora, instrutora do Proerd, fornece material didático com imagens, vídeos, entre outros recursos para o melhor entendimento de cada tema estudado.

É importante ressaltar que a orientação dos temas não os fragmenta como realidades isoladas; ao contrário, explica que estes podem gerar um “efeito domínó”, ou seja, uma pessoa que utiliza cigarro, ou pode utilizar bebida alcoólica, alguma outra droga, assim como pode apresentar desequilíbrios pessoais, como depressão, violência e dependência. Ao mesmo tempo, elenca-se uma outra visão desse quadro, quando uma pessoa, ao escolher uma opção de vida saudável,

resulte em que obtenha, de fato, saúde. Uma pessoa que conviva num ambiente familiar positivo, consegue frequentar a escola, assim como apresentar sinais de alegria, amizade e felicidade.

Apontamos que, no decorrer do processo de ensino e aprendizagem da professora instrutora Proerd, foram provocadas situações pedagógicas, as quais suscitaram diversas inquietações nos alunos, por meio da contextualização dessas questões, de forma ética e política. Essas questões desenvolveram três aspectos de aprendizagem para o professor: “1º) o tratamento da matéria de ensino; 2º) a interdisciplinaridade que proporcionava a interconexão com outros temas/áreas de ensino; e 3º) a relação social que se tornava mais horizontal e humana” (AB-DALLA, 2006, p. 102). Para que a criança se posicione entre suas perspectivas de vida, sua escolha depende também dos estilos de ações e de respostas.

Apresentamos do livro didático Proerd (2013, p. 42) “o item estilos de respostas”, por descrever aos alunos algumas diferenças primordiais em suas tomadas de decisão:

Para o estilo “Inseguro”, as ações identificadas são: não declara sua vontade e se submete às vontades dos demais, mesmo que sejam erradas. Em sua expressão corporal, apresenta as características de uma postura curvada/cabisbaixa, fala muito baixo, parece nervoso, não olha nos olhos e pode roer as unhas.

Para o estilo “Exigente”, as ações identificadas são: não respeita os outros e age de forma agressiva, desrespeitando os seus direitos. Em sua expressão corporal, é observável a sua conduta arrogante, por falar em tom alto e agressivo, por falar com o dedo em riste, ou seja, com o dedo apontado para cima, em tom desafiador, podendo andar de nariz empinado e fixar o olhar com ar de superioridade.

Para o estilo “Confiante”, as ações identificadas são: respeita os direitos dos outros, é claro e objetivo e, por conseguinte, pode ser respeitado. Em sua expressão corporal, apresenta-se com uma postura ereta, expressa-se claramente, consegue estabelecer bom contato visual e demonstra calma e confiança.

A execução de análises dessas características faz-se pertinente tanto ao conhecimento dos professores como dos alunos, porque lhes permite estabelecer uma tomada de decisão, uma vez que precisam diferenciar os níveis de estilos das pessoas em seus relacionamentos, os quais estão relacionados tanto às suas ações como à sua postura física; ou seja, por um gesto, um olhar ou uma entonação de fala, podemos distinguir indícios de análises para uma atuação pessoal.

Esses conhecimentos estão correlacionados aos estilos de aprendizagens, ou seja, as diferentes formas que um professor pode ensinar e as diferentes características pessoais de seus alunos. Destacamos algumas variáveis de aprendizagem, tais como: contiguidade, reforço, *feedback*, pertencimento, os quais influenciam

a intencionalidade dessa aprendizagem (AUSUBEL, 2002), pois são conhecimentos subsunçores, ou seja, os conhecimentos prévios que precisam estar existentes na estrutura cognitiva do aluno. Ressaltamos que cada pessoa que aprende é única, assim cada novo conhecimento adquirido é ressignificado de forma individual e particularizada. De acordo com Ausubel (2002), para que um material didático-pedagógico seja significativo, precisamos demonstrar que existe intencionalidade e razão lógica para a sua escolha.

Para que o material a ser estudado, ou investigado, seja potencialmente, ou logicamente, significativo, “deve relacionar-se de forma não arbitrária e substantiva às ideias correspondentemente relevantes e inerentes à capacidade humana” (AUSUBEL; NOVAK; HANESIAN, 1980, p. 37). Cada aluno possui sua individualidade para aprender, portanto é importante diferenciar dois conceitos: *motivação*, que é o ato de expor ou fundamentar motivos; *intencionalidade*, que acontece por um propósito, por um projeto, por uma intenção. Assim, a motivação relaciona-se aos fatores psicológicos e pessoais do aluno, que podem ser modificados e avançar no seu processo de aprendizagem, por meio de uma intencionalidade, de um projeto de encadeamentos lógicos para uma aprendizagem significativa.

Observamos que, apesar das tomadas de decisão acontecerem com similaridades de resultados, as análises de cada situação ocorriam particularizadas de acordo com cada perspectiva pessoal dos alunos. Estes conhecimentos são bases de análises para a lição sobre a ação pessoal em situações de pressão (por exemplo, se uma garota se encontra com um grupo de garotos que está fumando). Na intencionalidade pedagógica do texto, insere-se a frase: “Ninguém oferece um cigarro à garota, mas ela fica imaginando como seria fumar”. Nessa atividade, solicita-se que os alunos definam o problema, analisem-no e atuem por meio de uma tomada de decisão.

Nas discussões e debates, os alunos percebem que as pressões podem ocorrer interna e externamente, ou seja, se alguém oferece ou exige que aceite um convite, ou pela própria curiosidade do aluno. Para tanto, obter um conhecimento prévio sobre o cigarro, como nesse exemplo, assim como conhecer os passos que estruturam o pensar sobre uma situação de pressão pessoal, são meios para que o aluno possa adquirir certa autonomia e maturidade em suas decisões.

A aprendizagem como construção do conhecimento na educação das crianças

Atualmente, o Ensino Fundamental brasileiro contempla nove anos de estudos. Segundo o livro das orientações curriculares da Educação Básica, “[...]”

a qualidade da escola é condição essencial de inclusão e democratização das oportunidades no Brasil” (BRASIL, 2008, p. 7). Uma característica da aprendizagem para as crianças é valorizar a sua espontaneidade, curiosidade e natural propensão ao questionamento sobre os “porquês” diante de suas diversas realidades experimentadas. Em nossa pesquisa, destacamos a Filosofia da Educação aplicada no processo reflexivo do cotidiano escolar, porque se evidencia permeada na aprendizagem dos alunos. Segundo Lorieri (2002, p. 41), existe uma justificativa muito pertinente para o trabalho com Filosofia no Ensino Fundamental: “Crianças e jovens, enquanto pessoas, põem-se questões próprias do âmbito da investigação filosófica; deparam-se e são ‘envolvidos’ culturalmente com ‘respostas’ a tais questões”. Desta maneira, ressaltamos que todos têm o direito de ser iniciados para o trato com diversificadas questões e no processo de avaliação crítica de suas respostas.

Conforme Rios (2001, p. 17): “A filosofia procurará apropriar-se da realidade para ir além da explicação, da descrição, para buscar o sentido (na dupla acepção de direção e de significado) dessa realidade”.

Esse pensar da complexidade da realidade, próprio da Filosofia, permite uma compreensão diferenciada para esta pesquisa, porque permite que se enverede nos significados das atitudes, das falas, das relações humanas e pedagógicas que acontecem na vida social escolar. Encontramo-nos no ambiente da Filosofia da Educação. A aprendizagem, ao mesmo tempo em que proporciona a democratização do conhecimento, pode construir ou desconstruir seus participantes, ou seja, a premissa do processo de ensino e aprendizagem situa-se em que todo ser possui suas próprias potencialidades e características, as quais poderiam ser consideradas como ponto de partida para toda prática educativa.

“O conhecimento surge como uma estratégia da existência humana” (SEVERINO, 2009, p. 21). Em linhas gerais, o conhecimento é o esforço humano para compreender a realidade. Essa compreensão se dá mediante uma atribuição de sentido, de significação que, por sua vez, ocorre por meio da explicitação de nexos entre os objetos e as situações. Tais nexos devem satisfazer a exigências intrínsecas da subjetividade, ao mesmo tempo em que viabilizam alguma modalidade de intervenção prática sobre a realidade (SEVERINO, 2012).

As atividades práticas, como resolução de problemas, dinâmicas e debates, entre outras modalidades, influenciam na aprendizagem como a variável mais importante, para que sejam alcançados os resultados no âmbito da interdisciplinaridade, com vistas à valorização das interações e relações entre diferentes e significativos materiais didáticos, com a intencionalidade de transferir ideias a outras matérias ou a outros temas relacionados, em diferentes contextualizações.

A prática acompanhada da teoria permite a construção do objeto a ser conhecido, a ser compreendido, isto é, *a construção do conhecimento*.

Essa perspectiva de abordagem didática evidencia uma qualidade ética e política, por sua postura dinâmica e interativa entre professor e alunos. O conhecimento encontra-se em contínuo desenvolvimento nas diversas esferas da vida humana.

A consciência é a capacidade humana para conhecer, para saber que conhece e para saber que sabe o que conhece. A consciência é um conhecimento das coisas e de si e um conhecimento desse conhecimento, a reflexão (CHAUI, 1995, p. 117).

Quando refletimos sobre algo, estamos desenvolvendo nosso raciocínio, isto é, elaboramos construções de pensamento, as quais são expressas por meio da argumentação que pode ser articulada pela linguagem, oral ou escrita. “Seria o conhecimento como uma convicção, de modo que algum conhecimento é direto, ou poderia todo o nosso conhecimento ser indireto, ou seja, com base em outros conhecimentos que temos?” (AUDI, 2003, p. 188).

O raciocínio e a argumentação caminham juntos, e essa interação entre o pensamento e o argumento é uma forma de construção de conhecimento. Esse processo de construção de conhecimento acontece pela interação entre o pensar e o argumentar sobre algo. “Sem dúvida, a substância do existir é a prática, enquanto que o conhecimento tende naturalmente para a teoria” (SEVERINO, 1995, p. 161). A importância de equilibrar a teoria e a prática permite-nos compreender que a aprendizagem das crianças precisa acontecer ativamente, por exemplo, ao oferecer-lhes a oportunidade de conversar, pensar sobre os temas sugeridos, analisando as opções e alcançando um ponto de vista mais acertado e coerente a ser seguido. “Compreender é, pois, reconhecer, no nível da subjetividade, nexos que vinculam, com determinada coerência entre si, elementos da realidade experienciada a partir do próprio processo vital” (SEVERINO, 2011, p. 22).

A aprendizagem da criança, quando pautada em sua existência cotidiana, permite-lhe compreender os significados e os sentidos motivacionais sobre as mais diversificadas possibilidades educativas, por isso, toda atividade educativa possui uma intencionalidade inerente. Quando observamos a relação entre professor e aluno, pensamos sobre a imagem idealizada do docente, conforme Tardif (2002, p. 191):

Na verdade, o ator-modelo ou professor ideal parece ser largamente, senão estritamente, concebido como um “sujeito epistêmico”, um

sujeito científico, ou definido essencialmente pelo caráter mediador do saber, sujeito no qual às vezes se enxerta uma sensibilidade (as famosas “motivações” e os interesses).

Uma formação do pensamento filosófico, naturalmente questionador e investigador, incentiva a autonomia crítica, a independência do pensar da criança dentro de sua etapa cognitiva, propicia que as novas gerações de crianças não se conformem com receitas e regras prontas. A aprendizagem como construção do conhecimento é um princípio significativo e emancipador da Educação.

