

Pintura à mão 100% moderna pintura abstrata bailarina contemporânea parede decoração arte bl1003

Série Pesquisa em Ciências Humanas - Volume 10

Políticas Educacionais e Formação de Professores

Organizadora:
Edite Maria Sudbrack



*Políticas educacionais e
formação de professores*



Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai
e das Missões

Reitor

Luiz Mario Silveira Spinelli

Pró-Reitora de Ensino

Rosane Vontobel Rodrigues

Pró-Reitor de Pesquisa, Extensão e Pós-
Graduação

Giovani Palma Bastos

Pró-Reitor de Administração

Nestor Henrique de Cesaro

Câmpus de Frederico Westphalen

Diretora Geral

Silvia Regina Canan

Diretora Acadêmica

Elisabete Cerutti

Diretor Administrativo

Clóvis Quadros Hempel

Câmpus de Erechim

Diretor Geral

Paulo José Sponchiado

Diretora Acadêmica

Elisabete Maria Zanin

Diretor Administrativo

Paulo Roberto Giollo

Câmpus de Santo Ângelo

Diretor Geral

Gilberto Pacheco

Diretor Acadêmico

Marcelo Paulo Stracke

Diretora Administrativa

Berenice Beatriz Rossner Wbatuba

Câmpus de Santiago

Diretor Geral

Francisco de Assis Górski

Diretora Acadêmica

Michele Noal Beltrão

Diretor Administrativo

Jorge Padilha Santos

Câmpus de São Luiz Gonzaga

Diretora Geral

Sonia Regina Bressan Vieira

Câmpus de Cerro Largo

Diretor Geral

Edson Bolzan



CONSELHO EDITORIAL DA URI

Presidente

Denise Almeida Silva (URI)

Conselho Editorial

Acir Dias da Silva (UNIOESTE)

Adriana Rotoli (URI/FW)

Alessandro Augusto de Azevedo (UFRN)

Alexandre Marino da Costa (UFSC)

Angelita Maria Maders (UNIJUÍ)

Antonio Carlos Moreira (UNOESC/URI)

Attico Inacio Chassot (URI/FW)

Breno Antonio Sponchiado (URI/FW)

Carmen Lucia Barreto Matzenauer (UCPel)

Cláudia Ribeiro Bellochio (UFSM)

Claudir Miguel Zuchi (URI/FW)

Daniel Pulcherio Fensterseifer (URI/FW)

Dieter Rugard Siedenberg (UNIJUÍ)

Edite Maria Sudbrack (URI/FW)

Elisete Tomazetti (UFSM)

Elton Luiz Nardi (UNOESC)

Gelson Pelegrini (URI/FW)

João Ricardo Hauck Valle Machado (AGES)

José Alberto Correa (Universidade do Porto, Portugal)

Júlio Cesar Godoy Bertolin (UPF)

Lenir Basso Zanon (UNIJUÍ)

Leonel Piovezana (Unochapeco)

Leonor Scliar-Cabral Professor Emeritus (UFSC)

Liliana Locatelli (URI/FW)

Lisiane Ilha Librelotto (UFSC)

Lizandro Carlos Calegari (UFSM)

Lourdes Kaminski Alves (UNIOESTE)

Luis Pedro Hillesheim (URI/FW)

Luiz Fernando Framil Fernandes (FEEVALE)

Maria Cristina Gubiani Aita (URI)

Maria Simone Vione Schwengber (UNIJUÍ)

Marilia dos Santos Lima (PUC/RS)

Mauro José Gaglietti (URI/Santo Ângelo)

Miguel Ângelo Silva da Costa (UNOCHAPECO)

Nestor Henrique De César (URI/FW)

Noemi Boer (URI/Santo Ângelo)

Patrícia Rodrigues Fortes (CESNORS/FW)

Paulo Vanderlei Vargas Groff (UERGS/FW)

Rora Maria Locatelli Kalil (UPF)

Rosângela Angelin (URI/Santo Ângelo)

Sibila Luft (URI/Santo Ângelo)

Tania Maria Esperon Porto (UFPEL)

Vagner Felipe Kühn (URI/FW)

Vicente de Paula Almeida Junior (UFFS)

Walter Frantz (UNIJUÍ)

Ximena Antonia Diaz Merino (UNIOESTE)

Edite Maria Sudbrack
Organizadora

Políticas educacionais e formação de professores

Série Pesquisa em Ciências Humanas, v. 10



Frederico Westphalen
2015



Este trabalho está licenciado sob uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivados 3.0 Não Adaptada. Para ver uma cópia desta licença, visite <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/>.

Organização: Edite Maria Sudbrack
Revisão dos textos: Patricia Simone Grando e Diego Bonatti
Revisão Linguística: Wilson Cadoá
Capa/Arte: Silvana Kliszcz
Projeto gráfico: Tani Gobbi dos Reis

**O conteúdo dos textos é de responsabilidade exclusiva dos(as) autores(as).
Permitida a reprodução, desde que citada a fonte.**

Catálogo na Fonte elaborada pela
Biblioteca Central URI/FW

P823 Políticas educacionais e formação de professores [recurso eletrônico] /
Organizadora Edite Maria Sudbrack. – Frederico Westphalen : RS :
URI – Frederico Westph, 2015.
247 p. – (Série Pesquisa em Ciências Humanas; v. 10)

Modo de acesso: <<http://www.fw.uri.br/site/publicacoes/?area=aluno>>.
ISBN 978-85-7796-166-5 (versão *on-line*)

1. Ciências Humanas. 2. Educação. I Sudbrack, Edite Maria.
II. Título. III. Série

CDU 37

Bibliotecária Gabriela de Oliveira Vieira



URI – Universidade Regional Integrada
do Alto Uruguai e das Missões
Prédio 9
Câmpus de Frederico Westphalen:
Rua Assis Brasil, 709 – CEP 98400-000
Tel.: 55 3744 9223 – Fax: 55 3744-9265
E-mail: editorauri@yahoo.com.br, editora@uri.edu.br

Impresso no Brasil
Printed in Brazil

Sumário

<i>Apresentação</i> _____	7
Silvia Regina Canan	
Edite Maria Sudbrack	
<i>As intempéries do tempo e as marcas indígenas na universidade: o tique taque nos suleares para a interculturalidade</i> _____	10
Camila Guidini Camargo	
Attico Inácio Chassot	
<i>A revolução copernicana kantiana como metáfora para pensar a construção da autonomia do sujeito que aprende</i> _____	39
Fernando Battisti	
Arnaldo Nogaró	
<i>Rede de atendimento ao aluno incluso das escolas do campo: o desafio da inclusão</i> __	67
Julianna Cerutti Ottonelli	
Luci Mary Duso Pacheco	
<i>Violência na escola: da gênese ao conceito de violência simbólica</i> _____	81
Tânia Mara Minetto	
Cênio Back Weyh	
<i>Avaliação em larga escala e os desafios para uma qualidade educacional</i> _____	102
ClenioVianeí Mazzonetto	
Silvia Regina Canan	
<i>Avaliação em larga escala: foco da política educacional</i> _____	128
Eliane Maria Cocco	
Edite Maria Sudbrack	
<i>A utilização do Linux educacional na prática pedagógica do professor de matemática</i>	151
Marcia Dalla Nora	
Neusa Maria John Scheid	

Avanços e impasses das políticas públicas de educação especial na perspectiva inclusiva em escolas públicas do município de Frederico Westphalen/RS _____ **176**

Emanuele Moura Barretta

Silvia Regina Canan

FUNDEB: analisando uma realidade pesquisada _____ **202**

Paulo Rogério Brand

Edite Maria Sudbrack

A educação emancipatória como uma possibilidade para o exercício do controle social
_____ **227**

Caroline Ottobelli

Apresentação

*Silvia Regina Canan
Edite Maria Sudbrack*

Ao descortinar esta publicação originária das pesquisas do Programa de Pós-graduação *stricto Sensu* em Educação – Mestrado em Educação da Universidade Regional Integrada do alto Uruguai e das Missões – URI, levamos ao leitor(a) os resultados de um processo de constructos teóricos e de experiências protagonizadas por discentes e docentes do referido programa.

Os artigos ora veiculados são decorrentes das Dissertações de Mestrado, que recebem o formato requerido para integrar o E-book da Série Pesquisa em Ciências Humanas.

As produções que se anunciam estão assentadas nas linhas de Pesquisa do PPGEDU: Formação de professores e práticas Educativas e Políticas Públicas e Gestão da educação. As duas linhas de investigação guardam congruências entre si, eis que a nota interdisciplinar perpassa-as, na perspectiva exigida pelo relatório da área da educação da CAPES¹ para os Programas de Mestrado com área de concentração em Educação, conduzindo, portanto, a esta publicação, pela aderência entre as abordagens investigativas.

As produções vinculadas à linha de Formação de Professores e Práticas Educativas apontam reflexões sobre processos formativos; currículos focados no diálogo intercultural; aportes da tecnologia na aprendizagem, bem como análise de práticas educativas inclusivas, aprendizagem e autonomia.

A contribuição de “As Intempéries do Tempo e as Marcas Indígenas na Universidade: o tique taque nos suleares para a interculturalidade” marca a necessidade do diálogo intercultural por ocasião da presença indígena na Universidade

¹ <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacaotrienal/Docs_de_area/Direito_doc_area_e_comiss%C3%A3o_16out.pdf>

desafiando o processo de formulação docente e dos currículos a esta realidade vivenciada.

O artigo “A Revolução Copernicana Kantiana como Metáfora para Pensar a Construção da Autonomia do Sujeito que Aprende” contribui com o adensamento da reflexão sobre o processo de ensinar e aprender. Traz uma analogia, à teoria de Kant, para enfatizar a relação pedagógica professor-aluno no processo educativo, procurando demonstrar a necessidade de uma reorientação de perspectiva, na qual o aluno seja ativo no ato cognitivo.

Em “Rede de Atendimento ao Aluno Incluso das Escolas do Campo: o desafio da inclusão” desnuda e complexidade dos processos de inclusão que devem permear a formação docente imputando às Universidades um importante papel neste cenário.

A formação de professores e as práticas educativas são desafiadas cada vez mais pelos processos de avanços tecnológicos vividos pela sociedade globalizada. Sob este escopo o texto “A Utilização do Linux Educacional na Prática Pedagógica do Professor de Matemática” versa sobre a utilização das Tecnologias da Informação e da Comunicação em sala de aula, processo irreversível em todas as áreas do conhecimento. Na educação matemática essa utilização tem sido apresentada como uma alternativa voltada à melhoria do ensino, da escola básica ao nível superior.

A linha de investigação Políticas Públicas e Gestão da Educação, coaduna-se com temáticas que dizem das dimensões macroestruturais e seus reflexos no espaço meso ou microestrutural. Os temas que se enlaçam neste mote de estudo, transitam pela avaliação em larga escala; políticas de proteção social no espaço das escolas; financiamento escolar e políticas de educação especial na perspectiva inclusiva.

O texto “Violência na Escola: da gênese ao conceito de violência simbólica” adere à temática em suas reflexões, alertando que a violação dos direitos da criança e do adolescente que não se situam num campo específico, mas abrangem desde a família e a sociedade, bem como a forma de organização das políticas públicas no contexto contemporâneo.

Na sequência das produções que envolvem as Políticas Públicas e a Gestão da Educação, duas produções abarcam a questão da avaliação em larga escala. O texto “Avaliação em larga escala e os desafios para uma qualidade educacional” traz uma provocação relacionada à Avaliação em Larga Escala e ao Exame Nacional do Ensino

Médio (ENEM), situando o Estado avaliador presentificado na educação através de Políticas Públicas de avaliação. A abordagem em relação à Política de Avaliação em Larga Escala, situa-se na perspectiva de apoderamento dos dados, reflexão, autonomia e possibilidade de mudança, e não apenas como processo de ranqueamento ou de classificação das escolas.

Na mesma linha argumentativa o texto “Avaliação em Larga Escala: foco da política educacional” analisa as políticas públicas educacionais de avaliação em larga escala que impactam sobre os vários níveis de ensino. Destacam que o Brasil tem priorizado os processos avaliativos que estão inseridos nas reformas educacionais e estão contribuindo para produzir espaços de regulação e controle.