Considerações finais

Contextualizar os diferentes aspectos da realidade dos alunos, desenvolver espaços de debates e reflexões críticas no cotidiano das instituições de ensino e, principalmente, permitir o direito de pensar e falar desses alunos, para que, gradativamente, consigam construir subjetivamente o seu pensamento próprio. Na escola pesquisada, os alunos, além dos conhecimentos sobre a violência e as drogas, construíram e vivenciaram um ambiente educacional motivador, sendo essa possibilidade de socialização nas conversas e reflexões sobre as diversas respostas de cada aluno, uma via de construção do conhecimento essencial para a formação das crianças, isto é, o autoconhecimento, fortalecedor da natureza humana, proporcionador de autonomia intelectual e estabelecedor de valores e princípios norteadores sobre o respeito ao próximo e a si mesmo.

Esse processo de ensino e aprendizagem emancipador finalizou com a tradicional formatura, com a presença dos familiares das crianças, todos os profissionais da escola, a equipe de policiais militares do bairro, a professora instrutora Proerd e, principalmente, os alunos formandos. Havia um misto de satisfação de mais uma missão e tarefa concretizadas, com uma prematura saudade, porque as crianças estavam prestes a iniciar um novo ciclo de estudos e de vida, nas novas escolas em que se encaminharam. Suas recordações destacaram-se no blog da escola, pelas imagens das crianças com as camisetas do programa e recebendo seus diplomas. Esperamos que suas lembranças estejam presentes como marcas de uma proposta didático-pedagógica que interligou a escola, a família e a polícia militar em prol da insígnia do Proerd: “Nossas crianças de bem com a vida!”.

Referências

- ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. *O Senso Prático do Ser e Estar na Profissão*. São Paulo: Cortez, 2006.
- AUDI, Robert. *Epistemology: a contemporary introduction to the theory of knowledge*. 2nd ed, New York, London: Routledge, 2003.
- AUSUBEL, David Paul. *Adquisición y Retención del Conocimiento: una perspectiva cognitiva*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, 2002.
- _____; NOVAK, Joseph D.; HANESIAN, Helen. *Psicologia Educacional*. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Orientações Curriculares para o ensino fundamental*. Brasília, DF: Secretaria da Educação Básica, 2008.
- CHAUÍ, Marilena. *Convite à Filosofia*. 5. ed. São Paulo: Ática, 1995.
- DEMO, Pedro. *Pesquisa participante, saber pensar e intervir juntos*. Brasília, DF: Liber Livro, 2008.
- LACHTERMACHER, Gerson. *Pesquisa Operacional na Tomada de Decisões*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2007.
- LORIERI, Marcos Antonio. *Filosofia no Ensino Fundamental*. São Paulo: Cortez, 2002.
- MELO, Joel da Silva; CAMPOS, Valter Gomes. O Proerd como Política Pública sobre Drogas em Águas Lindas de Goiás. Trabalho apresentado na Conferência Internacional de Estratégia em Gestão, Educação e Sistemas de Informação, Goiânia, GO, BRASIL, 22-23 de junho de 2012. *Revista de Administração Pública*, p. 454-483, jun. 2012.
- PROERD. Livro do Estudante 5º ano. (Tradução do original D.A.R.E. *A Look at your decisions student workbook*. The University of Akron. Reprodução autorizada pelo DARE América). São Paulo: Centro de Treinamento Proerd, Diretoria de Polícia Comunitária e de Direitos Humanos, Polícia Militar do Estado de São Paulo, 2013.
- _____. *Programa Educacional de resistência às drogas e à violência*. Disponível em: <<http://www.proerdbrasil.com.br/>>. Acesso em: 23 nov. 2014.
- RIOS, Terezinha Azerêdo. *Ética e Competência*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. *A Filosofia contemporânea no Brasil: conhecimento, política e educação*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- _____. Desafios atuais do ensino de Filosofia. In: TRENTIN, René; GOTO, Roberto (Org.). *A filosofia e seu ensino: caminhos e sentidos*. São Paulo: Loyola, 2009. p. 17-34.
- _____. *Educação, Sujeito e História*. São Paulo: Olho d'Água, 2012.
- _____. O Uno e o Múltiplo: o sentido antropológico do interdisciplinar. In: JANTSCH, Ari Paulo; BIANCHETTI, Lucídio (Org.). *Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- TARDIF, Maurice. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

TASCA Jorge Eduardo; ENSSLIN, Leonardo; ENSSLIN, Sandra Rolim. A avaliação de programas de capacitação: um estudo de caso na administração pública. *Rev. Adm. Pública*, Rio de Janeiro, v. 46 n. 3, may/june 2012. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0034-76122012000300002>>. Acesso em: 23 nov. 2014.

recebido em 16 mar. 2016 / aprovado em 23 abr. 2016

Para referenciar este texto:

SOARES, M. Proerd: A construção do conhecimento e a tomada de decisão como uma estratégia didático-pedagógica. *Dialogia*, São Paulo, n. 23, p. 125-136, jan./jun. 2016.

Inspiração deleuziana para pensar a educação em ciências

Deleuzian inspiration to think education in science

Maria Neide Ramos
Universidade Federal do Pará
ramos_mnc@yahoo.com.br

Maria dos Remédios de Brito
Universidade Federal do Pará
mrdbrito@hotmail.com

Resumo: O presente texto, em forma de ensaio, mobiliza o pensamento conceitual de Gilles Deleuze para pensar outros modos criativos e inventivos para a educação em Ciências. Com esse intento, tomam-se algumas obras inspiradoras do autor, entre elas *Diferença e repetição* e *Proust e os signos*, pontuando como mapa textual fundamental a ideia de que a aprendizagem acontece por meio de um pensamento criador. Assim, pensa-se um movimento na educação em Ciências por outras linhas menos dogmáticas que podem fomentar ações afirmativas e inventivas na prática educativa em Ciências, abrindo espaços para outras formas de ensinar e aprender mais alegres.

Palavras-chave: Deleuze. Ensino de Ciência. Pensamento Criador.

Abstract: This paper, as an essay, mobilizes Gilles Deleuze's conceptual thought to think other creative and inventive ways for education to Science. With this intent, some inspiring works of the author, including *Difference and Repetition* and *Proust and signs*, are taken to mark the idea that learning takes place through creative thinking. So, think a movement in education by Science by less dogmatic lines that can promote affirmative and inventive actions in educational practice, opening spaces for other ways to teach and learn more joyful.

Keywords: Deleuze. Science Teaching. Creative Thinking.

Proêmio: como Deleuze inspira

Gilles Deleuze foi um pensador mobilizado por várias questões, entre elas: “o que significa pensar?” ou o que dá no mesmo, “o que é aprender?” Ponto que o acompanhou e “[...] fez dele o problema do seu próprio pensar como um movimento infinito em constante relação com as selvagens forças” (HEUSER, 2010, p. 11) do fora, de propulsão, de recuo, de encontros. Com essa pergunta, tirou possibilidades conceituais, ousou, transgrediu, inverteu, deslocou “caixa-obras”

de conceitos e criou sua própria Filosofia por meio da caixa-Nietzsche, da caixa-Leibniz, da caixa-Bergson, da caixa-Kant, da caixa-Espinosa, da caixa-Proust, e de tantas que abriu e deixou transpirar elementos contendo vínculo secreto com seu problema: o que é pensar? Ora, para Deleuze (2006) “pensar é criar”; sem a criação, o pensar é mesmice, é reprodução.

Para Deleuze, o pensamento é construído em torno de um problema, de uma orientação do pensamento. Sua preocupação é com as singularidades e com as não fundamentações para percorrer o mundo sem fundo. O trabalho do pensamento é com a superfície, com os devires, com a diferença que pode produzir outros modos inventivos para a vida.

Dessa forma, o ensaio é mobilizado pela filosofia deleuziana para inspirar outros modos de pensar a educação em Ciências. Sua arquitetura é construída a partir das questões: em que medida o pensamento de Deleuze pode ser deslocado para a educação em Ciências? Como pensar com Deleuze o ensino de Ciências?

Para Deleuze, por meio do pensamento dogmático, o pensar nada produz, porque é bloqueado pelas generalidades reprodutivas e repetitivas. Esse pensamento toma contornos na escola, no ensino de Ciências, com grande facilidade devido a seus processos reconhecedores e reprodutores, que negligenciam as produções inventivas, pois a criação, a invenção, se dão quando o pensamento é “forçado” a pensar, quando é submetido ao “efeito do choque”, ao efeito do singular.

Pensando a educação em Ciências pela inspiração da filosofia deleuziana é possível observar que nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2001), para o ensino de Ciências, são solicitadas considerações dinâmicas, criativas no e para o aprender, porém se observa que tal recomendação é quase sempre negligenciada na prática educativa. Com isso, este ensino esmaga a diferença e as multiplicidades em sala de aula. O aprender em Ciências ou com a Ciência poderia fomentar processos criativos, mas, quando levado pelo dogmatismo de certas práticas, as forças do pensar e do aprender são diminuídas.

Contudo, Deleuze (2010) diz que há encontros com alguma coisa que força o pensamento. Pensar tem ligações efetivas com os acontecimentos, que violentam e levam o pensamento para além de uma naturalização. O acontecimento é paradoxal, exatamente por movimentar “algo” que não faz sentido aparente, que não se enquadra ao que já existe e que “obriga”, “força” e faz com que o sujeito busque novos sentidos para dar conta do que acontece a ele.

O ensino de Ciências, sendo ponderado por essas perspectivas, se movimentaria na contramão de práticas, de metodologias e de um currículo escolar enciclopédico, favorecendo ao processo de aprender uma postura de não aceitação *a priori* de ideias e informações acabadas. Há no ensino de Ciências aberturas para

a criação, para um campo problemático de fazer pensar, fazer com que o aluno crie seus próprios problemas, mas não baseado no reconhecido, no reproduzido. Um ensino aberto aos encontros singulares vai para além do aprender fincado na verdade, na contemplação, vai a favor de outras paisagens em que aluno e professor se comuniquem com o fora.

Dessa forma, o pensamento de Deleuze é deslocado para a educação em Ciências, quando inspira o educador a pensar que ele pode oferecer aos seus alunos uma experiência educativa favorável com os processos singulares e inventivos na aquisição dos seus saberes, pois o cenário pragmático do ensino de Ciências parece que se desenha por meio de uma estrutura educacional que rotula o ensino e a aprendizagem designada por uma forma, um método, um modelo, e constrói caminhos frios e rígidos ao conteúdo escolar, engendrando uma prática educativa fria, sem vida, sem sabor, desmobilizando os processos inventivos dos alunos.

Assim, a ação educativa deixa de percorrer as linhas flexíveis e singulares para atravessar linhas segmentárias e duras, que não dizem respeito ao problema singular do aluno. Ora, mas o que Deleuze tem a dizer sobre o aprender pelas paisagens da diferença? O que se segue ponderará sobre a questão, alertando que o ensaio toma configurações teóricas para quem sabe alertar para uma pragmática real no ensino de Ciências. Ele será esboçado em forma de pequenos fragmentos, fazendo arranjos conceituais com o pensamento de Deleuze e seu deslocamento transversal no ensino de Ciências.