A contribuição do artigo “Avanços e impasses das políticas públicas de educação especial na perspectiva inclusiva em escolas públicas do município de Frederico Westphalen/RS” problematiza as propostas de políticas públicas de educação especial na perspectiva inclusiva em escolas públicas de Frederico Westphalen, na busca de compreender em que medida os órgãos públicos municipais e estaduais estão comprometidos com a consolidação dessas políticas.

A questão do financiamento revela-se basilar na implementação das políticas educacionais, oportuna, portanto, o aporte reflexivo do texto “FUNDEB: analisando a realidade pesquisada” que aponta os resultados da pesquisa e da análise de textos legais que formulam e regulamentam os mecanismos de financiamento da educação, bem como da produção acadêmica sobre o tema.

O conteúdo veiculado nesta obra sublinha a importância de práticas investigativas que congreguem elementos comuns como é o caso desta “Série Pesquisa em Ciências Humanas” articulando diversidade e densidade necessárias ao avanço da área.

Convidamos à leitura dos textos, resultantes da produção de alunos e professores do Curso de Mestrado em Educação da URI – Câmpus de Frederico Westphalen e deixamos aberto o espaço para novas produções.

As intempéries do tempo e as marcas indígenas na universidade: o tique taque nos suleares para a interculturalidade

The Elements of Time and Indigenous Brands in University: the Ticking Suleares for Interculturality

*Camila Guidini Camargo¹
Attico Inácio Chassot²*

As badaladas do tempo marcam a ação principal da matriz histórica, pois é no ritmo da passagem que se configura a construção das sociedades, das memórias e do fazer História, em um processo contínuo que vai encaixando-se na grande roda da vida, nos fazendo, refazendo inibindo e desafiando na condução para “algum lugar”.

E no compasso pós-moderno, não raro, nos indagamos: Que tempo é esse que nos consome, não permitindo que haja um equilíbrio entre a tranquilidade de vivê-lo e a pressa de saboreá-lo? De que tempo somos feitos?

Essas proposições se perdem nas amarras temporais, tendo em vista que, se ainda é grande a indagação de onde viemos, maior ainda torna-se a questão atemporal de para onde vamos. Mas, para onde vamos mesmo?

Utilizando-se das palavras de Marc Bloch (2001, p. 55) quando se refere à História, ele observa que esta é a “Ciência dos homens” e pondera: “É ainda vago demais. É preciso acrescentar: ‘dos homens, no tempo’”, isso sublima a necessidade de se fazer

¹ Mestre do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, Área de Concentração Educação, pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI – Câmpus de Frederico Westphalen. Integrante do Grupo de Pesquisa em Educação pela mesma instituição. E-mail: camila@uri.edu.br

² Doutor em Ciências Humanas: Educação. Integrante do Grupo de Pesquisa Educação e Inclusão do Mestrado Profissional de Reabilitação e Inclusão do Centro Universitário Metodista do IPA. E-mail: achassot@gmail.com

sujeito histórico, de encontrar-se e perder-se nas amarras deste processo complexo e necessário.

Com esta leitura, a questão do tempo relaciona-se aos acadêmicos indígenas na universidade, que fazem parte, em muitos momentos, de um sistema temporal, marcado por histórias ancestrais que contrariam a cultura não indígena orientada (ou até subjugada) pelo relógio, balizado pela burocratização que imobiliza a condição para construir, enquanto sujeito histórico, sua temporalidade. E, esta vivência do Tempo que, às vezes, de maneira desrespeitosa, tentamos impor aos indígenas, que têm ancestralidades que não foram subjugadas, por exemplo, pelo relógio.

É ao encontro do tempo e suas delimitações que o trabalho apresenta a escassez do tempo Chronos³ e as acepções vivenciadas do tempo Kairós⁴, o que se torna um desafio árduo. Enquanto o Chronos é objetivo o Kairós é subjetivo, enquanto um limita, o outro liberta. O tempo é uma linha paralela que une esses dois extremos na busca do ser humano por um equilíbrio que se movimentam nas diversidades da vida. Um equilíbrio entre homem e natureza que muitas vezes não se encontra e que se perde na fluidez cronológica.

No contexto temporal, o ingresso de indígenas na universidade configura novos delineamentos na conjuntura acadêmica. Parece ocorrer um sinalizar de outros caminhos nos quais as experiências e os saberes dos povos indígenas sejam considerados e primados, somados na construção de conhecimentos, contribuindo para novas compreensões e atuação dos acadêmicos indígenas no espaço do Ensino Superior, no sentido de sulear a promoção de diálogos para uma Educação Intercultural.

³ Chronos (tempo) é um deus da mitologia grega, sendo que este era um titã e filho de Urano com Gaia. Chronos e sua mãe (terra) tramaram contra o pai, castrando o deus do céu com uma foice, desassociando o céu e a terra. O deus do tempo casou-se com a grande mãe dos deuses, Rhéa, dando origem, a Zeus, único filho que, escondido pela mãe, não fora devorado por Chronos. Zeus (deus dos deuses) cresce e destrona o pai, o fazendo vomitar os irmãos os quais ele havia engolido, restabelecendo a união entre Céu e Terra (ABDALLA, 2009, p. 52) Disponível em: <<http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=22&ved=0CDMQFjABOBQ&url=http%3A%2F%2Fwww.usp.br%2Frevistausp%2F81%2Fo4-elcio.pdf&ei=4NnYUpT5EZOGsATZioDQDQ&usg=AFQjCNFdsy88UBD5Mve-CXL9vu6qfreoWA>>. Acessado: 17.01.2014.

⁴ Kairós, é o tempo descompassado, porém contínuo. “Na mitologia grega Kairós vem da palavra *καιρός*, que é o momento oportuno. Kairós é visto como filho de Zeus e Tyhe. Entretanto, Kairós possui diversos significados, o que subentende-se que ele pode estar associado a todos os deuses como manifestação de um ou outro no momento certo. Assim ele é filho de Zeus, mas pode ser uma representação deste.” (SANTOS, 2010, p. 23).

Neste sentido, ouviram-se as vozes de acadêmicos indígenas na URI – Câmpus de Frederico Westphalen, lócus da pesquisa de campo, onde possui, em diferentes cursos de graduação, alunos indígenas que ainda chegam timidamente à instituição, mas criam possibilidades reais de desafios positivos para o processo de afirmação da diversidade cultural.

Contextualizando, a URI é uma instituição gaúcha e comunitária, criada em 1992, a partir da integração de instituições de ensino superior da região das Missões e do Alto Uruguai. Há a perspectiva de atuar junto à comunidade regional, na busca de conhecer e atender as necessidades sociais e econômicas da mesma. Ela possui campi na cidade Erechim, local onde também está situada a Reitoria, Santiago, Santo Ângelo e Frederico Westphalen, e ainda duas extensões: em Cerro Largo e São Luiz Gonzaga.

O câmpus de Frederico Westphalen, no noroeste do Estado, pertence a uma microrregião com comunidades indígenas, que constroem suas trajetórias e buscam a inserção no panorama acadêmico. O ingresso dos acadêmicos indígenas na instituição se dá por meio da realização do vestibular, por cotas no ENEM e pela Plataforma Freire – Parfor, sendo que o panorama tende a ser promissor se considerarmos a região em que a universidade está situada, pois pertencem à microrregião de Frederico Westphalen municípios com populações indígenas, como Iraí, Erval Seco, Planalto, Nonoai, Gramado dos Loureiros, Liberato Salzano, Vicente Dutra, Constantina, Engenho Velho e Três Palmeiras, que fazem parte povos Kaingangs e Guaranis.

Percebe-se, comparando o número de municípios da região onde se situam comunidades indígenas, que ainda ocorre uma pequena adesão para a formação superior, mas afloram esperanças, não deixando de revelar um crescimento, — que em virtude de ser um novo momento para a academia, se torna significativo.

No que se refere aos acadêmicos indígenas, no segundo semestre de 2012, na URI/FW haviam nove declarados no sistema da universidade; um ano depois, este número passou para dezesseis acadêmicos indígenas matriculados em diferentes cursos de graduação na instituição.

Assim, as diversidades culturais se encontram em um mesmo espaço, produzindo, desafios, incertezas, troca de saberes, conhecimentos de outros tempos culturais e principalmente o vislumbrar da urgência de novos caminhos que primem

pelo emergir de reivindicações e construções de espaços e diálogos por uma Educação intercultural.

ENTRE TEMPO CHRONOS E TEMPO KAIRÓS: CAMINHOS INTERCULTURAIS

Na definição dos tempos entende-se o Chronos a temporalidade cronológica construída pela sociedade, que limita, fragmenta e marca nos tornando atrelados ao tempo do relógio, dos prazos e calendários, na grande forma sistematizada que se relaciona com a frase clichê “tempo é dinheiro”, nos tornando reféns da produção.

Em contrapartida, o tempo Kairós estabelece a existência do momento vivido, conhecido como oportuno, é o tempo que traz o sentimento e a sensibilidade da ação e das experiências, constituindo-se na maneira como os utilizam no “aqui e agora”. É o deixar fazer e levar-se pelos sentidos e ações.

Nessa linha tênue, porém consideravelmente extrema entre o tempo Chronos e o tempo Kairós, Flávia Anastácio de Paula (2010, p.1) observa que,

tempo ou tempos são tanto Chronos quanto Kairós. Chronos, além da fragmentação e da mensuração, traz também a sequência e a continuidade, por outro lado, Kairós é a intensidade. Se o primeiro é o fluir, o segundo é o bordar, a mudança na triangulação entre trama e urdidura. Se alegoricamente Chronos é o semear, o jogar a lanço e as relações com a agricultura, Kairós é o laçar, caçar, o vigiar o momento oportuno, o pastorear e as relações do cuidado com os animais. São os laços, os elos, as amarras que dão intensidade e encadeiam os significados no fluir.

De modo emblemático, o tempo Kairós é o tempo histórico nômade, que segue no seu compasso, muda e altera, sem prefixo, não assenta, ele vive, desfruta e agracia a liberdade que é permitida com a passagem temporal. No descompasso do Kairós, o tempo Chronos é sedentário, é a formação da estabilidade e regulação, que se fragmenta, e urge, por mais produção, ação e sempre, mais tempo.

A ideia de tempo guarda em si faces contraditórias, tanto de um “tempo intemporal” – abstrato, heterogêneo e infinito - quanto de um “tempo temporal” – concreto, homogêneo, contínuo e regular. O tempo pode ser definido também como único e singular ou múltiplo e plural (FERREIRA; ARCO-VERDE, 2001, p.07).

Assim, baliza do tempo Chronos é a fragmentação, do dia em horas e suas medições, as semanas em dias, os meses em semanas, os anos em meses que seguem

para décadas, séculos e milênios, sendo elencada pelo passado, o presente e o futuro e mais⁵; podendo nossa vida, ser mensurada, nesse percurso, muito mais pelo que produzimos do que vivenciamos.

Em decurso, é nas rotinas movidas pelo tempo do relógio, que observa-se na universidade marcas evidentes do tempo Kairós, revelado na interculturalidade com acadêmicos indígenas, os quais, a partir de um olhar subjetivo, percebem e vivenciam o tempo de maneira diferenciada das intempéries do tempo cronometrado.

Notavelmente, e sob condição de palpite, as vivências do tempo oportuno dos acadêmicos indígenas chocam-se com as urgências dos afazeres do tempo Chronos, possibilitando assim, experiências interculturais e aprendizagens, bem como proporciona a inspiração para sorver do tempo oportuno, mesmo quando a baliza do tempo fragmentado prevalece, sendo difícil aprender e praticar outras perspectivas e sentidos para o tempo.

Mas afinal, que tempo sentimos? Essas aspirações são traduzidas na busca de entender em qual tempo - muitas vezes com a sensação de estarmos cronologicamente atrasados - nos encontramos, com as considerações de Zygmunt Bauman (2001, p. 138), mais que oportunas sobre o tempo quando este assegura e indaga que,

A distância em tempos que separa o começo do fim está diminuindo ou mesmo desaparecendo; as duas noções, que outrora eram usadas para marcar a passagem do tempo, e portanto para calcular seu “valor perdido”, perderam muito de seu significado – que, como todos os significados, deriva de sua rígida oposição. Há apenas “momentos” – pontos sem dimensões. [...] Mas, será ainda um tal tempo – tempo com a morfologia de um agregado de momentos – o tempo “como o conhecemos”?

Vivemos em tempos céleres, que urgem para algum lugar e nessa euforia temporal os extremos se estreitam, produzindo a sensação de minimização do transcurrir de períodos que se apresentam dispersos e muitas vezes efêmeros de sentidos.

Com essa dimensão, o tempo torna-se complexo e latente, e assim, como na mitologia grega, em que Chronos engole seus filhos, na sociedade, não raras as vezes, em que nos sentimos tragados por esse tempo objetivamente sequencial e, na “falta de tempo” em alguns momentos, somos vencidos pelo tempo que fora construído. Com

⁵ Ainda, nos períodos históricos podemos observar a fragmentação das passagens temporais em pré-história, idade antiga, história medieval, idade moderna e idade contemporânea ou pós-moderna.

essa conjuntura pós-moderna, se torna basilar vivenciar outros tempos, introduzir novos olhares na acepção para diferentes culturas, construindo elos temporais e de diálogos interculturais.

NO TIQUE TAQUE⁶ DA HISTÓRIA: AS MUDANÇAS DO TEMPO

Nas temporalidades das amarras do fazer História, cada vez mais a translação no *tic tac* do Tempo ecoa em ritmo descompassado, e assim, promove questionamentos: Refletindo, pertencemos a que tempo? Possuímos enquanto humanidade, uma única temporalidade?

Adiantadamente, pondera-se: Somos o tempo de nosso conjunto social, dos saberes culturais compartilhados, das credices cultuadas, dos conhecimentos agregados e da visão de mundo influenciada pela pertença em coletivo.

As alterações do tempo linear, fruto da sociedade judaico-cristã⁷ no percurso histórico, correspondem ao processo da ação humana, que age e interfere nas relações de produção e do fazer-se sujeito a seu Tempo. Assim, a sensação de transformações no tempo vem ao encontro da cronologia do contexto social, que na pós-modernidade a informação e tecnologia foram fatores não só para afirmar a globalização e acelerar a noção temporal, mas também moldaram os sujeitos, emergindo “formas de disciplina a respeito do controle do espaço e do tempo” (BAUMAN, 2010, p. 178).

No entanto, existem outras maneiras de conceber as noções e o uso do tempo, de acordo com as diferentes coletividades e os saberes culturais, elencado como tempo cíclico, que corresponde aos elementos de passagem da natureza, como o dia e a noite,

⁶ É utilizado do termo tique-taque para fazer uma analogia ao designar o tempo, todavia é de conhecimento que, atualmente, os relógios digitais não produzem mais esse som, e que no sentido presente, é uma expressão desatualizada para o contexto temporal, ou que apenas reside saudosamente em nossa memória que ainda ouve o oscilar do pêndulo de maneira muito cadenciada, as novas tecnologias apagaram.

⁷ Na tradição judaica (e isso vale para a cultura islâmica), o tempo foi muito marcado pela determinação do horário das rezas. O dia começava (começa ainda para os ortodoxos) com o surgimento da primeira estrela ao por do sol do dia que finalizava. Com a existência de práticas religiosas governadas pelo ‘tempo astronômico’ o regramento da passagem do tempo é algo muito rigoroso. No mundo cristão, nos tempos medievais, o dia conventual era dividido de acordo com o ritual dos ofícios. Por não haver uma hora oficial, o convento com os seus chamados à oração, determinavam por meio dos sinos a hora da população que vivia em seu entorno, sem que houvesse uma universalização; assim, cada convento tinha sua hora, e cada aldeia vivia seu ritmo.

as estações do ano, as colheitas, a vida e a morte entre outros ciclos, bem como construções mitológicas⁸ que agem contínua e repetidamente.

Todavia, o tempo cíclico, para nós, não indígenas, que recebemos como legado o uso das noções temporais dos europeus e que somos orientados pelo ritmo cronológico, apresenta-se, basicamente, desassociado do contexto temporal de conhecimentos vividos, tendo em vista que,

para compreender um tempo não linear, há que buscar explicações não lineares, seja nos ciclos, espirais ou outros recortes geométricos que se articulem com a relatividade do tempo e espaço. [...] As ciências humanas em geral se mostram muito tímidas para trabalhar com outros conceitos de tempo que não sejam “newtonianos”. Isto mostra que também a nossa concepção de tempo é “socialmente construída”, eventualmente “mítica” e enquadrada dentro de uma “cosmovisão” de uma sociedade com um “sistema de valores específico” – como comumente atribuímos a outras culturas tradicionais. Qual é o papel de nossos condicionamentos para termos essa visão da realidade? Olhando de fora, vê-se aí um enorme paradoxo (MACHADO, 2012, p. 19).

Destarte, a interculturalidade sobre a estrutura de tempos em sociedades distintas possibilita a compreensão da existência de outras dimensões temporais e os sentidos atribuídos a estas dentro das culturas.

Neste sentido, a narrativa a seguir, explana a ideia de tempo e trabalho para duas sociedades distintas, elaborada pela perspectiva eurocêntrica, identificando as concepções temporais a partir da conjuntura sociocultural.

Ao receber a missão de ir pregar junto aos selvagens um pastor se preparou durante dias para vir ao Brasil e iniciar no Xingu seu trabalho de evangelização e catequese. Muito generoso, comprou para os selvagens contas, espelhos, pentes etc.; modesto, comprou para si próprio apenas um moderníssimo relógio digital capaz de acender luzes, alarmes, fazer contas, marcar segundos, cronometrar e até dizer a hora sempre absolutamente certa, infalível. Ao chegar, venceu as burocracias inevitáveis e, após alguns meses, encontrava-se em meio às sociedades tribais do Xingu distribuindo seus presentes e sua doutrinação. Tempos depois, fez-se amigo de um índio muito jovem que o acompanhava a todos os lugares de sua pregação e mostrava-se admirado de muitas coisas, especialmente, do barulhento, colorido e estranho objeto que o pastor trazia no pulso e consultava frequentemente. Um dia, por

⁸ Darcy Ribeiro (2002, p. 427), ao abordar as questões mitológicas, afirma que “Cada grupo indígena, como de resto toda comunidade humana, conta com um conjunto de crenças que explica a origem do universo e da própria comunidade [...] Nesses mitos o grupo encontra, ainda a justificação de certas formas de comportamento, por sua congruência com as normas místicas e a garantia de eficácia dos ritos e cerimônias, bem como o da legitimidade das instituições graças à referência direta ou indireta aos mesmos episódios narrados pelos mitos”, entendendo que os mitos, assim como outras formas/medições de tempo, contribuem para referenciar marcos iniciais do tempo em sociedade e em alguns casos, profetar o fim de passagens temporais.

fim, vencido por insistentes pedidos, o pastor perdeu seu relógio dando-o, meio sem jeito e a contragosto, ao jovem índio. A surpresa maior estava, porém, por vir. Dias depois, o índio chamou-o apressadamente para mostrar-lhe, muito feliz, seu trabalho. Apontando seguidamente o galho superior de uma árvore altíssima nas cercanias da aldeia, o índio fez o pastor divisar, não sem dificuldade, um belo ornamento de penas e contas multicores tendo no centro o relógio. O índio queria que o pastor compartilhasse a alegria da beleza transmitida por aquele novo e interessante objeto. Quase indistinguível em meio às penas e contas e, ainda por cima, pendurado a vários metros de altura, o relógio, agora mínimo e sem nenhuma função, contemplava o sorriso inevitavelmente amarelo no rosto do pastor. Fora-se o relógio. Passados mais alguns meses o pastor também se foi de volta para casa. Sua tarefa seguinte era entregar aos superiores seus relatórios e, naquela manhã, dar uma última revisada na comunicação que iria fazer em seguida aos seus colegas em congresso sobre evangelização. Seu tema: “A catequese e os selvagens”. Levantou-se, deu uma olhada no relógio novo, quinze para as dez. Era hora de ir. Como que buscando uma inspiração de última hora examinou detalhadamente as paredes do seu escritório. Nelas, arcos, flechas, tacapes, bordunas, cocares, e até uma flauta formavam uma bela decoração. Rústica e sóbria ao mesmo tempo, trazia-lhe estranhas lembranças. Com o pé na porta ainda pensou e sorriu para si mesmo. Engraçado o que aquele índio foi fazer com o meu relógio. (ROCHA, 1984, p. 12).

A estória instiga a refletir sobre as diferentes abordagens do tempo, para o índio o relógio do pastor, ornamentalmente enfeitou um dos bens maiores, o seu habitat, simbolizado pela árvore, que assim como os demais da sua comunidade, não encontrariam outra utilidade se não transformá-lo em objeto decorativo, já que as marcas temporais indígenas em questão, não são relacionadas ao tempo delimitado pelo homem branco.

Em contrapartida, o pastor se viu desconfortável ao saber o destino que teve o seu relógio de pulso, instrumento de utilidade para orientar-se nas fragmentações dos afazeres das suas jornadas cotidianas e que nas mãos do índio encontrava-se estéril em meio aos enfeites produzidos pelo jovem. Todavia, o missionário, também fez uso de ferramentas importantes para o cotidiano dos indígenas, como o arco e a flecha para enfeitar o seu escritório, podendo assim, ser atribuída nesse contexto - concepção da cultura nômade relacionada com o tempo contínuo – à noção de passagem do tempo.

Assim, observa-se que ambos empregam sentidos díspares aos artefatos culturais (o relógio pelo pastor e os instrumentos utilizados pelos indígenas), reiterando que o tempo e o trabalho são produto da construção das sociedades e seus costumes sendo ela resultante da noção temporal cíclica e/ou formação linear.

No processo histórico da América Latina, a noção do tempo e trabalho europeu, sinalizado, primeiramente, pelas evidentes marcas coloniais dos espanhóis e portugueses, sufocou e suprimiu o uso da ciência e dos elementos atribuídos pelas comunidades autóctones, observando assim a imposição da cultura eurocêntrica.

O colonialismo mercantilista inaugurado pela descoberta das Américas e do caminho marítimo para as Índias teve com os povos locais um relacionamento de profunda exploração, chegando com facilidade ao desrespeito e ao genocídio. As guerras que Portugal e Espanha travaram contra a resistência dos povos da América foram marcadas pela desigualdade de condição [...] Os chamados índios eram caçados nas selvas, montanhas e pradarias, empurrados para o interior e vendidos ou treinados em cativeiro para servir de escravos, cristianizados e transformados em força de trabalho para os capitais mercantilistas, que ironicamente construíam na Europa a teoria do trabalhador livre como fundamento da propriedade privada. Nenhum povo da América deixou de sentir a chegada dos europeus. (SOUZA FILHO, 2003, p. 75).

Observa-se que a imposição de uma cultura condiciona ao dismantelamento científico e cultural de outra, sendo que na história da América Latina essa foi à máxima para o desaparecimento e a redução de várias comunidades indígenas, as quais perderam elementos que afirmavam a tradição, a organização social e as marcas do seu tempo cíclico que foram minimizados em privilégio dos interesses da célere e etnocêntrica civilização europeia, sendo engolidos pelo tempo de exploração e capital, sem prerrogativa para compressão e respeito às singularidades das coletividades nativas.

Desta forma, é pertinente o entendimento de que existem outras coletividades com diferentes formas de organização temporal em seu processo histórico, em nada associadas com o conhecimento das sociedades judaico-cristãs, percebendo também as disparidades na forma em que o conceito de trabalho é assimilado, como por exemplo, a relação do capitalismo, o qual no conceito de Karl Marx observa que o trabalho produz valor, considerado por ele mais-valia, que gera a noção de exploração em sociedades, aqui refletida pela relação entre colonizado e colonizador.

Neste sentido, destacam-se os estudos dos indigenistas Wilmar R. D'Angelis e Juracilda Veiga (2001, p. 13) sobre a relação do sistema capitalista e dos princípios de trabalho em comunidades indígenas.