O aprender para Deleuze

Deleuze instiga a pensar que um aluno aprende quando é afetado por uma força que o faz exprimir um modo diferente de ver uma coisa, um objeto, até então da forma como este se apresentava. Pois tal coisa, objeto, emite um signo, apresentado como um problema, que o faz “ir em busca” de seu campo problemático. Isso implica dizer que o pensamento só pensa mediante a um encontro, que o coaja a pensar, “[...] o que nos força a pensar é o signo” (DELEUZE, 2010, p. 25). Tudo o que pode nos ensinar tem a ver com os encontros a que estamos propensos em uma aula.

Portanto, a aprendizagem dos signos é potencializada por forças que conduzem para a construção de uma vida, de um pensamento inventivo, que corre nas linhas da incerteza, da contingência. Nessa aprendizagem não tem um *a priori*; o pensamento na aprendizagem dos signos é movimentado por aquilo que pode afetar. Pensar uma vida, a construção de uma vida pelos movimentos, pelos en-

contros a que o corpo está propenso e que essa contingência e sua própria potência, coloca o pensamento imanente a tudo que os signos suscitam pelos perceptos e afetos que lhes comportam.

Perceptos nada têm de percepção, eles “[...] são pacotes de sensações e de relações que sobrevivem àqueles que os vivenciam. Os afetos não são sentimentos, são devires que transbordam daqueles que por eles passam (tornando-se outro)” (DELEUZE, 1992 apud ULIPIANO, 2013, p. 101). Pensar o aprender, nesta perspectiva, é driblar a lógica da representação, que desfaz os modelos e os sistemas de verdades estabelecidas.

No ensino de Ciências, isso pode ter uma importância crucial, pois na escola brasileira, segundo os PCN, apesar da sua importância e do interesse que desperta pelos temas que o envolve, este ensino tem sido frequentemente conduzido de forma mecanicista (BRASIL, 1998). Contrariando, portanto, esse dado, o aprender não se fecharia na reconhecimento, mas se abriria aos encontros e definir-se-ia sempre em função de um exterior.

Não contemos com o pensamento para fundar a necessidade relativa do que ele pensa; contemos, ao contrário, com contingência de um encontro com aquilo que força a pensar, a fim de erguer e estabelecer a necessidade absoluta de um ato de pensar. As condições de uma verdadeira crítica e de uma verdadeira criação são as mesmas: destruição da imagem de um pensamento que pressupõe a si próprio (DELEUZE, 2006, p. 203).

O aprender, para Deleuze, pressupõe uma ruptura com o reconhecimento, com a reprodução, a recondução, a reelaboração, para abrir espaços em que os alunos construam seus próprios problemas, sentindo e ocupando o fora para além do senso comum. Então, o professor de Ciências é aquele que aproxima signos, que possibilita aos alunos encontros com seus próprios campos problemáticos.

O professor é aquele que injeta no aluno e no espaço da sala de aula “vácuolos” de silêncio para que o aluno nessa aparente passividade afirme seu processo inventivo, que não está dado, previsto; ao contrário, o professor levaria, como emissor de signos, o aluno a entrar em paisagens não predeterminadas.

A relação do professor com o aluno no seu processo de aprender Ciências é possibilitar que o aluno crie e faça do espaço da sala de aula ou do laboratório de Ciências um lugar em que o ensino do mestre seja uma mera possibilidade para pensar o novo. Portanto, como o ensino de Ciências poderia percorrer essas margens? O ponto seguinte abordará alguns contornos deste ensino.

Ensino de Ciências: pontos e contrapontos

As disciplinas científicas ganharam no cenário educacional brasileiro, nos últimos anos, principalmente depois da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/96), destaque nos currículos de ensino fundamental e médio. “Essas disciplinas passaram a ter papel [...] na formação ética, autônoma, intelectual e compreensão dos fundamentos científicos” (KRASILCHIK, 2000) das pessoas; isto é, alfabetizar cientificamente significa, necessariamente, preparar o aluno para que este tenha aptidão para distinguir os conceitos, hipóteses e teorias científicas, e usá-los para entender o mundo a sua volta. A educação científica, portanto, se configura como um, senão, o mais importante objetivo do ensino de Ciências.

Para Lorenzetti e Delizoicov (2001), a educação científica poderia ser comparada com o uso que as pessoas fazem da leitura e da escrita em seu contexto social; em outras palavras, as pessoas devem ter a capacidade de compreender os significados que os textos propiciam em casa, no seu lazer, etc. Dessa forma, a educação científica vai desde a capacidade que os indivíduos têm em reconhecer a linguagem dos símbolos, dos códigos da Ciência, até a sua apropriação e utilização prática, isto é, escrever, falar, opinar, discutir sobre assuntos que envolvam a Ciência em sua vida cotidiana. Contudo, segundo esses autores, a escola não está conseguindo proporcionar todas as informações científicas necessárias para a educação científica dos alunos nas aulas de Ciências. Um desses indicativos é o resultado do PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes), que põe o Brasil nas últimas colocações no ranking mundial.

Krasilchik (2000), em debate sobre esse tema, mostra as problemáticas e as complexas situações que têm chegado até o ensino de Ciências, e comenta que essa situação permanece porque tal ensino está “preso” por muitos planos e metas prescritivas que seguem “padrões” de determinadas práticas docentes no espaço escolar. Em consequência, o conhecimento científico chega à sala de aula pronto, regular, linear, mecanizado, e acaba caindo nas malhas da reprodução e da memorização; sem vida é fortemente influenciado pela ideia de objetividade, de resoluções e de compartimentalizações (RAMOS, 2012). Essa imagem reflete um ensino de Ciências sob os efeitos torpes do pensamento positivista, com a necessidade de explicar racionalmente a verdade como algo acabado.

A educação científica acontece quando envolve o questionamento, a criação, modos de se relacionar com o conhecimento. No ensino de Ciências, o que se exige efetivamente é que o aluno saiba o que é. O que é o meio ambiente? O que

é o corpo? Sempre o que é, desejando apenas a resposta, não o problema e sua produção. O dado já é posto pela pergunta, fomentando uma espécie de naturalização e de essencialização em *o que é*. Em vez de se perguntar o que é uma teoria, o que um conceito científico aborda, seria mais interessante movimentar de que maneira se constrói uma teoria científica, como essa teoria funciona no mundo real. Assim, o ensino de Ciências elege a Ciência como uma necessidade humana, mas pouco se problematiza seus feitos, seus modos, pouco se mobiliza na e com a sociedade uma postura crítica em relação aos conhecimentos científicos e tecnológicos; há quase sempre uma aceitação modelar.

O que essa prática de ensino da Ciência pode ter de efetivamente crítico na escola? Em que medida esse modo de ensino pode fomentar um pensamento inventivo e criador na escola? Entende-se que o ensino de Ciências tomaria outras inferências a partir de outro funcionamento. Ele teria outros efeitos quando a criança e o jovem visualizassem a Ciência como construção social, ligada a determinados problemas, ou melhor, um ensino de Ciências vivo, histórico e cultural. Uma Ciência interessada que pensa seus problemas, que pensa suas respostas, sem finalizações amarradas.

O aluno poderia também fomentar seus próprios problemas nessa aprendizagem diante do seu contexto social. Ora, como pensar, por exemplo, o lixo? Muitas crianças vivem em bairros nos quais o lixo faz parte do cotidiano. O lixo seria uma questão para o ensino de Ciências? Sim! Contudo, como o ensino de Ciências pensa essa questão? Ou faz o aluno pensar nessa questão problema? Teria o ensino de Ciências que fomentar apenas soluções para a questão? Mais do que isso, uma aula de Ciências teria que remeter aos investimentos, à produção de consumo, à produção de meios de pura destruição, pois quais os agenciamentos que atravessam esse campo de problemas que levam à Ciência a tomar determinadas posições ou não? Fazer o aluno pensar e não só encontrar respostas/soluções. Dessa forma, que signos os professores de Ciências deixam atravessar nas suas aulas, e que podem levar os alunos aos encontros com seus problemas?

Educação em Ciências pelas linhas de Deleuze

O ensino de Ciências, na perspectiva dos encontros com signos, supõe professores e alunos experimentando a ação do ensinar e do aprender na efetuação da prática educativa, que não está imersa em uma rigidez estrutural e nem em um puro mecanicismo. O ensino e aprendizagem, assim, não são como algo modelado em uma fixidez e a prática educativa se mostra aberta e em permanente circui-

to heterogêneo gerando outras formas de compreensão do ensinar e do aprender.

Enquanto o ensino e a aprendizagem estiverem submetidos à reprodução dogmática do pensamento, pouco se pode avançar. Pois hoje, muito mais do que antes, ensinar está ultrapassando as fronteiras da mera transmissão de conhecimentos. O papel fundamental da educação no desenvolvimento das pessoas e das sociedades amplia-se quando a escola estiver voltada para a formação crítica dos alunos (BRASIL, 1998).

Nas linhas fluídas de Deleuze, uma atividade experimental, por exemplo, em um laboratório ou fora dele, pode ser pensada como uma atividade agenciada em que professores e alunos movimentam a ação do ensinar e aprender para uma efetuação da prática educativa fora de uma rigidez estrutural, aberta ao permanente circuito heterogêneo, percorrida por “[...] um traço marcado fortemente da diferença” (AMORIM; LIMA, 2007, p. 155). Tal ação subverterá qualquer tentativa de criar moldes fixos e estáveis, possibilitando fissuras a um novo tratamento com os conhecimentos científicos. As linhas que se submetem aos trajetos fluídos estão imersas a redes de multiplicidades (AMORIM; LIMA, 2007). Essa maneira de ver a experimentação se aproxima do que Deleuze e Guattari (1995) concebem como *Rizoma*, no qual suas ramificações não comportam pontos e nem linearidades, mas multiplicidades. Com isso, o ensino de Ciências vai para além das fronteiras da mera transmissão de conhecimentos, e os saberes científicos podem se tornar atrativos no cotidiano prático dos alunos.

O processo educacional poderia flexibilizar o ensino de Ciências para outros movimentos, escapando da segmentação, pois não há educação científica pela transmissão somente de dados, de respostas mecânicas e prontas. Educar cientificamente é ensinar antes de tudo o aluno a pensar. E só se pensa coagido por aquilo que coloca o pensamento em movimento, sem isso a educação científica é quimera, e um experimento, por exemplo, servirá apenas para “chamar” atenção do aluno. Oliveira (2012) destaca isso dizendo que, nas atividades experimentais realizadas no ensino de Ciências por meio do jogo teatral, os assuntos da Ciência assumem os riscos de desafios ao ensino repetitivo.

Essa aprendizagem corre em um campo de forças marcado por traçados, por linhas que se inter cruzam e se conectam o tempo todo num movimento de agenciamentos que envolvem uma relação experimental com esse processo. Esse agenciamento heterogêneo marca uma fissura por microfluxos em sala de aula, ou seja, quando micropolíticas movimentam a aprendizagem, “[...] já não se obtém uma estrutura comum a diversos elementos, expõe-se a um acontecimento, contra efetua-se um acontecimento que corta diferentes corpos e se efectua em diversas estruturas” (DELEUZE; PARNET, 2004, p. 86) uma mistura compreendi-

da como encontro, entrelaçamento que se estabelece entre os corpos (saber-aluno; aprender-ensinar, saber e não saber). Uma mistura que é marcada pelo poder de afetar e de ser afetado pelos elementos desse sistema.

Com isso, Deleuze mobiliza para pensar a atividade experimental no ensino de Ciências, como uma seara de conflitos múltiplos para o estudante. Nesse contexto, a experimentação faz uma ruptura com as concepções de que o professor ensina, e é o detentor do conhecimento.