Se o capitalismo se caracteriza pela apropriação individual do trabalho social [...], uma sociedade indígena se caracteriza pela apropriação social do trabalho individual [...]. Numa sociedade indígena não alterada pela convivência com a sociedade não-indígena, ninguém se sente explorado em seu trabalho, porque não há situação em que alguém se aproveite do trabalho dos demais. Também não se coloca a alternativa do “não-trabalho”, porque não se coloca a alternativa do “não-comer”, do “não-morar”, etc. Por fim, o que torna mais evidente que há uma perspectiva indígena radicalmente diferente daquela da nossa sociedade a respeito do trabalho, é a forma como a origem do trabalho é registrada naquelas sociedades. Ao contrário da perspectiva bíblica (judaico-cristã) do trabalho como castigo (“conseguirás o pão com o suor do teu rosto” – diz o texto da criação, no Gênesis), muitas sociedades indígenas explicitamente apresentam, em suas narrativas mais sagradas, o trabalho como um presente, uma verdadeira dádiva de seus primeiros pais ou deuses: ela é sempre vista como ensino de uma ou várias técnicas para facilitar a vida do povo.

Referindo-se às sociedades indígenas, o tempo cíclico está associado às questões dos coletivos nômades, no sentido do contínuo deslocamento de lugares, ou seja, não possui sentido para os povos nômades a constituição de espaço e território, característica das primeiras sociedades, considerados caçadores, coletores e pescadores, migrando de espaços quando ocasionava a escassez de alimentos, entre outros fatores, sempre sobre o prisma de atender a coletividade do grupo.

Inicialmente, com a transição para as primeiras sociedades sedentárias, também conhecidas como fluviais, um novo período – conhecido como Neolítico – inicia-se com a revolução da prática agrícola, e a partir desse momento, a constituição dos coletivos sedentários, que devido ao processo de plantio, estabeleceram-se em um único local, promovendo assim, o início de novas formações temporais, voltadas para o trabalho.

À guisa de entender o processo de formação das sociedades, Guy Debord trata sobre o tempo e a história caracterizando o conceito de tempo cíclico como,

já dominante na experiência dos povos nômades, porque são as mesmas condições que reencontram perante eles a cada momento da sua passagem [...] A sociedade, que ao fixar-se localmente dá ao espaço um conteúdo pela ordenação dos lugares individualizados, encontra-se por isso mesmo encerrada no interior desta localidade. [...] A passagem do nomadismo pastoril à agricultura sedentária é o fim da liberdade ociosa e sem conteúdo, o princípio do labor. O modo de produção agrário em geral, dominado pelo ritmo das estações, é a base do tempo cíclico plenamente constituído (DEBORD, 1997, p. 127).

Portanto, o tempo cíclico anteriormente atribuído ao conhecimento das vivências nômades, desenvolve novas características associadas à transição dos povos para o processo de agricultura, ocasionando o sedentarismo das coletividades e a noção

de trabalho, a qual será constituída a partir da organização do tempo e de classes e, posteriormente, a formação do tempo linear.

As mudanças temporais na História conferidas às formatações humanas construíram novas vivências sociais, desenvolvendo, assim, o tempo cronológico que é considerado por Debord como tempo irreversível do poder e/ou da burguesia que se evidencia com o desenvolvimento dos comércios, da grande produção e do processo de construção do sistema capitalista.

Com o desenvolvimento do capitalismo, o tempo irreversível é *unificado mundialmente*. A história universal toma-se uma realidade, por que o mundo inteiro está reunido sob o desenvolvimento deste tempo. [...] É o tempo da produção econômica, dividido em fragmentos abstratos iguais, que se manifesta em todo o planeta como o mesmo dia. O tempo irreversível unificado é o do mercado mundial, e corolariamente o do espetáculo mundial. O tempo irreversível da produção é, antes de tudo, a medida das mercadorias (DEBORD, 1997, p. 146).

Talvez, a maior tradução de como funciona esse ‘tempo unificado do mercado mundial’ é a ciranda que começa ao nosso despertar — em nosso fuso em relação a Greenwich — com os fechamentos das bolsas: em sequência Tóquio, Beijing, Singapura, Europa, São Paulo, Nova Iorque, São Francisco, e de novo Tóquio.

Assim, a passagem do tempo cíclico para o tempo irreversível e/ou linear transforma a noção de tempo, tendo em vista que o sistema capitalista produz a fragmentação do mesmo, e o converte em valor de produção, daí a justificativa para a frase previsível “tempo é dinheiro”, que foi sendo reafirmada no processo histórico da economia de consumo e consolidada, em especial, a partir das Revoluções Industriais, com a atividade setorizada, sendo simbolizada pela produção em série e marcada pelo relógio⁹ ponto, estabelecendo os horários dos operários nas atividades laborais.

Para Chassot (2008, p. 179), o uso do “relógio assumiu o controle das ações de homens e mulheres para que tivessem assim possibilidades de terem aferidos seu desempenho e sua produtividade” e nesse processo o tempo construiu amarras do tempo cronometrado.

⁹ Citando Chassot (2008, p. 177), quando este se refere ao relógio atenta que “já há mais de 5.000 anos antes do presente, mesmo que seu uso como regulador do sistema de vida seja muito mais recente e coincida com a Revolução Industrial”, observando a evidência que atribui ao seu uso nas sociedades modernas com o advento da industrialização.

Remetendo a um contexto local, um exemplo considerável, são as badaladas do sino da Catedral Santo Antônio, que possui as duas grandes torres quadriláteras ladeadas por relógios, assinalam a passagem do tempo em todas as direções – tendo em vista que a catedral está localizada, planejadamente, no âmago da cidade – e simboliza um marco importante para a comunidade frederiquense, a qual, tradicionalmente, orienta-se pelo ecoar de suas batidas, não apenas de hora em hora, mas para, anunciar elementos essenciais do ser humano no tempo cíclico: a celebração da vida, da união e da morte, é claro, de acordo com o conceito episcopal católico, sendo o sino da igreja um dos mais fortes simbolismos culturais – e por que não considerá-lo patrimonial - do tempo municipal.

Retomando a abordagem de tempo histórico, outros instrumentos para as medições¹⁰ temporais, nas sociedades com legados ocidentais, foram se aperfeiçoando no decorrer do processo histórico, tornando-se um processo de adaptação em diferentes períodos da sociedade, sendo que Le Goff (2003, p. 478) registra “a conquista do tempo através da medida é claramente percebida como um dos importantes aspectos do controle do universo pelo homem. De um modo não tão geral, observa-se como, numa sociedade, a intervenção dos detentores do poder”, ou seja, o tempo de construto humano edificou padronizações sociais, estabelecendo relações de controle e submissão ao ritmo temporal de trabalho.

Com as compreensões cíclicas e lineares do tempo no processo histórico, também podemos relacionar a presenças temporais diferentes na universidade, espaço onde se encontram e produzem incertezas, saberes e conflitos, tecendo considerações sobre a presença de acadêmicos indígenas em espaços institucionalmente formadores de ciência e cultura não indígena, produzindo novos ritmos temporais e espaços, de lutas e conquistas pela legitimação socioculturais dos povos indígenas.

Para isso, ouvir as vozes dos acadêmicos indígenas se faz importante e necessário para compreender outras ciências e realidades, desmistificando concepções colonizadoras, por novos olhares direcionem para outros saberes e a compreensão da identidade indígena e suas marcas temporais, na perspectiva de uma Educação alicerçada em novos tempos que primem pela promoção de diálogos interculturais.

¹⁰ Segundo Le Goff (2003, p. 177), podemos atribuir a medições de tempo pautadas na hora “uma série de instrumentos, alguns dos quais, hoje, nos parecem arcaicos (clepsidras, ampulhetas, relógios de sol), e a outros cada vez mais aperfeiçoados (relógios de torre, pêndulos, relógios de pulso, cronômetros)”.

O SULEAR DA PESQUISA: CAMINHOS PARA O OUVIR DAS VOZES INDÍGENAS

No contexto abrangente das batidas do tempo Chronos na universidade, evidencia-se outras marcas, as indígenas relacionadas ao tempo Kairós, que se desvelam e conflitam na interculturalidade da academia, apresentadas nas leituras de mundo, na maneira dos acadêmicos indígenas e observar e vivenciar o tempo, enriquecendo e contrastando ciências e temporalidades no Ensino Superior, por outros percursos temporais, ouvindo suas vozes.

Nesse sentido, os caminhos da pesquisa de campo foram suleados na busca por escutar as vozes de acadêmicos indígenas, compreendendo de que maneira eles se percebem inseridos no ensino superior. Buscou-se ouvir como consideram a universidade e sua atuação na promoção de monólogos e/ou diálogos interculturais, valorizando as tradições e os saberes indígenas, destacando a importância do ingresso de indígenas no Ensino Superior, contribuindo para a formação de espaços de reconhecimento e autonomia de seus povos.

Para isso, elaborou-se um roteiro desenvolvido com tópicos para debates, momento em que foram realizadas entrevistas¹¹ com dez indígenas, acadêmicos dos cursos Pedagogia, Letras, Matemática, Psicologia e Direito que produziram falas muito significativas, as quais contribuíram de maneira enriquecedora para o desenvolvimento do trabalho.

Para a realização das entrevistas, utilizou-se o recurso do gravador, ocorrendo posteriormente as transcrições e o retorno para análise dos acadêmicos indígenas das entrevistas na íntegra. A identificação foi realizada pela abreviatura de acadêmico, com A₁, A₂, A₃, sucessivamente, a fim de manter o anonimato dos sujeitos da pesquisa. Após a aprovação, ocorreram os recortes das falas e a elaboração de cinco descritores:

- 1) *a presença indígena e o sentimento de estar na instituição*, que engloba a

¹¹ As entrevistas foram realizadas no segundo semestre de 2013 com acadêmicos indígenas voluntários presentes na URI, estando de acordo com as referidas questões que regulamentam pesquisas com populações indígenas, pela Resolução CONEP nº 304/2000, atendendo suas normas, bem como segue o que se refere ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, estando asseguradas as adequações necessárias referentes às peculiaridades e diversidades do grupo envolvido, mantendo o anonimato dos indivíduos entrevistados. Ainda, para as entrevistas foi utilizado o uso do gravador e a pesquisa possuiu um olhar fenomenológico para contemplar a essência das vozes dos acadêmicos indígenas, tendo como princípio básico a descrição, não sendo o objetivo, em nenhum momento durante a dissertação, avaliar a cultura, fenômenos e história dos acadêmicos indígenas ao realizar as entrevistas.

representação da universidade e como ele se percebe no espaço acadêmico; 2) *o estudo da temática indígena na educação escolar*, pontuando a compreensão sobre a inclusão da lei 11.645 na LDB sobre o estudo da história e cultura indígena; 3) *os saberes interculturais*, que abordam como os acadêmicos indígenas analisam como os saberes da sua cultura são recebidos e requisitados na universidade; 4) o descritor *entre diálogos e/ou monólogos*, traz o olhar dos indígenas sobre como se dá a construção de relações em sala de aula e no ambiente da instituição; e 5) *os olhares dos acadêmicos indígenas*, que são contribuições para novos direcionamentos que visem à promoção da interculturalidade, bem como anseios considerados por eles importantes sobre o superior.

As vozes dos acadêmicos indígenas constituíram diálogos sobre as vivências anteriores e atuais no espaço acadêmico. Relatam as concepções sobre a presença deles na universidade, os anseios de um futuro melhor na comunidade em decorrência da formação superior, a expectativa voltada para o sentido das diferentes culturas que pertencem e outros apontamentos que se tornaram bandeiras por outros tempos e uma nova presença, que convive entre saberes e olhares na universidade.

A VEZ E VOZ DOS ACADÊMICOS INDÍGENAS

As vozes indígenas se somam em meio às tonalidades da diversidade cultural nos corredores, salas de aula e demais espaços da universidade. Geralmente em pequenos grupos, eles conversam entre si, sendo que na maioria das vezes, a interlocução ocorre na língua materna, evidenciando que outra cultura se faz presente na instituição.

Os acadêmicos indígenas abrem a possibilidade para o conhecimento de realidades diferentes que se cruzam, e aos poucos criam condições de novos olhares culturais. Isto remete a uma fala de Clifford Geertz (1997, p. 274) quando esse, se referindo a questões da antropologia, profere que “nada disso faz o mundo sair de foco; pelo contrário, torna-o mais visível. Ou, melhor dito, faz os mundos se tornarem mais visíveis”.