Entender a experimentação como uma atividade cercada pela imprevisibilidade, fora de controle, considerando toda a singularidade, toda a multiplicidade imanente no processo de aprender Ciências. Ramos e Brito (2011, p. 50) dão ao fazer pedagógico um movimento que escava uma ruptura com a perspectiva segmentar na educação em Ciências:

Na sala de aula quando se ensina ciências, cada vez os professores sentem que os esquemas arborescentes estão pouco a pouco entrando em variação. Os alunos já não aceitam determinados conceitos fechados, esquemas metodológicos sem questionamento, as estruturas elementares estão sendo esburacadas [...]. Um tema já não se esgota em si mesmo, cada vez mais percorre uma exigência de entendimento em lidar com corpos heterogêneos, por isso, tanto apelo ao transversal, à multiplicidade, à interdisciplinaridade. As aulas de ciências estão sendo atravessadas pelos acontecimentos, assim como os esquemas.

Talvez quando o roteiro e as ordens disciplinares não forem tão importantes no espaço da sala de aula será quando os verdadeiros acontecimentos darão aberturas a novos lugares que permitem outros encontros no ato pedagógico. O que Ramos e Brito (2011) convidam a pensar é que a relação educativa é mobilizada por encontros com aquilo que estabelece força no ato pedagógico. Para essa compreensão, “[...] não há método possível, reprodução concebível, mas somente revezamentos, *intermezzo*, relances” (DELEUZE, 1997, p. 47), no qual a aprendizagem se configura como um modo de o professor pensar sua prática e experiência docente longe dos penosos protocolos subordinados aos saberes e práticas instituídas. Aprender na contingência dos acontecimentos é transmutar aquilo que não se reduz a sua efetuação.

Algumas palavras mais...

O texto é inspirado pelo pensamento provocativo de Gilles Deleuze, que não foi um pensador da escola, da educação e muito menos do ensino de Ciências, mas que é tomado como intercessor para a fomentação desse ensaio, que, estando aberto, não se coloca como uma receita, um modelo, mas lança fios de interpretações possíveis para o ensino de Ciências percorrer outras margens menos arborescentes.

Pensar o ensino de Ciências pela diferença é destacar outros fluxos e signos, saindo da condição de um ensino representativo, muitas vezes determinado apenas pelo livro didático, para conectar ações e produções inventivas.

O ensaio feito por pequenos fragmentos destaca algumas ideias de Deleuze sobre o que seria pensar, ensinar e aprender, bem como transversaliza signos para problematizar um ensino de Ciências clássico, movimentando outras vias menos enclausuradas, o que pode promover um ensino de Ciência aberto à vida cotidiana. Assim, o estranhamento, o inaudito, o que não se adequa aos protocolos já não pode mais ser desprezado, mas deve ser inserido, valorizado no espaço da ação escolar, ganhando sentido como problema e não como impasse, retrocesso que deve ser negado. Emblemático o problema, violenta, ganha possibilidade de entendimento, busca sentido para aqueles que estão envolvidos com o processo educativo no ensino de Ciências.

Deleuze provoca a pensar o cenário da educação em Ciências; se ainda não foi bem aceito este pensamento, oxalá que em algum momento o pré-conceito, a desconfiança, falem menos, e outros saberes e pensamentos possam ser movimentados na educação em Ciências, tomando como preocupação fundamental a criação de um ensino alegre e afirmativo para as novas gerações.

Referências

AMORIM, A. C. Rodrigues de; LIMA, André Pietsch. Os lugares das atividades experimentais na identificação do currículo de Ciências. *Contexto e Educação*, Ijuí, ano 22, n. 77, p. 141-166, jan./jun. 2007.

BRASIL. *Lei n.º 9394/96, de 20 de dezembro de 1996*: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996.

_____. Ministério de Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília, DF, 1998.

_____. Ministério de Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino de Ciências*. Brasília, DF, 2001.

DELEUZE, Gilles. *Diferença e Repetição*. Tradução de Roberto Machado e Luiz Orlandi. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

_____. *Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia*. v. 5. Tradução de Peter Pal Pelbart. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1997.

_____. *Proust e os signos*. Tradução de Antonio Piquet e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

_____. GUATTARI, Felix. *Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia*. v. 1. Tradução de Aurélio Guerra Neto; Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

_____. PARNET, Claire. *Diálogos*. Tradução de José Gabriel Cunha. Lisboa: Relógio D'Água, 2004.

HEUSER, Ester Maria Dreher. *Pensar em Deleuze: violência e empirismo no ensino da filosofia*. Ijuí: Unijuí, 2010.

KRASILCHIK, Miriam. Reformas e Realidade: o caso do ensino de ciências. *São Paulo em Perspectivas*, São Paulo, v. 14, n. 1, 85-93. 2000.

LORENZETTI, Leonir; DELIZOICOV, Demétrio. Alfabetização científica no contexto das séries iniciais. *Pesquisa em Educação em Ciências*, Minas Gerais, v. 3, n. 1, p. 1-17, jun. 2001.

OLIVEIRA, Thiago R. Moreira de. Encontros possíveis: experiências com jogos teatrais no Ensino de Ciências. *Ciência e Educação*, Bauru, v. 18, n. 3, p. 559-573, 2012.

RAMOS, M. Neide C. *Por um ensino da criação, da problematização, ou da... as linbas que compõem as mobilidades e as experiências docentes de professoras de ciências*. 2012. 212 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas, Instituto de Educação Matemática e Científica, Universidade Federal do Pará, Belém, 2012.

_____. BRITO, Maria dos Remédios de. Fissurando os esquemas arborescentes em três exemplos de ensino e aprendizagem como acontecimento. *Revista SBEnBio*, Niterói, RJ, n. 4, p. 50-57, nov. 2011.

ULPIANO, Claudio. *Gilles Deleuze: a grande aventura do pensamento*. Rio de Janeiro: Funemac Livros, 2013.

recebido em 06 fev. 2016 / aprovado em 22 mar. 2016

Para referenciar este texto:

RAMOS, M. N.; BRITO, M. R. Inspiração deleuziana para pensar a educação em ciências. *Dialogia*, São Paulo, n. 23, p. 137-146, jan./jun. 2016.

Períodos avaliativos: um estado da arte pelo viés da Linguística Aplicada

Evaluative periods: a state of the art by linguistic bias applied

Adriana Célia Alves

Mestre em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Uberlândia.
Professora do Estado de São Paulo, Campinas, SP – Brasil.
c4.adriana@gmail.com

Resumo: Neste estudo, traça-se uma perspectiva histórica da avaliação, levando em consideração os períodos avaliativos. No período pré-científico, a língua é entendida como sistema, tem-se a presença dos métodos gramática-tradução e do método direto. A avaliação é determinada pelos exercícios de tradução de textos e em explicações de regras gramaticais. No período psicométrico-estruturalista, a língua é entendida pelas suas formas estruturais; assim, a avaliação é vista como objetiva e neutra, feita por meio de testes padronizados para modificação dos hábitos dos alunos. No período psicolinguístico-sociolinguístico, a língua é compreendida como meio de comunicação; sendo assim, avaliam-se as quatro habilidades linguísticas, enfatiza-se a aprendizagem da língua por meio de situações reais de uso. Por fim, no período comunicativo-metacognitivo, a construção do conhecimento se desenvolve por meio das relações sociais em um determinado contexto social, histórico e cultural, sendo a avaliação instrumento mediador e questionador do processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Avaliação. Períodos. Ensino-aprendizagem.

Abstract: In this study we draw a historical perspective of the evaluation, taking into account the evaluative periods. The pre-scientific period, the language is understood as a system, there is the presence of the grammar-translation method and the direct method. The assessment is determined by the translation exercises of texts and explanations of grammar rules. Psychometric-structuralist period, language is understood by its structural forms, as well, the assessment is seen as objective and neutral, made through standardized tests for modification of the habits of the students. Psycholinguistic, sociolinguistic period, language is understood as a means of communication, therefore, they evaluate the four language skills, emphasis is placed on learning the language through real situations of use. Finally, communication-metacognitive period, the construction of knowledge develops through social relations in a given social, historical and cultural, where assessment is a mediating, questioning instrument of the teaching-learning process.

Keywords: Assessment. Periods. Teaching-learning.

Introdução

A avaliação não se dá nem se dará num vazio conceitual, mas sim dimensionada por um modelo teórico de mundo e de educação, traduzido em prática pedagógica (LUCKESI, 1984, p. 28).

Entende-se que a avaliação não é concebida em um vazio conceitual. Mesmo que inconsciente, avalia-se baseado em uma concepção teórica e metodológica, que contempla uma visão de ciência em um determinado período histórico.

Por isso, este artigo visa discutir e propor um estado da arte dos períodos avaliativos, ou seja, a avaliação entendida sob uma perspectiva histórica, levando em consideração a influência das teorias de ensino-aprendizagem de línguas e algumas concepções de língua(gem) de forma diacrônica.

Segundo a divisão de Spolsky (1999), têm-se os seguintes períodos avaliativos: no período pré-científico, discutido no primeiro item, as avaliações eram baseadas na subjetividade dos professores e nas habilidades dos alunos de falarem e escreverem, já que não havia muitos estudos ou uma cientificidade comprovada. A seguir, tem-se o período psicométrico-estruturalista, discutido no segundo item, baseado nas concepções de ensino-aprendizagem estruturalista, no qual o conhecimento poderia ser medido; prega-se uma objetividade científica. Dados de confiabilidade e validade das avaliações começam a ser levados em consideração. Posteriormente, tem-se o período psicolinguista-sociolinguista, discutido no terceiro item. Nesse momento, as avaliações são entendidas pela abordagem comunicativa do ensino-aprendizagem, na qual as tarefas são baseadas em situações reais de uso da língua.

Tendo em vista estes períodos citados, Lussier e Turner (1995) propõem outro momento da avaliação, o período comunicativo-metacognitivo, discutido no quarto item, no qual a língua é compreendida como um ato social de comunicação; assim, a avaliação da aprendizagem é ligada à competência do aprendiz em utilizar a língua associada a um contexto, levando em consideração os fatores históricos, sociais e culturais. Discorre-se em cada sessão sobre cada um dos períodos avaliativos.

Lussier e Turner (1995), que se apoiaram na divisão de Spolsky (1999), assinalam o primeiro período da avaliação como o pré-científico, entre 1920 e 1950.

Período pré-científico

Lussier e Turner (1995) apontam que, na Idade Média, as universidades de Bologne (1219) e de Paris (1300) já exigiam uma exposição oral dos candidatos. Com a Revolução Industrial expandiu-se a ideia da educação em massa, principalmente na Europa e Estados Unidos. Dessa forma, acredita-se que a avaliação, tal como a conhecemos hoje, tenha aparecido no século XIX, com a Revolução

Industrial, visando ao ensino de massa e à seleção; pensava-se, *a priori*, na necessidade de formar mão de obra.

Antes de 1920, a avaliação não possuía nenhuma base sólida, isto é, não havia estudos sobre os instrumentos utilizados, nem uma sistematização de metodologias ou métodos sobre o assunto; era praticada de maneira intuitiva, subjetiva e holística.

Morrow (1981) chama essa fase de Jardim do Éden, pois os conhecimentos, as técnicas e as habilidades específicas para desenvolver a avaliação não eram estudadas ou levadas em consideração. Avaliar seria uma arte, um dom (SCARAMUCCI, 1997).

Nos anos de 1920 a 1950, despontam a linguística descritiva e o método estruturalista, segundo o qual os linguistas entendiam a língua por ela mesma; isto é, para estudá-la, deveria ser dividida em pequenas unidades, até tornar-se irreduzível. Dessa forma, a avaliação era reduzida às dimensões fonéticas, lexicais e gramaticais; era de total responsabilidade do professor e os instrumentos mais comuns utilizados para medir¹ a aprendizagem eram os ditados, os exercícios de questões-respostas e as traduções.

Na didática de línguas, ocorre a presença do método gramática-tradução e do direto, que influenciaram o modelo avaliativo da época. Desse modo, o ensino era pautado na explicação de regras gramaticais, na tradução de textos e na memorização de regras de sintaxe. Consequentemente, a avaliação era determinada pelos exercícios de tradução de textos ou baseada em explicações de regras gramaticais. As correções consistiam em identificar os erros, contabilizando-os para a atribuição da nota (LUSSIER; TURNER, 1995, p. 6).

A seguir, discute-se o período avaliativo psicométrico-estruturalista, que sistematizou a avaliação da aprendizagem como ciência. Inicia-se, explicitando a relação desse período com as influências do paradigma behaviorista em Educação e a visão do positivismo no fazer científico.

Período psicométrico-estruturalista

Esse período é marcado por mudanças na sistematização da avaliação e compreende os anos de 1950 até 1960. Nessa época, de acordo com Franco (2007), as discussões mais sistemáticas sobre a avaliação educacional surgiram de uma área derivada da Psicologia: a Psicometria, que é o conjunto de técnicas utilizadas para medir sob os critérios de validade, fidedignidade e padronização de uma avaliação. Nessa época, os conceitos deveriam ser observados e seguidos para a elaboração dos testes.

Nos anos de 1950, Ralph Tyler propôs uma “avaliação por objetivos”, com influências positivistas. Ele buscava o concreto, o conhecimento objetivo e observável, como algo externo ao sujeito, neutro, em que se excluíssem os processos mentais da aprendizagem e o substituíam pelas leis de conduta; assim, “[...] conhecer equivale a aprender fatos, coisas, dados” (ÁLVAREZ MÉNDEZ, 2002, p. 30). Esse tipo de avaliação “por objetivos” tem como intuito verificar se os objetivos traçados foram atingidos, segundo o plano de ensino.

Baseando-se nessa ideia de objetividade, segundo Souza (2007), no início do século XX, surge, nos Estados Unidos, o movimento dos testes educacionais, desenvolvidos por Thorndike (1951), com a intenção de mensurar mudanças comportamentais. A partir disso, tentou-se padronizar o ensino por meio dos testes, para tentar-se chegar a uma objetividade. Álvarez Méndez (2002, p. 30) afirma que “[...] o ensino consiste em mudar a conduta do aluno e não sua forma de raciocinar”. Dessa forma, acreditava-se em uma objetividade da avaliação que tinha como finalidade verificar o comportamento dos alunos, por meio de vários procedimentos avaliativos.

Legendre (2005) afirma que essa visão de avaliação tem influência direta da perspectiva behaviorista, que teve início na Psicologia, tendo como um dos percursores Watson (1913), com a obra *Psychology, as a behaviorist view it*. Visa compreender o comportamento humano, desvinculado da consciência e do subjetivo. Skinner (1957), com a obra *Verbal Behavior*, compreende o comportamento humano por meio de três diretrizes, estímulo, resposta e reforço. Na Linguística Estruturalista, podemos citar os estudos de Bloomfield (1933) que, com a obra *Language*, trabalha com as descrições linguísticas e os fatos da língua sob uma perspectiva comportamental. Como discutem Lussier e Turner (1995), temos nessa época o desenvolvimento dos métodos áudio-oral e áudio-visual² no ensino de línguas estrangeiras.

O behaviorismo é uma escola da Psicologia que estuda os comportamentos humanos observáveis. Assim sendo, todas as entidades inobserváveis são descartadas, como a alma, o espírito, o pensamento, a consciência. Os processos mentais, assim como a introspecção, o subjetivismo (internalismo), também não são levados em consideração, pois apenas os comportamentos e os estímulos observáveis podem ser princípios científicos. O ser humano e o animal obedecem às mesmas investigações e às mesmas leis de aprendizagem: leis de efeito, uso e exercício (LEGENDRE, 2005).

O sujeito é isolado do objeto de estudo, e esse objeto é algo que pode ser observável. Sendo assim, a historicidade não é levada em consideração. Busca-se uma neutralidade em relação ao objeto estudado e os conceitos só podem ser relacionados a eventos reais; assim, quanto mais objetividade melhor.

Essa concepção também é chamada de comportamentalismo, pela qual se entende o ensino por meio de comportamentos observáveis e controláveis, que ocorrem a partir dos estímulos externos que o professor (transmissor) transmite, e espera-se uma resposta correta do aluno (receptor). Baseia-se na lei do reforço positivo: resposta correta, recompensa; resposta incorreta, punição, no intuito de não desenvolver hábitos inadequados. Nesse momento, não há espaço para o subjetivo e os processos internos da mente não são levados em consideração.

Essa concepção do behaviorismo de estímulo-resposta foi trazida para a Educação, principalmente por Skinner (1957), que propôs um modelo de Educação baseado no modelo de condicionamento operante; isto é, a aprendizagem seria definida em termos de comportamentos observáveis, com o intuito de mudar os comportamentos inadequados.

Influenciado pela perspectiva behaviorista, a língua era entendida como sistema. Tinha-se uma “[...] visão atomística de linguagem, a língua para ser testada, deveria ser quebrada em seus componentes linguísticos e habilidades e que cada um deles deve ser testado separadamente – teste de item isolado” (SCARAMUCCI, 1997, p. 50). Isto é, os testes são separados em pontos individuais do conhecimento, testes isolados (*discrete point testing*) – audição, leitura, escrita e fala testados em vários níveis, mas isolados um do outro (MCNAMARA, 2000, p. 14).

Além de cada elemento da língua ser visto de maneira isolada, geralmente desprovido de senso e sem ligação com o contexto, a memorização, a repetição e os exercícios estruturais eram os instrumentos mais utilizados para avaliar (LUSIER; TURNER, 1995). Há, além disso, nesse período,

[...] uma influência, nos testes desenvolvidos para a sala de aula, de medidas psicométricas usadas na caracterização de testes externos, tais como validade, confiabilidade (mais enfatizada), praticidade, substituindo as medidas essencialmente intuitivas que predominavam na fase anterior (SCARAMUCCI, 1997, p. 80).

De acordo com Spolsky (1999), testes psicométricos ligados ao autoritarismo e às abordagens tradicionais produzem uma validade superficial e uma confiabilidade questionável. Dessa forma, a avaliação era concebida para disciplinar os alunos e medir conhecimentos, classificando-os, além de estabelecer comparações entre os resultados dos alunos e também para direcionar os objetivos educacionais. Procurava-se uma neutralidade, não havia ênfase no sujeito, evitava-se a subjetividade, buscando uma racionalidade técnica. De acordo com Vasconcelos (2006, p. 15), “[...] em nome da objetividade, da imparcialidade, do

rigor científico chega-se a uma profunda desvinculação da avaliação com o processo educacional”.

Posteriormente, todas essas ideias de ensino-aprendizagem foram questionadas, buscando-se outros processos envolvidos na aquisição do conhecimento, além da formação de hábitos; questionou-se se o ensino da leitura se daria apenas por meio de palavras; se as palavras mais frequentes eram realmente as que precisavam ser ensinadas; ou se os instrumentos elaborados contemplavam a heterogeneidade dos grupos; houve, ainda, um enfraquecimento da abordagem contrastiva. Então, a seguir, discute-se o período psicolinguista-sociolinguista.

Período psicolinguista-sociolinguista

Hymes (1972), em sua obra *On communicative competence*, instaura a visão de competência comunicativa no ensino de línguas; esse período, que compreende os anos de 1960 a 1978, apresenta um grande desenvolvimento das metodologias de ensino de língua estrangeira e da avaliação da aprendizagem (LUSSIER; TURNER, 1995).

Por influência, também, dos ideais racionalistas na Ciência e na Filosofia Humanista da Educação, predomina a razão no processo cognitivo, tendo ênfase no sujeito. Desse modo, o processo avaliativo é repensado, questiona-se a objetividade da avaliação, abrindo espaço para as questões mais subjetivas. Nessa perspectiva, o sujeito não é uma *tábula rasa* como no período anterior; busca-se o desenvolvimento das habilidades já adquiridas pelo aprendiz.

O aluno tornou-se protagonista da sua própria aprendizagem, que acontecia em etapas diferentes, de acordo com a maturação dos indivíduos. Em outras palavras, os conteúdos escolares eram organizados dos mais simples aos mais complexos, de modo que os mais simples estivessem nas séries iniciais e os mais complexos nas séries mais avançadas, de acordo com progresso cognitivo.

Sob esse enfoque, o professor deixou de ter o papel de transmissor do conhecimento; o aluno não seria apenas o receptor, mas o construtor do conhecimento; e a escola deveria adequar-se aos alunos e não os alunos a ela. Tem-se uma visão mais funcionalista, que enfatiza não mais a forma, mas a função da linguagem na comunicação (SCARAMUCCI, 1997).

Para a avaliação educacional, essa concepção teve sérios impactos, pois a eficiência dos testes padronizados foi questionada. Não se acreditava mais que todos os alunos pudessem se desenvolver no mesmo ritmo; não se esperava uma avaliação com o intuito de comparar os resultados entre alunos bons, médios e

fracos, já que cada aluno tinha o seu próprio tempo para se desenvolver; dessa forma, ocorreu, nesse momento, a presença da autoavaliação e de questões abertas.

Com a ideia de competência comunicativa introduzida pelos linguistas no ensino de línguas, temos a abordagem dita comunicativa, segundo a qual os professores iniciam outras abordagens de ensino e diferentes atividades de aprendizagem. De acordo com Almeida Filho (2008), o foco primeiro dos métodos comunicativos são os sentidos surgidos na interação entre sujeitos na língua estrangeira. Dessa forma, há que se propor atividades relevantes que sejam de real interesse para o aluno. Também são levadas em consideração as regras de comunicação, socialmente adequadas. Para Scaramucci (1997, p. 81), “[...] o aprendiz necessita saber a quem dizer o que para quem quando e de que maneira”.

Com o movimento comunicativo, tiveram ênfase os testes integrados, o desempenho integrado com o uso da linguagem. Desenvolvimento do teste com o conhecimento integrado (pronúncia, gramática, vocabulário), com a compreensão do contexto. Nova visão de linguagem e teste, focada menos no conhecimento da língua e mais nos processos psicolinguísticos envolvendo o uso da língua (MCNAMARA, 2000).

Nos testes de desempenho, as habilidades linguísticas são avaliadas nos atos de comunicação. Geralmente, os testes de desempenho mais comuns são os testes de compreensão oral e escrita; são tarefas, simulações retiradas do mundo real de contextos reais (MCNAMARA, 2000).

Assim, além da utilização de instrumentos avaliativos que meçam os elementos isolados da língua, torna-se necessário refletir sobre instrumentos avaliativos que meçam a habilidade de comunicar-se em situações reais. De acordo com Lussier e Turner (1995), na produção oral, temos atividades de entrevistas estruturadas e não estruturadas e exercícios de pronúncia; na compreensão escrita, predominam os textos para completar as lacunas e exercícios que contemplem a compreensão global da mensagem. Assim sendo, além do valor institucional, a avaliação adquire também um valor pedagógico.