Nesse sentido, a presença de indígenas na universidade vem ao encontro de tornar visíveis dois mundos; o do dominador e o do dominado, com vicissitudes de criar elos que se configurem na formação de diálogos interculturais e sentidos de

pertença para quem historicamente fora negado. A seguir se apresenta um breve recorte de algumas das falas contempladas na pesquisa.

Sobre a presença indígena e o sentimento de estar na instituição, a fala do acadêmico indígena, representado por A_2 , relembra o início da graduação, avaliando que,

no começo a gente se sentia assim, ainda tímido, a gente não conseguia ainda bem se expressar, principalmente como a gente tem dificuldade de falar o português, só que depois no segundo semestre, assim foi mais, parece mais liberado para se expressar, ficou mais fácil parece, mas antes a gente ficava perdido, parece quanto questionar os professores e falar a língua portuguesa.

Em relação aos conhecimentos recebidos na universidade, nota-se na fala de A_4 a importância concebida a educação no ensino superior para a preparação profissional, chamando a atenção para a integração com os saberes da cultura indígena e não indígena,

a universidade ela tem uma grande representação pra mim, pra mim ela é um centro da cultura não indígena onde eu possa entrar e ali sair, não digo totalmente preparado, mas assim com bastante nível de eu ser influenciado também na cultura não indígena, porque isso é o que falta para nós que somos indígenas essa integração que a gente precisa ter, não só integração nos momentos festivos, mas esse espaço ele é para mim um importante espaço para a gente fazer essa socialização, integração entre cultura indígena e não indígena.

Neste sentido, os indígenas percebem na universidade um espaço que pode proporcionar diálogos interculturais, construindo novos conhecimentos para a formação superior, valorizando a instituição. Existe a consciência de estar, como o acadêmico(a) acima conceitua, em um centro de conhecimento da cultura não indígena, ou seja, predominam os saberes desenvolvidos pela cultura colonizadora, requisito para o mercado de trabalho.

Ainda, a legitimação da identidade indígena mostra-se presente na universidade por parte dos indígenas, contribuindo para o conhecimento de acadêmicos não indígenas sobre esta cultura, percebendo que existem entendimentos errôneos, buscando desmistificá-los, conforme expõe A_{10} ,

eu pude ter esse espaço para eu demonstrar quem eu era e eu vi quanto as pessoas ainda tem aquela questão assim, que não tem o conhecimento da causa indígena, do indígena em si, então pessoas de perto, da região que não

sabiam, não conheciam da cultura indígena. Então eu pude mostrar um pouquinho da minha cultura, assim como eu já vinha aprendendo da cultura deles, eu pude mostrar e realmente eu vi que aquela questão do indígena, ah o indígena vive nu, vive no meio do mato, só da caça e da pesca, eu acho que pude, para os meus colegas.

Porém, o sentimento pré-conceitos também está presente na universidade, não como uma discriminação verbalizada, mas por meio de olhares como analisa A_7 , definindo como é estar na instituição, bem como a diferença percebida entre índios e não índios,

Eu me sinto assim grande, como que eu vou falar tipo indo para frente, mais nível, assim. Nós que somos índios e os brancos, é bem diferente, parece que a gente está de lado. Sim, a gente se sente, que nem quando a gente passa todo mundo fica olhando, eles percebem que a gente é índio, ficam olhando assim para a gente, daí a gente não gosta assim... Pelos olhares, ninguém fala nada.

O anseio de A_7 em relação aos olhares que, de alguma maneira, os marcam negativamente como índios, diferenciando-os dos brancos, geram um desconforto relatado, no sentido de não gostar dos olhares e contrapõem outro sentimento que a universidade provoca que é o de grandeza, de evoluir com a construção dos saberes agregados.

Em relação ao descritor o *estudo da temática indígena na educação escolar*, elaborado a partir das compreensões que os acadêmicos indígenas possuíam em relação ao cumprimento da Lei Federal 11.645 de 2008 que determina a obrigatoriedade da temática indígena em espaços escolares, é preciso referir que alguns dos entrevistados não conheciam a lei, mas que, depois de explanado o seu teor, construíram entendimentos para a entrevista.

Em relação à obrigatoriedade do estudo da história e cultura indígena, A_1 avalia que,

seria muito importante também para os não indígenas entender melhor a nossa cultura que muitos não conhecem né, muitos não estão lá dentro, eles conhecem só pela internet, as palavras que uns estão escrevendo, alguns estão escrevendo daí eles só leem e já fica na cabeça das professoras né e dos alunos, os não indígenas, daí fica só na memória, aquilo que eles leem, o problema que vai ser é os professores que vão trabalhar, o importante é eles estarem um pouco presente, nas terras indígenas, nas visitas, ter mais visitas nas terras indígenas.

Ainda o A_3 , traz em sua fala uma consideração que pode positivamente vislumbrar pontes de saberes entre as realidades indígenas e não indígenas,

o professor está trabalhando muito na teoria, com os livros, mas não daria para a gente fazer uma aula com os meus alunos do oitavo ano e fazer uma entrevista com o senhor lá, imagina a aula que ia falar lá, entrevistando um senhor indígena, com oitenta, noventa anos, trazendo aquelas informações do passado. Eu acho que se a gente trabalhar dessa forma nunca mais vai esquecer.

Neste sentido, se torna basilar perceber em falas como esta acima, apreciação para contribuir com o estudo da temática indígena em espaços escolares, que não se limite em conhecimentos abstratos e errôneos, unindo forças e criando alternativas para uma educação intercultural.

No recorte para os *saberes interculturais*, os indígenas entrevistados trazem em seus relatos como a universidade requisita, acolhe e agrega os saberes das culturas indígenas presentes na universidade, na perspectiva de formar uma educação voltada para a interculturalidade.

Sob esse viés, quando perguntado se a universidade agrega os conhecimentos da cultura indígena na aprendizagem em sala de aula, A_2 sentencia:

Não, não é agregado. É diferente, acho que os professores tinham que ter mais conhecimentos sobre essas culturas, os professores que trabalham nas universidades, que poucos anos acho que a universidade vem vendo esses tipos de culturas, culturas diferentes que estão estudando na universidade e os professores têm que cada vez mais buscar o conhecimento sobre essas novas culturas para depois trabalhar, saber trabalhar a realidade de cada cultura.

No mesmo sentido, o relato de A_4 direciona para choques culturais quando questionado sobre as relações entre saberes de indígenas e não indígenas, evidenciado por ele, quando avalia que,

como acadêmico eu percebo que não há ainda, a sociedade não indígena não quer aceitar ainda, por que é uma cultura assim, entrando em choque, que nem eu quero que a cultura não indígena me influencie demais e eu no meu ponto de vista eu percebo que nem a sociedade não indígena quer, parece que tem medo que a minha cultura domine o espaço deles, eu no meu ponto de vista eu penso assim, eu vejo nesta perspectiva, este é o meu ponto de vista.

Na contramão das falas acima, A₉ acena com expectativas de saberes interculturais ao discorrer que,

nas aulas, os professores sempre procuram trazer um pouco da cultura indígena, para mim que sou indígena, isso pra mim é uma questão de valor, é uma questão que o professor está vendo você na sala de aula e é uma motivação a mais para estar trabalhando, vindo para uma sala de aula e está sendo reconhecido não só pelos professores, mas pela universidade, isso só vem a fortalecer o estudo.

A promoção de diálogos interculturais na universidade constrói importantes significados para os indígenas, pois cria a oportunidade deles possuírem a palavra e compartilharem experiências. Para A₃, torna-se importante aliar os saberes, mediando condições para aplicar o conhecimento assimilado na academia com a realidade da comunidade indígena, bem como formar estudos significativos para a universidade a partir da coligação de saberes culturais.

O conhecimento aqui eu tento envolver ele de um modo mais prático e no caso o nosso artesanato, o que tem o nosso artesanato, tem vários tipos de estudos matemáticos, como a altura, os ângulos, o retângulo, a gente vê a teoria dentro do artesanato, e como busquei a ideia, buscado para explicar dentro da sala de aula, para os alunos, ali eles tiveram um bom ensino com que eles aprendessem, porque professor, de onde veio? A gente enxerga a matemática através de várias coisas, se eles veem o artesanato como o arco e flecha, ela tem o comprimento e tem os seus ângulos, o ângulo e tem a sua circunferência de 360°, como 180°, ângulo de 30° grau, então foi com isso que eles tiveram um bom conhecimento na escola.

A observação de A₃ quando pondera que a teoria desenvolvida na universidade pode ser vislumbrada na prática no estudo dos artefatos culturais é a concretização, em meio às falas dos acadêmicos indígenas, da união entre os saberes interculturais, sinalizando expectativas para formação docente que enseje novos rumos da Educação carregados de signos para o conhecimento da diversidade cultural.

No descritor *entre diálogos e/ou monólogos*, configura-se as vozes indígenas que falam de experiências, de comunicação e os sentimentos de estarem na universidade por uma formação que contribua com a interculturalidade, no reconhecimento e no respeito aos indígenas.

Referindo-se à integração na universidade, A_4 percebe algumas limitações em relação aos diálogos com os indígenas, avaliando que,

a universidade ela é um espaço muito importante para essa integração para a gente conviver com a sociedade não indígena, só que as demais pessoas da universidade que são pessoas não indígenas que estão na própria universidade não percebem essa integração que eu tanto quero com eles e eles não conseguem ver aquilo que eu procuro trazer para eles e por ser assim se fecham bastante e não procuram tentar mudar a sua forma de visão a respeito aos indígenas, [...] as pessoas não percebem esse outro lado de visão que a gente tem então por ser assim há discriminação por parte dos não indígenas e bastante isso é o que surge nas primeiras etapas como obstáculo bem maior e por ser assim muitos indígenas tem desanimado e desistido e eu posso dizer assim que pra mim foi bastante difícil, mas digo que superei por ter vontade, por ter essa ânsia assim de conquistar e chegar lá naquilo que eu pretendo chegar.

Nesse mesmo sentido, A_5 expressa certos receios em relação à comunicação na universidade, quando avalia os sentimentos que se estabelecem com a sua presença na instituição:

timidez, medo. Esse medo que eu digo, tu sabe que são 500 anos de preconceito, então a gente tem medo disso, por que hoje o preconceito está em toda a parte, ainda os indígenas, são muito mais massacrados. Esse medo, com a ajuda de colegas e professores a gente está devagarinho se soltando.

Para contribuir com essas considerações A_6 sinaliza uma necessidade, quando se refere à comunicação entre os professores com os acadêmicos indígenas “o que está querendo crescer em conhecimento ele tem que ser diálogo, ele tem que ser “dialógico”, ele tem que sentar e conversar se tem dificuldade vai ter que pedir uma informação para aprender, por que sabe que a cultura não indígena e a cultura indígena são diferentes”.

Nesse sentido, A_7 aponta para alternativas que estreitem os laços na promoção de diálogos na universidade, quando salienta uma importante perspectiva,

Seria nós sentar mais, conversar entre os estudantes indígenas, a universidade [...] os professores tem que sentar mais com nós para depois repassar para outros colegas que estão ao lado, que estão presente, para passar o conhecimento um do outro.

Esta compreensão expõe a importância na criação de condições para o conhecimento dos professores sobre os diferentes contextos dos indígenas que estão na universidade, contribuindo para mediação de saberes com os acadêmicos não indígenas, emergindo assim a formação de trocas interculturais na instituição.

Ponderando a manutenção da identidade cultural indígena, sendo a base para os estudos na universidade que designe a contribuição posterior na e para a comunidade, A₂ considera basal chamar a atenção para a visão de acadêmicos indígenas em relação ao futuro,

eu acho que o indígena entra na universidade para não esquecer a sua cultura, então os professores tinham que colocar mais sobre isso daí, para que o índio saia formado da universidade, mas nunca morar na cidade, continuar preservando a sua própria cultura na sua aldeia, só que esse tipo não ocorre né aí tem muitos indígenas que quando os universitários indígenas fazem diálogos sobre o seu curso sobre a universidade eles falam mais assim “quando eu terminar o meu curso eu quero sair da minha aldeia”, mas porque que eles fazem, porque os professores que trabalham na universidade eles não trabalham esses tipo de “incentivação”.