Posteriormente, segundo a classificação de Lussier e Turner (1995), temos outro período da avaliação da aprendizagem, o período comunicativo-metacognitivo, que é discutido na próxima seção.

Período comunicativo-metacognitivo

O período comunicativo-metacognitivo, que dura de 1980 até nossos dias, não significa um total rompimento com as ideias anteriormente apontadas, pois

o período anterior se caracterizou como uma importante época para o desenvolvimento da avaliação. A elaboração de testes que visam integrar as quatro habilidades linguísticas (compreensão oral, compreensão escrita, produção oral e comunicação oral), bem como o conceito de competência comunicativa, estão presentes no período atual (LUSSIER; TURNER, 1995, p. 61).

A língua, entendida como ato social de comunicação,³ tornou-se o ponto central para o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, levando-se, também, em consideração o contexto situacional. São ponderados os seguintes elementos para o ensino-aprendizagem de línguas: a) o componente linguístico: a capacidade de utilizar as formas linguísticas da língua (morfologia, fonologia, léxico e sintaxe); b) o componente discursivo: compreende a organização e a apropriação de diferentes tipos de discurso em função de um contexto; c) o componente socio-linguístico: que leva em consideração a capacidade de interagir e de se apropriar de regras gramaticais de acordo com o contexto físico e sociocultural de uma situação de comunicação (LUSSIER; TURNER, 1995, p. 64).

Podemos apontar o sociointeracionismo como uma das teorias de ensino-aprendizagem que influencia esse período. Franco (2007, p. 21) aponta que os dois modelos anteriormente descritos não são suficientes para entender as atividades humanas, pois “[...] negligenciavam o caráter histórico e transitório dos fatos”. Desse modo, pensa-se em outra epistemologia de ensino-aprendizagem, o sociointeracionismo, que tem como um dos primeiros pesquisadores Vigotski (1998). Suas ideias são baseadas nos conceitos do materialismo histórico-dialético, que compreende as atividades humanas perpassadas pelos fatos sociais e históricos e não apenas em momentos biológicos isolados, como nas visões anteriores.

Nessa perspectiva, o professor torna-se mediador da aprendizagem, no intuito de conduzir o aluno à descoberta do conhecimento já construído e valorizado dentro de uma determinada cultura. O objetivo do professor é tornar o aluno independente e agente do próprio conhecimento, como um sujeito ativo, pois é também responsável pela sua aprendizagem; um ser capaz de agir em diferentes contextos, transformando-os.

Com essa caracterização, a avaliação da aprendizagem apresenta os seguintes elementos: a) os testes de saber-fazer (*savoir-faire*): a avaliação deve representar um ato comunicativo autêntico, contextualizado; b) a dimensão pragmático-linguística: deve contemplar os parâmetros da comunicação como o humor, papel social, o lugar, a ação; c) a autenticidade e a simulação: a avaliação deve privilegiar o uso de documentos autênticos e de tarefas avaliativas baseadas em situações reais de comunicação; d) a autoavaliação: ela permite um diálogo com os aprendizes, levando em consideração suas aprendizagens anteriores, ex-

primindo suas aptidões e suas fraquezas, bem como ressalta as estratégias utilizadas no processo de ensino-aprendizagem (LUSSIER; TURNER, 1995).

Dessa forma, centra-se na aprendizagem do aluno ao longo do processo de ensino; busca-se compreender esse funcionamento da construção do conhecimento, as representações mentais dos alunos, as estratégias utilizadas para alcançar os resultados (RODRIGUES, 2008), em que se entende o “erro” não como castigo, mas como uma possibilidade de reconstrução do conhecimento.

Dessa forma, a avaliação seria um instrumento mediador, integrante do processo de ensino-aprendizagem, socialmente construída por todos os envolvidos no processo, pais, alunos, direção e professores. Cumpriria um papel de autorregulação do ensino-aprendizagem, momento de negociação dos significados.

Palavras finais

Não se pretende dizer qual é o melhor período avaliativo, ou enquadrar os métodos avaliativos em um determinado período, pois sabe-se que se avalia, ora em uma abordagem, ora em outra. O importante é ter consciência dos atos avaliativos, e pensá-los de forma crítica, já que cada turma, cada aluno, guiará a escolha da melhor maneira de avaliar.

O critério para escolher os mecanismos de avaliação está relacionado com o tipo de informação que queremos coletar (ÁLVAREZ MÉNDEZ, 2002). Entende-se que cada tipo de avaliação é relevante dentro do seu propósito e do seu momento. O propósito de qualquer avaliação incluirá a definição do construto a ser medido, com a articulação de intenção do uso (MCNAMARA, 2000). Deste modo, o uso que se faz do resultado obtido é que caracteriza o processo avaliativo como formativo.

Assim, com o surgimento de paradigmas pós-moderno, pós-método, em contínuas transformações, sobre os quais não há teorias firmadas que deem conta do contexto vigente, nem metodologias ou receitas prontas e acabadas, acredita-se que a avaliação deva constituir-se a favor do ensino-aprendizagem como fonte de criticidade, de autonomia e de reflexão, para que o professor e o aluno possam atuar e refletir criticamente sobre o mundo que os cerca.

Crê-se, como pontua Scaramucci (1997, p. 75), que

As novas abordagens de ensino de línguas, pressupondo uma nova visão de linguagem assim como concepções contemporâneas de ensinar e aprender, entretanto, não mais veem a avaliação como responsabilidade exclusiva de especialistas e avaliadores, mas como

elemento integrante do processo de ensino-aprendizagem e, portanto, colocam o professor também em posição de especialista em avaliação, exigindo dele uma formação condizente.

Dessa forma, torna-se primordial o professor conhecer as teorias que passam a avaliação, pois, em algum momento, ele irá avaliar o aluno, a direção, o currículo, e/ou sua própria prática. E muitas vezes, quando o professor não tem letramento sobre avaliação, acaba repetindo as práticas avaliativas a que foi submetido, sem pensar criticamente a respeito. E, muitas vezes, perpetuam-se os atos punitivos e classificatórios, deixando de enfatizar os benefícios da avaliação para o processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, a avaliação demanda do professor letramento em avaliação para a implementação e para a interpretação dos resultados.

Referências

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Linguística aplicada: ensino de línguas & comunicação*. 2. ed. Campinas: Pontes, 2007.
- ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M. *Avaliar para conhecer, examinar para excluir*. Tradução de Magda Schwartzaupt Chaves. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- SOUZA, C. P. (Org.). *Avaliação do rendimento escolar*. 13. ed. Campinas: Papirus, 2007. p. 51-76.
- FRANCO, M. L. P. B. Pressupostos epistemológicos da avaliação educacional. In: LEGENDRE, R. *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal: Guérin, 2005.
- LUCKESI, C. Avaliação Educacional Escolar: para além do autoritarismo. *Revista Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 61, p. 27-47, 1984.
- LUSSIER, D.; TURNER, C. E. *Le point sur: l'évaluation en didactique des langues*. Montréal: CEC, 1995.
- MCNAMARA, T. *Language Testing*. Oxford: Oxford University Press, 2000.
- MORROW, K. Communicative language testing: revolution or evolution. In: ALDERSON, J. C.; HUGHES A. (Org.). *Language Testing*. London (England): ELT Documents British Council, 1981. p. 9-26.
- RODRIGUES, E. S.T. (2008). *Aprendizagem através da avaliação formativa*. Disponível em: <<http://www.pedagogia.com.br/artigos/avaliacaoformativa>>. Acesso em jan de 2016.
- SCARAMUCCI. Avaliação do rendimento no ensino de português língua estrangeira. In: ALMEIDA FILHO, J. C. (Org.). *Parâmetros atuais para o ensino de português*. Campinas: Pontes, 1997. p. 75-88.

SPOLSKY, B. (Org.). *Concise encyclopedia of educational linguistics*. Oxford: Elsevier, 1999.

VASCONCELOS, C. *Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar*. 16. ed. São Paulo: Libertad, 2006.

VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente. O desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores*. 6. ed. Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Notas

- 1 Determinar a quantidade, a extensão ou o grau de alguma coisa, tendo por base um sistema de unidades convencionais. O resultado de uma medida é expresso em números, daí a sua objetividade e exatidão. A medida se refere sempre ao aspecto quantitativo do fenômeno a ser descrito (HAYDT, 1991, p. 9).
- 2 De acordo com Leffa (1988), as premissas que sustentavam este método eram: A língua é fala, não escrita (ênfase na oralidade, o aluno deveria ouvir e falar e só depois ler e escrever); língua é conjunto de hábitos (prática exaustiva da língua até a automatização, refuta-se os erros); ensine a língua e não sobre a língua (a língua é o que os falantes nativos dizem e era aprendida pela prática); as línguas são diferentes (análise contrastiva das línguas).
- 3 Determinar a quantidade, a extensão ou o grau de alguma coisa, tendo por base um sistema de unidades convencionais. O resultado de uma medida é expresso em números, daí a sua objetividade e exatidão. A medida se refere sempre ao aspecto quantitativo do fenômeno a ser descrito (HAYDT, 1991, p. 9).

recebido em 30 jan. 2016 / aprovado em 18 fev. 2016

Para referenciar este texto:

ALVES, A. C. Períodos Avaliativos: um estado da arte pelo viés da linguística aplicada. *Dialogia*, São Paulo, n. 23, p. 147-157, jan./jun. 2016.

dialogia

RESENHAS

/ REVIEWS

*Redesenhando o desenho:
educadores, política e história*
de Ana Mae Barbosa

São Paulo: Cortez, 2015. 453 p.

Régia Vidal dos Santos

Mestranda no Programa de Gestão e Práticas Educacionais (PROGEPE) da Universidade Nove de Julho (Uninove). Gestora de cursos na área de Educação Especial na Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores (EFAP), São Paulo, SP – Brasil
regiavs@gmail.com

A longa trajetória de Ana Mae Barbosa no universo da Arte-Educação revela seu aprendizado com Paulo Freire e Noemia Varela acerca da necessidade de leitura do mundo e de olhar no outro as potencialidades, assim como seu empenho em conjugar cultura erudita e popular, o conceitual e o político. Em *Redesenhando o desenho: educadores, política e história*, a autora tem como objetivo apresentar um panorama sobre o ensino do Desenho e das Artes Visuais entre os anos de 1920 e 1950, por meio de artigos e notícias dos jornais, os quais estão transcritos na obra, alguns parcialmente, outros na íntegra, de modo a proporcionar, também, ao leitor a oportunidade de interpretar esses documentos.

Barbosa discorre, em “Contexto e sistematização”, sobre fatos e personagens que prepararam o modernismo no ensino do Desenho e estimularam a educação visual no Brasil e na América Latina; menciona a participação dos intelectuais e a contribuição das universidades na reformulação da educação e do desenho na Virada Modernista, assim como cita as mudanças que ocorreram a partir da década de 1980, entre elas, a ampliação do conceito de arte, com a incorporação das narrativas femininas, dos valores comunitários e da realidade virtual. A proximidade entre o conceito de mediação cultural – presente nas obras de Paulo Freire – e a proposta de estudar Arte por meio da fruição, contextualização e criação merecem especial atenção.

O livro possui três partes que, somadas a “Contexto e sistematização”, resultam em quatorze capítulos. Na primeira parte dividida em quatro capítulos, Barbosa apresenta um panorama do ensino do Desenho da virada industrial ao início do século vinte. No capítulo “História do Ensino da Arte: tensões e diferenças”, destaca-se tanto o contraponto entre o cunho popular dos planos apresentados pelo chefe da Missão Francesa, Le Breton, para a Escola de Ciências, Artes e Ofícios – criada por decreto em 1816 – e a perspectiva assumida em 1926, quando

foi inaugurada a Academia Imperial de Belas Artes, quanto os “Pareceres sobre a reforma da educação primária e secundária”, de Rui Barbosa, fonte de inspiração do livro *Geometria Popular*, usado em escolas, pelo menos até 1959.

Barbosa, no terceiro capítulo, analisa as transformações culturais decorrentes da primeira guerra mundial; a conexão que se estabelece entre Arte, Filosofia e Psicanálise; o nacionalismo que se instalou na América Latina no ensino da Arte no México, Peru e Brasil; e apresenta o trabalho de alguns artistas, entre eles, Elena Izcue, do Peru, que inter-relacionava a cultura visual peruana com o *art nouveau* e o *art déco* franceses.

O polêmico professor Theodoro Braga nos é apresentado por meio de um relato encadeado de notícias de jornais e revistas, que são inseridos na íntegra no quarto capítulo. A autora afirma que os artigos desse nacionalista serão capazes de encantar a todos, por conta da elegância com que escreve e da forma articulada e entusiasmada com que expõe suas ideias tão apaixonadas acerca do ensino de Desenho livre de cópias. Por fim, leva-nos a pensar sobre a atualidade dos problemas que ele enfrentou e que, até hoje, vigoram em muitas escolas.

A segunda parte do livro apresenta, no sexto capítulo, os debates gerados em torno da reforma educacional de Fernando Azevedo, que contou com a colaboração de Edgar Susseking e de Nerêo Sampaio para renovar e ampliar o ensino do Desenho espontâneo para as crianças. No sétimo capítulo se revela a força intelectual de Cecília Meireles, enquanto incentivadora da reforma educacional de Fernando de Azevedo, da política de boa vizinhança com a América Latina e do uso do cinema na escola. A autora convida o leitor a pensar sobre o ensaio de espontaneidade e liberdade de expressão que presidiu o ensino da Arte, durante a Escola Nova; foi interrompido e só voltaria à tona após a queda do Estado Novo.

No capítulo “As exposições infantis: modernismo e culturalismo”, Barbosa direciona nosso olhar às exposições e coleções de Arte infantil modernista e estabelece relação com as exposições de Arte para crianças que acontecem atualmente. De acordo com a autora, o texto de Herbert Read para introdução ao catálogo da exposição “A arte das crianças britânicas”, que impressionou muitos artistas e aconteceu no Rio de Janeiro, São Paulo e Belo Horizonte, entre 1941 e 1942, poderia embasar uma boa reflexão sobre os métodos de ensino de Arte nos dias atuais.

Barbosa apresenta John Dewey (1859-1952) no décimo segundo capítulo, e sugere que, ao ler o texto “Imaginação e expressão”, de Dewey, o leitor substitua a palavra técnica pela palavra tecnologia, por considerar esse um bom exercício para se pensar sobre “as construções da cultura material de hoje e os valores contemporâneos” (p. 387).

A autora finaliza lembrando que Viktor Lowenfeld, para muitos, é consi-

derado o mais influente arte-educador do século vinte, exaltando suas pesquisas sobre criatividade e seu trabalho na Escola de Artes da primeira universidade de afro-americanos e presenteando o leitor com a transcrição da comovente entrevista autobiográfica de Lowenfeld, realizada em 1958 por seus alunos de pós-graduação, na qual o admirado professor revive os sofrimentos e esperanças de quem sobreviveu a duas grandes guerras, os sentimentos de quem teve seus alunos cegos exterminados pelo nazismo, as andanças em busca de emprego e a gratidão para com quem reconheceu seu trabalho.

Trata-se de um texto valioso, pela forma como a autora expõe as raízes sociais e políticas do ensino da Arte e do Desenho nas escolas brasileiras. Leitura fundamental não só para arte-educadores, mas para educadores em geral, estudantes de Pedagogia e de Arte.

Ensino Médio: à luz do pensamento de Gramsci
de Paolo Nosella

Campinas: Alínea, 2016, 177p.

Melissa Salaro Bresci

Doutoranda em Educação PPGE UNINOVE
Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de
Minas Gerais – Campus Inconfidentes
melissa.bresci@ifsuldeminas.edu.br

Paolo Nosella figura entre os grandes estudiosos sobre a educação brasileira. Seus trabalhos e orientações têm como temática as Instituições Escolares, Trabalho e Educação e o Ensino Médio. Nascido na Itália de 1942, onde lecionou Filosofia, veio ao Brasil em 1967, dedicando-se ao trabalho de educação popular no Espírito Santo. Neste estado criou as Escolas da Família Agrícola (EFAs) com base na Pedagogia da Alternância. Completou sua formação (mestrado e doutorado) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, onde conheceu o pensamento de Gramsci, que o influenciaria ao longo de sua produção.

O Ensino Médio no Brasil há anos tem sido objeto de estudos de Nosella (considerado por ele uma fase emblemática/estratégica de escolarização no processo formativo do indivíduo e da nação) à luz do ideário de Gramsci, o qual se constituiu uma importante referência à análise da escola, principalmente entre as décadas de 1980 e 1990. Seus escritos serviram como base para muitos trabalhos de pós-graduação. Intelectuais como professor Paolo Nosella mostram que, em pleno século XXI, os escritos desse intelectual ainda têm espaço.

O livro *Ensino Médio: à luz do pensamento de Gramsci* retoma seis ensaios sobre a temática do Ensino Médio publicados por Nosella nas últimas décadas. O autor reforça teses como a garantia da “formação de cultura geral moderna e humanista”; a proposição de que “o estudo é um trabalho muitas vezes mais duro e árduo que outras atividades”, e que, diante da situação em que a necessidade leva o adolescente à busca da profissionalização precoce, “cabe ao Estado intervir, remunerando seu trabalho/estudo”. Nas palavras do professor Antônio Joaquim Severino, o livro “traz, assim, uma contribuição relevante porque articula os ensaios na linha do tempo, desvelando a continuidade histórica do debate sobre o Ensino Médio no país, ao longo das três últimas décadas”.

No primeiro capítulo – *O ensino de 2º grau* –, o autor nos apresenta reflexões sobre a indefinição pedagógica dessa fase de escolarização no Brasil,

apontando o quanto ainda está aquém do que deveria ser, utilizando para isso a própria ideia semântica de Médio; a dicotomia de classes que se apresenta na escola; a tentativa de explicitação da função da escola média; o trabalho como princípio fundamental da escola. A partir de então, Nosella discute o que e qual seria esse trabalho, para que e para quem serve, perguntando, nas suas colocações, “quem deveria assumir o papel de treinar precocemente essa novíssima geração”.

Em *Para além da formação politécnica* (capítulo 2), Nosella entra na questão da politécnica, temática sempre presente nas discussões sobre Ensino Médio no Brasil. O autor, a partir de seus anos de estudos, explica que considera ultrapassada “a bandeira da politécnica”, adotada pelos educadores de referencial marxista. Justifica seu posicionamento lembrando que a linguagem (semântica) é uma expressão histórica, assim conserva o mesmo significado de outrora; desta forma, acaba por afirmar (reafirmar) conceitos de outros tempos, o que já não cabe hoje no que diz respeito à “politécnica”. Os tempos são outros. A partir desse esclarecimento, segundo o autor, “educação politécnica não traduz as necessidades da educação atual”. Afirma que sua crítica à concepção de formação politécnica para a formação dos trabalhadores ocorre por três razões fundamentais: a de natureza semântica (sentido linguístico que expressa); a de natureza histórica (história e interpretação dos textos marxistas e distanciamento que o próprio Gramsci faz do termo, graças a sua preocupação semântica) e a razão de natureza política (utilização de linguagem moderna e acessível a todos, razão político-científica). Defende, com base em seus princípios, fundamentados em Gramsci, que há necessidade de se buscar um novo nome, uma bandeira que definiria, assim, a formação desejada para o Ensino Médio para além da politécnica, evitando o reducionismo que o trabalho como princípio educativo sofreu diante de tal expressão.

Esclarecida sua posição, Nosella passa a discutir a necessidade de um princípio pedagógico para o Ensino Médio (capítulo 3 – *Ensino Médio: em busca do princípio pedagógico*; capítulo 4 – *Ensino Médio: unitário ou multiforme?*; capítulo 5 – *Ensino Médio e Educação Profissionalizante*), fazendo uma revisão histórica (a dualidade da escola média em: escola secundária para dirigentes e escola profissional para trabalhadores) e considerações teóricas que defendem a “tese de que trabalho produtivo, em sua concepção ampla, ‘mercadologicamente desinteressado’, é o princípio educativo geral de todo sistema escolar”. No entanto, segundo o autor, a maioria das reformas curriculares para o médio pretendem integrar os saberes obrigatórios (médio e técnico), ampliando o turno do horário escolar, o que não proporcionaria o desenvolvimento do jovem em outras esferas. Para Nosella, a fórmula pedagógica marxiana para a escola, “compreendida e

desenvolvida por Gramsci e Manocorda, é integrar o reino da necessidade com o da liberdade, reduzindo, progressivamente, o espaço da obrigatoriedade escolar (turno) em função da formação em liberdade (contraturno)”.

Diante da realidade brasileira, seria possível uma proposta como esta? Como proteger os adolescentes, quando a realidade social os força a uma profissionalização precoce? A essas e outras questões, Nosella aponta que a resposta está na “luta política”, buscando uma sociedade mais justa, igualitária, e na defesa de um “Ensino Médio unitário não profissionalizante e para todos”. Reafirma a “importância estratégica da formação da pessoa e da nação” que o Ensino Médio tem, mas lembra que ainda no Brasil não possui o mesmo destaque que as outras pontas do sistema (elementar e superior) acabando por não ter a devida atenção, sendo visto como mera fase de transição. Fundamenta-se na noção de escola unitária de Gramsci (Cadernos do Cárcere), distinguindo tal conceito dos conceitos de politécnica e de onilateralidade (embora reconheça que os três identificam-se com o ideário de escola democrática, formativa e integral, “expressam importantes diferenças”). Por fim, expressa que, diante da reforma do Ensino Médio em curso, seria necessário que autores como Gramsci fossem utilizados como “escudo teórico na defesa de programas educacionais”, ou seja, seria um bom referencial para determinar as políticas educativas para uma formação integral.

O ensaio *A Escola de Gramsci 22 anos* depois finaliza o conjunto. Trata-se de um texto comemorativo à primeira edição do livro *A Escola de Gramsci*, uma atualização do pensamento de Nosella, uma síntese do pensamento educacional de Gramsci. Nele, o autor revisita seu livro e atualiza algumas das temáticas centrais, que são para ele essenciais, organizando-as em quatro questões: a ideológico-partidária (problemática sobre “ortodoxia ou heterodoxia marxista”); a linguística (“tradutibilidade das linguagens científicas e filosóficas”); a do historicismo e da dialética (aprofundamento e discussão sobre historicismo em Gramsci, pois “historicismo é a filosofia que relaciona o objeto real com o objeto do conhecimento, a lógica dialética com a lógica formal, enfim é a filosofia da ‘práxis’”); e por fim a escola unitária do trabalho (“a escola de Gramsci é de natureza ‘desinteressada’, seu princípio educativo é o trabalho industrial moderno enquanto busca da liberdade de todos os homens”). Diante dessas questões, traz à discussão a proposta curricular de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, que pode vir a apresentar um intuito de profissionalização do Médio, alegando-se que isso o tornará mais prático. Isso fomentaria uma vez mais a dualidade de ensino: o de elevada qualidade (dirigentes) e o de profissionalização (dirigidos). Conclui tal questão identificando três tendências teóricas para a reforma: a mercadológica (defende escola técnica profissionalizante), a reformista

(defende o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional) e a revolucionária (defende a escola média unitária).