Assim, entre anseios e esperanças A₄ discorre em sua fala incertezas entre o questionar e o refletir sobre a sua presença e a de seus colegas indígenas, de outros cursos, em algumas situações na universidade, indagando-se,

às vezes fico pensando assim, será que é uma discriminação? Se eu falar que é uma discriminação não estaria me confundindo com isso? [...] não sei se é discriminação, mas é uma coisa que eu percebo assim que a minha presença em sala de aula é bem forte, eu sinto isso, [...] não um posicionamento particular, pessoal, mas em um posicionamento indígena, [...], este é o indígena, então por isso eu disse que a minha presença parece que ela é bem forte, aí as pessoas já ficam assim um pouco para trás, por isso às vezes eu fico com medo de confundir isso com discriminação [...], mas por enquanto eu ainda não defini se eu posso dizer que isso já é discriminação.

Nesse ínterim, a presença indígena na universidade, a exemplo da voz do acadêmico indígena acima, é notada como identidade cultural diferente dos acadêmicos até então predominantemente não indígenas, gerando o que ele considera como “presença forte” em sala de aula, porém ele ainda não consegue considerar se essa percepção pode ser considerada ou não uma forma de discriminação.

O último descritor intitulado *olhares dos acadêmicos indígenas* proporciona outras considerações sobre a universidade, bem como alternativas que interajam com a

diversidade cultural na formação superior, no sentido de agregar conhecimentos acadêmicos, conceituados como científicos aos conhecimentos populares das culturas atuantes na instituição.

Pensando em novas construções que valorizem a identidade dos grupos indígenas na academia, *A₉* recordou uma passagem que o fez refletir sobre fomentar pesquisas relacionadas à temática indígena na universidade,

Semana passada eu recebi, estava passando aqui e teve um colega que passou um folder¹² onde dizia que o aluno que se interessava em fazer, apresentar um projeto para a universidade, isso me passou na cabeça eu disse por que não fazer um projeto visando à comunidade indígena, quem sabe leitura ou até a própria cultura indígena, fazer uma apresentação quem sabe no auditório ou fazer um projeto em cima disso da comunidade indígena para a universidade.

Novas tendências surgem na universidade a partir dos olhares indígenas, que percebem o espaço da academia o núcleo para alicerçar conhecimentos e posicionamentos da legitimação indígena, pelos próprios indígenas, emanando inquietações deste contexto que ainda é considerado recente.

Estabelecer espaços, de inclusão, de permanência, de pertença e principalmente de diálogos, para construir possibilidades que venham fortalecer a continuidade dos estudos indígenas na graduação, são interrogações erguidas por seus pares, trilhando em conjunto com perguntas, algumas alternativas, como *A₁₀* que sugere,

a primeira coisa que vem são grupos, assim, eu faço psicologia o fulano de tal faz matemática, educação física, por que não uma vez por mês ou a cada quinze dias reunir esses estudantes, para uma conversar, conta como está sendo o teu curso, o que tu está gostando, quais as coisas que você não gosta, uma pessoa que seja mediadora dessa conversa, “ah o que a gente pode fazer se está tendo dificuldade no início, o que você acha que poderia ser feito”, que essa pessoa tenha voz dentro desse grupo, que ela consiga dizer quais são as facilidades quais são as dificuldades, por que o kaingang é bastante fechado, tem pessoas que conseguem se expressar, falar, mas a maioria guarda para si aquele sentimento e muitas vezes não fala.

Propostas como esta contribuem positivamente para projetar direcionamentos a fim de socializar experiências e incertezas vivenciadas pelos acadêmicos indígenas, na perspectiva de que possa surgir uma rede de subsídio entre eles. Assim facilita a

¹² O folder ao qual o acadêmico se refere é um concurso intitulado Desafio Empreender URI, onde são lançadas propostas inovadoras e de relevância empreendedora aliada ao ensino e a pesquisa.

socialização de sentimentos e reivindicações, contribuindo também com a instituição, que passa a construir pontes para conversas. Isto permite encontrar caminhos que minimizem as dificuldades verificadas pelos indígenas na universidade e aperfeiçoem a interação deles nos cursos em que estão inseridos.

As experiências e considerações servem de arquétipos para que outros indígenas fomentem aspirações em cenários sociais, na expectativa da consolidação de seus grupos, com maior autonomia, vislumbrando nos diálogos contribuições para a superação dos obstáculos com determinação enfrentados e vencidos.

Ademais, exemplos de superação na universidade, tecem um sentimento de persistência e valorização dos acadêmicos indígenas, que na contramão de uma instituição culturalmente branca, fazem desta, também seu espaço, como conta A₃,

Para os indígenas como eu cheguei aqui com sofrimento, chuva, vento, a gente passa por tudo isso, escada, cada degrau a gente sobe, até o ponto onde a gente pode ver. Foram esses degraus que eu consegui: o primeiro degrau foi conhecer as pessoas, dali eu subi, o segundo degrau foi a turma, a turma foi muito bacana, se não eu não estaria aqui hoje me formando e foi muito bacana de estudar aqui na universidade, mas pretendo buscar outros conhecimentos, como eu estava pensando em fazer uma pós, mas para os meus indígenas kaingangs e outros indígenas eu digo uma coisa: busquem que a gente consegue com a luta e com a fé, com a fé a gente consegue, sempre acreditei em Deus e hoje ele está me dando essa força que eu estou aqui.

E é o ponto no qual se pode ver, referido acima, produzem significados, conhecimentos que avançam em cada degrau conquistado, para a promoção da interculturalidade, pois como o acadêmico acima remata, a busca e a luta constroem novos rumos para o fortalecimento dos direitos e da autonomia dos povos indígenas, consagrados na união dessas vozes que também se fazem universidade.

Com efeito, as vozes ganharam vez e pronunciaram saberes, memórias, expectativas e realidades, enquanto acadêmicos da universidade, nas falas das entrevistas estabeleceram diálogos, representações e principalmente contribuições com a história dos indígenas na URI/FW. Neste fazer história se (re)afirmam em um lugar que predominantemente não é deles, mas que continua e persistentemente o fazem seu, construindo espaços, formando assim princípios de interculturalidades que mostram que na universidade eles querem e podem fazer dela o seu lugar.

A SABER, OS SABERES: REFLETINDO A PRESENÇA INDÍGENA NA UNIVERSIDADE

O acesso de indígenas no ensino superior regular produz novas práticas interculturais nas vivências e interações, chocando-se com a perspectiva do tempo sentido e oportuno presenciado nos acadêmicos indígenas em relação a aceleração e burocratização do tique-taque apresentado pelo tempo da universidade, não indígena.

Assim, os acadêmicos indígenas, que são minorias na sociedade e, ainda mais reduzidamente, na universidade, mas que devem ser respeitados, nas suas condições de culturas e organização social, não ficando a margem dos processos e da memória social, construindo pontes de saberes, diminuindo fronteiras, reescrevendo a História.

O historiador Jean-Claude Schmitt (1998, p. 284), atribuiu o conceito de marginais para tratar dos coletivos à margem da sociedade que a *História Nova* introduz em detrimento da historiografia oficial que se mantinha centralizada pelo poder, questionando o sentido de “como ouvir a voz dos marginais do passado, quando, por definição, ela foi sistematicamente abafada pelos detentores do poder, que falavam dos marginais, mas não os deixavam falar”.

Nesse mesmo sentido, Lévi-Strauss (1993, p. 359) avalia o descompasso em relação ao conceito de superioridade, alimentado no processo histórico, ponderando “o absurdo que existe em se declarar uma cultura superior à outra. Pois, na medida em que estivesse sozinha uma cultura nunca poderia ser “superior”; [...] nenhuma cultura está só; ela é sempre dada em coligação com outras culturas.”.

Por séculos as sociedades indígenas observaram as histórias e culturas dos seus povos sendo narradas por culturas não indígenas que possuindo o poder da palavra, construíam discursos alheios às vontades e necessidades dos indígenas de serem ouvidos. Oficializava-se um processo histórico direcionado do centro e para o centro, desarticulando e excluindo as vozes da margem.

Ressignificar a temática indígena na História e na Educação não pode ser concretizada sem a ação e a palavra dos próprios indígenas. É a partir destes que o estudo da história e cultura dos seus povos ganha vida, contexto e dimensão na narrativa histórica, caso contrário é o arranjo construído pelo opressor – leis,

currículos, artefatos pedagógicos e discursos - artificializando e instrumentalizando o que Paulo Freire conceitua como Pedagogia do oprimido.

Quem melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela. (FREIRE, 1981, p.32).

Sem a palavra dos indígenas para a construção da Educação indígena, permaneceremos no mesmo, com uma educação que inclui determinados grupos para atender a demandas sociais, mas que continua com o discurso enfadado, sem referências que conduzam ao um sentido real que produz as diferentes culturas na dinâmica social, orientando saberes mesmos, com arranjos superficiais, encobrando a mesma Educação, não escrevendo novos rumos da História.

Por isso, torna-se basilar conhecer o outro lado, relacionar-se com os saberes interculturais, ouvir e perceber as singularidades na diversidade do outro, agregar experiências e compreender a existência de outros valores, tradições, ideologias e olhares, aproximando culturas, formando a base para uma educação “marcada pela pluralidade cultural e social e pelo estabelecimento de um espaço inteiramente novo na relação com o *outro*, que seja um espaço de afirmação e reconhecimento da diferença que dá sentido à existência dos diferentes povos” (MARTINS, 1997, p. 30).

O antropólogo Levi-Strauss (1993), observa que para saber de algo é necessário mergulhar nos sentidos que a descoberta gradual conduz e produz deste algo, evidenciando o mergulho para o conhecimento, que se constrói na ação.

A contradição só permanece quando isolo os extremos: de que serve agir, se o pensamento que guia a ação conduz à descoberta da ausência de sentido? Mas essa descoberta não é imediatamente acessível: tenho que pensá-la, e não posso pensá-la de uma só feita. [...] A história, a política, o universo econômico e social, o mundo físico e até o céu rodeiam-me de círculos concêntricos de onde não posso me evadir pelo pensamento sem conceder a cada um deles uma parcela de minha pessoa. Como a pedra que bate numa onda e encrespa sua superfície ao atravessá-la, para atingir o fundo é preciso, primeiro, que eu me jogue na água (LEVI-STRAUSS, 1993, p. 72).

Torna-se necessário apontar para esse mergulho, na descoberta gradual, atenta e curiosa para construir sentidos reais, sentidos que acessem a outras narrativas, para olhar o outro lado, a outra versão da história, o reescrever da temática indígena, não

apenas do currículo escolar, mas das atuações na sociedade, por saber-se índio e fazer valer seus direitos e deveres.

Boaventura Souza Santos considera a necessidade de uma teoria crítica pós-moderna, onde “todo conhecimento crítico tem de começar pela crítica do conhecimento” (2009, p. 29), fazendo referência, que as mudanças na educação escolar para a temática indígena só serão possíveis quando repensadas criticamente, direcionando para que conhecimentos agregamos e compartilhamos, pois são esses conhecimentos, permeados na memória e ações que conduzem aos preconceitos e bloqueios nos diálogos interculturais.

Na actual fase de transição paradigmática a teoria crítica pós-moderna constrói-se a partir de uma tradição epistemológica marginalizada e desacreditada da modernidade o conhecimento-emancipação. [...] Nesta forma de conhecimento conhecer é reconhecer é progredir no sentido de elevar o outro da condição de objecto à condição de sujeito. [...] Estamos tão habituados a conceber o conhecimento como um princípio de ordem sobre as coisas e sobre os outros que é difícil imaginar uma forma de conhecimento que funcione como princípio de solidariedade. No entanto tal dificuldade é um desafio que deve ser enfrentado (SANTOS, 2009, p. 30).

Ao laborar em utopias sonha-se com uma educação que se consuma, carregada de saberes e sabores, carregada de sabedoria e de sentidos. Por uma educação que mergulhe fundo nos saberes, nas diferentes temporalidades e perspectivas de outros contextos. Por um currículo que se entenda, vivencie e direcione de fato à existência de novos caminhos para a diversidade cultural. Por vozes que tragam essências, vivências e expectativas, colaborando com novas tonalidades para o cenário intercultural presente na universidade.