O livro *Ensino Médio: à luz do pensamento de Gramsci* é um exercício de repensar a educação. Apresenta um olhar bastante profícuo sobre o princípio educativo em Gramsci, um posicionamento firme sobre a formação no Ensino Médio. É, por isso, de grande relevância para professores, pesquisadores e alunos que compreendem a escola média enquanto momento essencial da formação humana.

INSTRUÇÕES PARA OS AUTORES

/ INSTRUCTIONS FOR AUTHORS

Publique

Dialogia é uma publicação científica semestral do Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais (PROGEPE) que se propõe a debater e divulgar os temas relativos às práticas educacionais e ao pensamento pedagógico, especialmente os que resultam das pesquisas realizadas no âmbito dos programas de pós-graduação *stricto sensu*, nacionais e estrangeiros. Os seus destinatários são, prioritariamente, professores, pesquisadores, estudantes e todo o público que, direta ou indiretamente, mantém interesse nas questões educacionais.

Dialogia is a bi-annual scientific publication of the Master's Degree Program in Management and Educational Practices (PROGEPE) that proposes to discuss and to become known the themes concerning educational practices and pedagogical thinking specially those that result from researches carried out within the post-graduation national and foreign stricto sensu programs. Their receivers are primarily teachers, researchers, students and all kind of public that, directly or indirectly, keeps interest in educational issues.

Submissão de trabalhos, aspectos éticos e direitos autorais

Podem ser apresentados à análise da Comissão Editorial artigos e resenhas (de, no máximo, um ano entre o lançamento da obra e a data desta publicação) em português ou espanhol.

- Os trabalhos submetidos à Comissão Editorial são avaliados quanto a seu mérito científico, sua adequação aos requisitos da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) [www.abnt.org.br] e a estas instruções editoriais;
- Os trabalhos submetidos a Dialogia deverão ser originais e inéditos no Brasil. Textos já veiculados em eventos científicos realizados fora do país não poderão ultrapassar um ano de sua divulgação e devem ter essa data explicitada. A Comissão Editorial não aceitará artigos ou resenhas submetidas simultaneamente a outras publicações, nacionais ou estrangeiras;
- A Comissão Editorial reserva-se o direito de não encaminhar a avaliação por pares os textos submetidos se considerar que eles não se ajustam às temáticas da Revista, a sua política editorial ou às normas adotadas;

-
- Os artigos submetidos à Revista Dialogia podem conter, no máximo, 3 autores. Todos os autores devem ser identificados na plataforma de submissão online (na página virtual da revista). O texto enviado não deve conter identificação do autor ou dos autores. Caso tal identificação ocorra, o artigo será rejeitado.
 - Os textos deverão vir acompanhados, em arquivo separado, de carta que autorize a publicação (impressa e eletrônica) e a cessão de direitos autorais à Revista Dialogia, bem como autorização expressa para indexação em bases de dados nacionais e internacionais, diretórios, bibliotecas digitais e bases bibliométricas. O modelo de Formulário de Autorização está disponível em: www.uninove.br/revistadiialogia
 - A instituição e/ou qualquer dos organismos editoriais desta publicação não se responsabilizam pelas opiniões, ideias e conceitos emitidos nos textos, por serem de inteira responsabilidade de seu(s) autor(es);
 - Todos os trabalhos serão submetidos a avaliação cega de pares acadêmicos especialistas na área (peer review and double blind), garantidos sigilo e anonimato tanto do(s) autor(es) quanto dos pareceristas;
 - No caso de contradição entre pareceres, o artigo será enviado a um terceiro parecerista que tomará conhecimento das avaliações conflitantes. Em caso de um parecer positivo, caberá à Comissão Editorial a avaliação dos três pareceres e a decisão sobre a publicação ou não do artigo;
 - As sínteses dos pareceres, em caso de aceite condicionado ou recusa, são encaminhadas ao(s) autor(es);
 - Os trabalhos devem ser submetidos exclusivamente por meio da plataforma eletrônica da Revista: www.uninove.br/revistadiialogia

Formatação

Os textos devem ser elaborados conforme as seguintes instruções:

- Digitados no WordPad (.DOC) ou programa compatível de editoração; fonte Times New Roman, tamanho 12, alinhamento à esquerda, sem recuo de parágrafo, e espaçamento (entrelinha) duplo;
- Artigos devem ter entre 14 mil e 28 mil toques (caracteres + espaços), e resenhas, entre 3,5 mil e 7 mil toques (caracteres + espaços);
- Artigos devem apresentar seu título; resumo (entre cem e 150 palavras) e palavras-chave (máximo cinco) na língua de origem do texto. Devem

conter, ainda, title, abstract e key words. Ao final, obrigatoriamente, a lista de referências utilizadas no corpo do texto;

- Notas servem para explicações ou esclarecimentos e não se confundem com referência à fonte; devem vir ao final do texto, com numeração sequencial em algarismos arábicos;
- Unidades de medida devem seguir os padrões do Sistema Internacional de Unidades (SI), elaborados pelo Bureau Internacional de Pesos e Medidas (BIPM) [www.bipm.org]; em casos excepcionais, a unidade adotada deve ser seguida da unidade expressa no SI, entre parênteses;
- Palavras estrangeiras devem ser grafadas em itálico;
- Neologismos ou acepções incomuns, grafe entre “aspas”;
- Trabalhos que exijam publicação de gráficos, quadros, tabelas ou qualquer tipo de ilustração devem apresentar as respectivas legendas, citando a fonte completa e sua posição no texto. Os arquivos devem ser encaminhados separadamente e, sempre que possível, no formato original do programa de elaboração (por exemplo: CAD, CDR, EPS, JPG, TIF, XLS) e as imagens, com alta definição (mínimo de 300 dots per inchs [DPIs]); para mapas ou micrografias, devem estar explícitas as marcas de escala.

Para citar

Há duas maneiras de citar uma fonte: direta (respeitando redação, ortografia e pontuação originais) ou indireta, na qual se usa apenas o conceito da fonte, que não aparece de forma literal ou textual. Observe:

A ironia seria assim uma forma implícita de heterogenia, mostrada conforme a classificação proposta por Authier-Reiriz (1982).

Oliveira e Leonardos (1943, p. 146) dizem que a “[...] relação da série São Roque com os granitos porfiróides pequenos é muito clara.”

Outro autor nos informa que “[...] apesar das aparências, a desconstrução do logocentrismo não é uma psicanálise da filosofia [...]” (DERRIDA, 1967, p. 293).

No caso de o trecho citado ultrapassar 210 toques (caracteres + espaços), deve-se adotar recuo e justificação do parágrafo, sem o uso de aspas e em tamanho 10. Observe:

A teleconferência permite ao indivíduo participar de um encontro nacional ou regional sem a necessidade de deixar seu local de origem. Tipos comuns de teleconferência incluem o uso da televisão, telefone e computador. Através de áudio-conferência, utilizando a companhia local de telefone, um sinal de áudio pode ser emitido em um salão de qualquer dimensão [...] (NICHOLS, 1993, p. 181).

Para referenciar

Ao referenciar uma fonte, atente à ordem dos elementos, à pontuação e, principalmente, às informações essenciais que devem ser fornecidas e, sempre que possível, informe se a fonte está disponível eletronicamente (on-line). Observe:

Livro

Os elementos essenciais são: autor(es) do livro, título do livro, edição, local, editora e data da publicação.

BUARQUE, C. Benjamim. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

Livro (parte)

Os elementos essenciais são: autor(es) da parte, título da parte, autor(es) do livro, título do livro, edição, local, editora, data da publicação e intervalo de páginas da parte.

DERENGOSKI, P. R. Imprensa na Serra. In: BALDESSAR, M. J.; CHRISTOFOLETTI, R. (Org.). Jornalismo em perspectiva. 1. ed. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2005. p. 13-20.

Livro (meio eletrônico)

Os elementos essenciais são os mesmos do livro ou da parte do livro, porém acrescidos do endereço eletrônico e data de acesso (se o meio for on-line).

ASSIS, M. de. Memórias póstumas de Brás Cubas. 1. ed. São Paulo: VirtualBooks, 2000. Disponível em <http://virtualbooks.terra.com.br/freebook/port/download/Memorias_Postumas_de_Bras_Cubas.pdf>. Acesso em: 31 dez. 2004.

FERREIRA, A. B. de H. Novo dicionário Aurélio. 3. ed. São Paulo: Positivo, 2004. 1 CD-ROM.

Periódico (parte)

Os elementos essenciais são: autor(es) da parte, título da parte, título do periódico, local, fascículo (número, tomo, volume etc.), intervalo de páginas da parte e data da publicação. BIARNÈS, J. O significado da escola nas sociedades do século XXI (o exemplo da escola francesa). EccoS – Revista Científica, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 107-128, jul./dez. 2004.

Periódico (meio eletrônico)

Os elementos essenciais são os mesmos da parte do periódico, porém acrescentados do endereço eletrônico e data de acesso (se o meio for on-line).

BIARNÈS, J. O significado da escola nas sociedades do século XXI (o exemplo da escola francesa). EccoS – Revista Científica, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 107-128, jul./dez. 2004. Disponível em: <http://portal.uninove.br/marketing/cope/pdfs_revistas/eccos/eccos_v6n2/eccosv6n2_jeanbianes_traddesire.pdf>. Acesso em: 31 dez. 2004.

Trabalho acadêmico

Os elementos essenciais são: autor(es) do trabalho acadêmico, título do trabalho acadêmico, data da apresentação, definição do trabalho (dissertação, monografia, tese etc.), titulação visada, instituição acadêmica (incluindo escola, faculdade, fundação etc.), local e data da publicação.

DE NIL, L. F.; BOSSHARDT, H-G. Studying stuttering from a neurological and cognitive information processing perspective. In: WORLD CONGRESS ON FLUENCY DISORDERS, 3., 2001, Nyborg. Annals... Nyborg: IFA, 2001. p. 53-58.

HARIMA, H. A. Influência da glucana na evolução do lúpus murino. 1990. Tese (Doutorado)-Escola Paulista de Medicina, Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 1990.

XAVIER, E. F. T. Qualidade nos serviços ao cliente: um estudo de caso em bibliotecas universitárias da área odontológica. 2001. Dissertação (Mestrado em

Ciências da Comunicação)-Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

Observação:

Na elaboração destas normas editoriais, foram consultados os seguintes documentos da ABNT: NBR 6023, NBR 6024, NBR 6027, NBR 6028, NBR 6034, NBR 10520, NBR 10522, NBR 10525, NBR 12256.



100% RECICLATO

75% Pré-consumo

25% Pós-consumo

Dialogia é uma publicação científica impressa em papel 100% Reciclato.

A Universidade Nove de Julho (Uninove) ajuda na preservação do meio ambiente, promove o uso de produtos reciclados e ecologicamente corretos, além de evitar o desperdício de recursos naturais, pois tem a certeza e a consciência de que isso é importante para a sociedade em que atua.

Dialogia

Fonte: ITC Garamond, Century Gothic

Papel de capa: Supremo, 250 g/m²

Papel de miolo: Reciclato, 75 g/m²

Gráfica: Uninove