UMA (QUASE) CONCLUSÃO

A presença indígena na universidade propõe novas marcas e saberes culturais, que vem ao encontro de diferentes temporalidades, construindo outros sentidos que trilhem uma Educação voltada para a troca de ciências e a compreensão do outro.

E assim, em meio às urgências que nos tornam muitas vezes reféns do tempo Chronos, que se fazem presentes na universidade, também encontramos evidências do tempo Kairós apresentadas na cultura dos acadêmicos indígenas. Entre tempos e

culturas diferentes surgem desafios e (re)significações que emergem no Ensino Superior, sendo que a presença indígena legitima a identidade e a luta desses grupos, que constroem sua vez e voz na História da sociedade.

Nessa perspectiva, revelam-se outros tempos no cenário da universidade, quando observamos que em vários momentos as marcas indígenas produzem novos olhares, conflitos, bem como saberes para o tempo descompassado e urgente que produzimos e o qual em muitas passagens, tentamos de maneira etnocêntrica, como fizeram os nossos antepassados, impor a nossa cultura e formatação temporal.

Ainda, observa-se um novo panorama nas lutas indígenas, traduzindo na busca ao Ensino Superior que vem se configurando marcos da autonomia para esses povos que chegam até a universidade. Há perspectivas de uma formação que dê suporte para contribuir com a sua comunidade, na expectativa de produzir novos espaços de conhecimentos e ciências.

Constitui-se um divisor de águas o reconhecimento da atuação da população indígena nas esferas sociais, lançando a oportunidade de aproximação de conhecimentos, entre a ciência paradigmática e os saberes populares dos povos indígenas, bem como compreensões destes “outros” sujeitos da sociedade, outrora tão distantes e a condição do convívio das instituições de ensino não indígenas.

A URI possui entre a sua missão institucional a formação de sujeitos inseridos na comunidade regional, bem como a promoção da cultura, o que remete também aos coletivos indígenas que fazem parte deste contexto e que somam, tímida, porém gradativamente, as demandas acadêmicas.

Observou-se que a aprendizagem consolidada pela instituição é o tripé ensino, pesquisa e extensão, em consonância com os documentos que regem e constituem os cursos, os quais podem contribuir quando sobreposto à prática encontram vicissitudes para a sua viabilização, fomentando diálogos, sentidos, saberes para uma formação intercultural.

É a partir deste cenário que as vozes indígenas ganharam espaço na pesquisa, foram ouvidas e passaram a ecoar, apresentando sentimentos e concepções de como eles se percebem inseridos na universidade, pontuando a existência de iniciativas positivas, analisadas em falas. A universidade busca alternativas no sentido de oportunizar espaços para os indígenas em áreas do conhecimento, procurando

relacionar com a realidade, fortalecendo assim a integração em sala de aula, envolvendo teoria e prática das vivências desses acadêmicos.

Porém, há muito para avançar, tendo em vista a necessidade percebida por eles, de uma maior integração na instituição, fator importante para vencer a timidez e o medo por conta de uma formação secular de preconceitos. Deve haver, ainda, cautela para não perder os seus costumes sob a influência branca, além do entendimento da existência de choques entre culturas diferentes, com a noção de que a universidade é um centro de cultura não indígena, mas, em contrapartida, é considerada importante para a formação.

Deve-se salientar que o acesso de indígenas ao Ensino Superior não se torna condição para a conclusão dos cursos em que estão matriculados. A permanência dos universitários indígenas está relacionada a vários elementos, que se direcionam às condições de manter financeiramente os gastos provenientes dos estudos até o eixo que atinge diretamente a universidade no sentido de como a formação acadêmica percebe estes sujeitos e de que maneira agrega seus saberes.

Com isso, se torna o desafio de todos, que pensam e fazem a educação transgredir fronteiras históricas marcadas por preconceitos e alienações e criar pontes, portadoras de novos olhares e saberes, construindo conhecimentos, desconstruindo a unidade fronteira, no entendimento de que “a fronteira tem dois lados e não um lado só, o suposto lado da civilização” (MARTINS, 1997, p. 162), por novas dimensões e saberes que respeitem as diferenças dos indígenas e outras concepções, mas um respeito que seja gerado do conhecimento, de compreender e reconhecer o outro lado da fronteira é também integrante e gerador de dinâmica social.

A URI – Câmpus de Frederico Westphalen, caminha para o avanço das fronteiras, que se fazem e refazem nas dinâmicas socioculturais e acadêmicas. Talvez, chegarão tempos em que a universidade saberá transgredir fronteiras e teremos não uma educação multicultural, mas uma educação intercultural.

REFERÊNCIAS

ABDALLA, Elcio. O conceito de tempo, do misticismo aos dias modernos. **Revista USP**, São Paulo, n. 81, p. 50-57, mar./maio, 2009. Disponível em: <www.usp.br/revistausp/81/04-elcio.pdf>. Acesso: 17 jan. 2014.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

_____. **Aprendendo a pensar com a Sociologia**. Trad. Alexandre Werneck. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

BLOCH, Marc Leopold Benjamin. **Apologia da história, ou, o ofício de historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

CHASSOT, Attico. **Sete escritos sobre Educação e Ciências**. São Paulo: Cortez, 2008. 285 p.

D'ANGELIS, Wilmar R.; VEIGA, Juracilda. O trabalho e a perspectiva das sociedades indígenas no Brasil. SIMPÓSIO NACIONAL DA PASTORAL OPERÁRIA, São Paulo, p. 14-17, 2001. Disponível em: <www.portalkaingang.org/trabalho_indigena.pdf>. Acesso: 20 jan. 2014.

DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997. Disponível em: <<http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/socespetaculo.pdf>>. Acesso: 18 jan. 2014.

FERREIRA, Valéria Milena Röhrich; ARCO-VERDE, Yvelise Freitas de Souza. Chrónos & Kairós: o tempo nos tempos da escola. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 17, p. 1-16, 2001. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=155018328005>>. Acesso: 08 jan. 2014.

SOUZA FILHO, Carlos Frederico Marés de. Multiculturalismo e direitos coletivos. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.) **Reconhecendo para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

GEERTZ, Clifford. **O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Trad. Bernardo Leitão. 5. ed. Campinas, São Paulo: Editora da UNICAMP, 2003.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **Antropologia Estrutural Dois**. 4. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1993.

MACHADO, Jorge. Reflexões sobre o Tempo Social. **Revista Temática Kairós Gerontologia**, São Paulo, v. 15, nº ESPECIAL 13, p. 11-22, 2012. Disponível em: <<http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=1&ved=CCsQFjAA&url=http%3A%2F%2Frevistas.pucsp.br%2Findex.php%2Fkairos%2Farticle%2FiewFile%2F17284%2F12822&ei=N8rWUtzHjcbSkQeQ44CQAQ&usg=AFQjCNHoG1rP2M2N13OiHLHT3g-L83MbQ&bvm=bv.59378465,d.cWc>>. Acessado: 15.01.2014.

MARTINS, José de Souza. **Fronteira: a degradação do Outro nos confins do humano**. São Paulo: Hucitec, 1997.

PAULA, Flávia Anástácio de. Sincronia e simultaneidade no uso do tempo: mediações em aula por uma alfabetizadora experiente. In: 33 REUNIÃO ANUAL DA ANPED: EDUCAÇÃO NO BRASIL, O BALANÇO DE UMA DÉCADA, 2010, Caxambu-MG. **Anais...** Rio de Janeiro-RJ: ANPED, 2010. v. 1. *Disponível em:* <<http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=oCBwQFjAAahUKEwi49NahIMfIAhUKC5AKHcFUCjw&url=http%3A%2F%2F33reuniao.anped.org.br%2F33encontro%2Fapp%2Fwebroot%2Ffiles%2Ffile%2FTrabalhos%2520em%2520PDF%2FGT10-6323--Int.pdf&usg=AFQjCNHsrRIQUI7QyqixlalarLujAo8Gw>>. Acesso: 08.05.2013.

ROCHA, Everardo. **O que é etnocentrismo?** 11. ed São Paulo: Brasiliense, 1984.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.) **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p. 159-177.

SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). **As vozes do mundo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.

SANTOS, Karina Servi. **Experiências do tempo: reflexões sobre tempo e alma**. Curitiba: PUCPR, 2010. 87 p. Dissertação (Mestrado) - Centro de Ciências Humanas e da Saúde Especialização em Psicologia Analítica, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2010.

SCHMITT, Jean-Claude. A História dos Marginais. In: LE GOFF, Jacques. **História Nova**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

A revolução copernicana kantiana como metáfora para pensar a construção da autonomia do sujeito que aprende

The Copernican Kantian revolution as a metaphor to think the learning subject autonomy construction

*Fernando Battisti¹
Arnaldo Nogaro²*

A importância do pensar filosófico provém dos primórdios da civilização humana até a atualidade. Desde a Grécia antiga, os primeiros filósofos problematizaram questões importantes para as questões educacionais³. Tais construções filosóficas sempre tiveram uma repercussão social, política e cultural através da atividade de questionar e investigar as questões que envolvem a vida humana, nas suas diferentes concepções.

Dentre estas discussões, tem-se a reflexão filosófica do ensino, como um debate proveniente das estruturas que repercutem na história do ensino-aprendizagem, na formação dos professores, no processo educacional da cultura contemporânea e, em especial, na teoria da construção do conhecimento. Perpassa aqui, a reflexão de que os estudos sistemáticos do ser humano, nas questões voltadas para o processo do conhecimento, foram feitos em longa escala, pelas várias teorias criadas ao longo da história da civilização humana sobre a questão gnosiológica.

¹ Mestre em Educação. Professor do Departamento de Ciências Humanas na URI - Câmpus de Frederico Westphalen. Email: fernando@uri.edu.br

² Doutor em Educação – UFRGS. Professor da URI –Câmpus de Erechim e PPGEDU Frederico Westphalen/RS. Email: narnaldo@uri.com.br

³ A educação é, portanto, a arte que se propõe este fim a conversão da alma, e que procura os meios fáceis e mais eficazes de operá-la; ela não consiste em dar a vista ao órgão da alma, pois que este já o possui; mas como ele está mal disposto e não olha onde deveria, a educação se esforça por levá-lo a boa direção (PLATÃO, 1965, p. 110).

Nesse sentido, pesquisar sobre a teoria do conhecimento, do filósofo Immanuel Kant⁴, e a sua proposição denominada Revolução Copernicana, configura-se pela busca de entendimento e avanço na questão epistemológica contemporânea, ao mesmo tempo em que se propõe interrogar-se sobre quais as relações possíveis com as teorias da aprendizagem atuais. Entender como esse filósofo, pensador característico do período moderno, por meio de sua teoria do conhecimento, foi fundamental às problemáticas pertinentes no referido contexto filosófico e, em especial, na busca de solução do “problema do conhecimento”, é essencial para o estudo aqui apresentado. Sendo assim, formula-se o problema investigativo em torno da questão: que sentido e exigência pedagógica estão implícitos no conteúdo da revolução copernicana kantiana? Como objetivo dessa construção está a perspectiva de identificar como se constitui a autonomia do aluno no tocante ao conhecimento, tomando-se como referência a Revolução Copernicana Kantiana.

Esta construção teórica, quanto à perspectiva metodológica de sua construção, tem caráter bibliográfico e, como fio condutor, o enfoque qualitativo e hermenêutico. Entende-se por hermenêutico, o caminho pautado na interpretação filosófica das obras de Kant, Copérnico e autores da educação que contribuem para essa perspectiva de situar a Revolução Copernicana Kantiana metaforicamente no contexto educacional. Com referência à hermenêutica, Gadamer (1990, p. 170) explicita: “A disciplina clássica, que se ocupa da arte de compreender é a hermenêutica [...] A compreensão deve ser entendida como parte da ocorrência de sentido, que se formula e se realizar o sentido de todo o enunciado, tanto dos da arte como dos de qualquer outro gênero de tradição”.

Em um primeiro momento deste ensaio, procura-se entender a Revolução Copernicana Kantiana para, posteriormente, compreender as possibilidades de construção da autonomia do aluno através do rompimento da visão tradicional de aprendizagem. Nesse sentido, para cumprir a finalidade da pesquisa em torno da Revolução Copernicana Kantiana e sua relação com as tendências pedagógicas e a construção da autonomia do sujeito que apreende, parte-se de uma contextualização

⁴ Immanuel Kant (1724- 1804) foi o pensador mais significativo da época moderna: realizou na filosofia uma revolução que ele próprio equiparou, em virtude de sua radicalidade, à revolução realizada por Copérnico na astronomia (REALE, 2003).

histórica pautada na perspectiva de análise da revolução da maneira de ver a construção dos saberes e do ensino.

No plano de estudo da educação, o contexto desta investigação é permeado pela interrogação a respeito da construção da autonomia do sujeito, da análise das perspectivas pedagógicas e de suas implicações educacionais. É notória a necessidade de arguir e refletir no contexto educacional sobre o ensino e a aprendizagem no que concerne ao que pode ser chamado de essência do ato de ensinar e aprender, no que diz respeito à autoria e autonomia do sujeito na construção e produção do conhecimento.

A problemática do conhecimento, tratada por Kant, reorientada pela perspectiva do enfoque epistemológico que se desloca do objeto e se situa na importância, também do sujeito, no ato cognitivo, contribui para as teorias da aprendizagem contemporâneas que identificam a aquisição do conhecimento como algo intrínseco à capacidade e à vontade do aprendente. Nesse sentido, norteia-se a perspectiva de entender em que termos a Revolução Copernicana é condição de possibilidade da autonomia pedagógica do sujeito.

Com relação às concepções pedagógicas, é importante ressaltar que a educação que busca a humanização deve voltar seu olhar para a importância da relação dialógica, isto é, de uma construção no processo de aprendizagem, também pautada pela valorização da construção que o educando tem ao longo de sua vida. Ou seja, este busca vislumbrar uma perspectiva dinâmica com um olhar que envolva os conhecimentos do educador, além da construção que o estudante tem na sua vida; problemáticas a serem desenvolvidas ao longo desse estudo.

A REVOLUÇÃO COPERNICANA PROPOSTA POR KANT

As transformações ocorridas na Europa, nos séculos XV e XVI, com novas maneiras de entender o mundo senão apenas pela perspectiva teocêntrica, constituíram uma série de transformações paradigmáticas à ciência moderna. Nesse sentido, entre as inovações dessa época, cabe aqui, destacar a presença de Nicolau Copérnico que fez na astronomia moderna uma revolução fundamental e significativa a toda história do pensamento humano.

A abordagem sobre a teoria de Nicolau Copérnico, em que pese a Revolução Copernicana na astronomia, norteia a proposta de visualizar as contribuições dessa reviravolta para a quebra dos paradigmas científicos da época. Kuhn (1998) comenta sobre as revoluções como mudanças de concepção de mundo quando durante as revoluções os cientistas guiados por novos paradigmas adotam novos instrumentos e orientam seu olhar em novas direções, ou seja, após a revolução eles reagem ao mundo de um modo diferente.

Copérnico possibilitará a grande revolução, pela qual suas proposições serão em diferentes esferas da ciência e da sociedade moderna, ademais de discussões e estudos astronômicos em torno da descentralização da ideia da terra como o eixo central do universo. Nesse sentido, a revolução Copernicana é paradigmática e proporciona uma mudança de pressupostos da tendência do Geocentrismo para o Heliocentrismo, instituindo-se como marco fundamental a toda concepção astronômica moderna. Sobre essa questão paradigmática Kuhn (1998, p. 116) afirma: “A transposição de um paradigma em crise um novo, do qual pode surgir uma nova tradição de ciência normal [...] É antes uma reconstrução da área de estudos a partir de novos princípios”.

Destarte, como Copérnico chega então à construção dessa Revolução? Pode-se dizer que o marco inicial das grandes alterações do pensamento astronômico e cosmológico do século XVI – a chamada Revolução Copernicana –, foi a publicação, em 1543, do *De Revolutionibus*. Em *De Revolutionibus* Copérnico cria os instrumentos: *Quarto de Circulo e triquetum* (CURY, 2003). Tanto o primeiro quanto o segundo instrumento, pautam novas observações no campo científico daquele período histórico, representando passos significativos para as análises científicas que foram beneficiadas pela melhor observação astronômica dos astros.

Em sua investigação científica Copérnico não conseguia resolver alguns problemas relativos à posição dos astros no universo e propôs a inversão do posicionamento da terra na estruturação da astronomia, que até então mantinha a terra como eixo central do universo e os outros astros à sua volta. A teoria de Copérnico, dessa forma, retirou a terra como o centro do universo e introduziu o sol como astro central, deixando-a como um dos planetas periféricos ao sistema solar.

Entretanto, a reviravolta provocada por Copérnico vai além da esfera científica quando possibilita a reflexão gnosiológica na questão da construção do conhecimento,

além da perspectiva de se chegar ao conhecimento verdadeiro. Copérnico influencia de maneira direta nas questões epistemológicas, possibilitando um avanço científico e instigando a retomada dos estudos astronômicos, pelo fato de seus reflexos serem perceptíveis em diferentes áreas do saber, acabando por dismantelar concepções tradicionais da época, que até então eram consideradas como imutáveis e válidas pelo poder da autoridade e não da demonstração científica (REALE, 2003).

Dentre as diversas concepções a partir dessa revolução é importante observar a revolução astronômica não estritamente do ponto de vista científico. A partir da Revolução Copernicana, pode-se identificar no campo filosófico uma revolução assimétrica que será conhecida como a Revolução Copernicana Kantiana, referente à concepção do conhecimento de Kant que promoverá uma reorientação na maneira de ver o processo do conhecimento humano.

Frente aos desafios e necessidades do cenário contemporâneo, em especial, do ambiente educacional que anseia por espaços de reflexão, de debate e, principalmente, por conhecimentos sobre as problemáticas e desejos da educação, propõe-se o resgate das contribuições filosóficas da Revolução Copernicana Kantiana, no que se refere à perspectiva gnosiológica.

Tem-se uma significativa contribuição para novas perspectivas filosóficas como afirma Scruton (1983, p. 34), “[...] Kant desejava dar uma resposta à questão do conhecimento objetivo que não fosse nem tão absoluta como a de Leibniz, nem tão subjetiva como a de Hume”. Sobre o olhar dos questionamentos de Kant, verifica-se a influência da gnosiologia de Leibniz quando Padovani (1962) observa que a gnosiologia de Leibniz procura proporcionar o método para investigar e demonstrar todas as ciências, no qual, a realidade apresenta-se indiscutivelmente sob dois aspectos: um idêntico, universal, necessário, e o outro diverso, particular, contingente.

Nas construções filosóficas da modernidade, anteriores a Kant, é perceptível, na construção e gênese do conhecimento, o enfoque em dois meios de conhecer do pensamento humano. Do ponto de partida do racionalismo moderno de Descartes que consolida a atividade racional como a fonte do conhecimento e expressa em sua obra **Regras Para Direção do Espírito**: “Todo o método consiste na ordem e disposição dos objetos para os quais é necessário dirigir a penetração da mente, a fim de descobrirmos alguma verdade” (DESCARTES, 1989, p. 31). Em contraposição, tem-se a

tendência empirista filosófica moderna que parte da tentativa de explicar os pressupostos da produção do conhecimento pela participação exclusiva da experiência. Em sua obra **Ensaio Sobre o Entendimento Humano**, Locke (1994, p. 58) afirma: “Primeiro nossos sentidos, familiarizados com os objetos sensíveis particulares, levam para a mente várias e distintas percepções das coisas, segundo os vários meios pelos quais aqueles objetos os impressionam”.

A elaboração da Teoria do Conhecimento Kantiana se constitui a partir de uma organização que tente solucionar a grande problemática moderna: empirismo *versus* racionalismo. Essa prerrogativa será acompanhada de uma construção teórica pautada, principalmente na crítica, em que fica evidenciada sua Teoria do Conhecimento⁵.

Na **Crítica da Razão Pura** (2001, p. 62), Kant afirma que não há dúvida de que o conhecimento começa com a experiência e prossegue: “Assim, *na ordem do tempo*, nenhum conhecimento precede em nós a experiência e é com esta que todo o conhecimento tem o seu início”. A partir desta ideia poder-se-ia afirmar que Kant aponta a importância da experiência para a questão do conhecimento. Nesse sentido, observa-se que o filósofo, na formulação do problema do conhecimento, tem seu vínculo com a perspectiva da experiência. No entanto, Kant afirma, na mesma obra: “Se, porém, todo o conhecimento se inicia *com* a experiência, isso não prova que todo ele derive *da* experiência”. E, pode-se verificar ainda:

Pois bem poderia o nosso próprio conhecimento por experiência ser um composto do que recebemos através das impressões sensíveis e daquilo que a nossa própria capacidade de conhecer (apenas posta em ação por impressões sensíveis) produz por si mesma, acréscimo esse que não distinguimos dessa I matéria-prima, enquanto a nossa atenção não despertar por um longo exercício que nos torne aptos a separá-los (KANT, 2001, p. 62).

Nesse sentido, a prerrogativa kantiana busca fundamentar uma metafísica por meio do conhecimento da ciência, fazendo a relação desta com os princípios da matemática e da física, provocando um reposicionamento de enfoque na construção do conhecimento e passando a mostrar o sujeito como importante na construção do conhecimento. Sobre essa questão, Thouard (2004, p. 46) expõe: “Sendo as explicações

⁵ Por este modo, o caminho a ser seguido para explicar sua gnosiologia perpassa a análise da fundamentação da Crítica da Razão Pura, no que se refere, a construção do conhecimento. Atenta-se também ao fato de que em *Sobre a Pedagogia* Kant fará contribuições consideráveis para a prática educacional, sendo esta obra objeto de estudo adiante dessa construção.

dos racionalistas e empiristas ambas insatisfatórias, a tarefa que se destina à filosofia kantiana é a de produzir, ao mesmo tempo uma interpretação correta das ciências e uma explicação dos processos da metafísica”.

Diante da condição referente à perspectiva de entender o conhecimento pelo viés da razão e experiência, pode-se dizer que Kant tem influência das teorias empiristas e racionalistas do contexto moderno. Porém, ele faz uma revolução na maneira de entender o processo do conhecimento, em que pese a forma como o processo de conhecimento é visualizado a partir das suas contribuições. A obra *Crítica da Razão Pura*, expressa a revolução feita na filosofia e que é vinculada a Revolução Copernicana:

Trata-se aqui de uma semelhança com a primeira ideia de Copérnico; não podendo prosseguir na explicação dos movimentos celestes enquanto admitia que toda a multidão de estrelas se movia em torno do espectador, tentou se não daria melhor resultado fazer antes girar o espectador e deixar os astros imóveis (KANT, BXVII, 2001).

Observa-se que Kant promoverá uma reviravolta (Revolução Copernicana) de pressupostos nas teorias que até então valorizavam estritamente a razão ou a experiência na produção do conhecimento. Tanto da teoria de Copérnico, como na teoria de Kant, percebe-se essa similitude entre ambas. Veja-se, por exemplo, o que Kant afirma ao admitir:

[...] que os objetos se deveriam regular pelo nosso conhecimento, o que assim já concorda melhor com o que desejamos, a saber, a possibilidade de um conhecimento antecipado desses objetos, que estabeleça algo sobre eles antes nos serem dados. Trata-se aqui de uma semelhança com a primeira ideia de Copérnico (KANT, 2001, BXVI.).

Sobretudo, segundo Pascal (2005), o método kantiano é reflexivo. É fazendo a reflexão sobre os conhecimentos racionais que Kant obterá uma ideia precisa da própria natureza da razão. Essa análise reflexiva está extremamente ligada à perspectiva da ideia crítica de que o sujeito, a partir de suas próprias operações, volta-se sobre si mesmo.

Fica perceptível, diante da explicitação tanto da Teoria Empirista⁶, como racionalista⁷, essa mudança de enfoque a partir de Kant, pois este busca analisar o processo, ou melhor, o ato cognitivo pela perspectiva daquele que conhece, ou seja, das condições transcendentais⁸ do sujeito cognoscente.

O enfoque de Kant mostra que é a partir das estruturas presentes no sujeito (*a priori*) que se dá o conhecimento, é por meio das capacidades humanas que conhecemos a representação dos objetos por meio do fenômeno. Sobre matemática e a física e a questão da construção dos conhecimentos *a priori*, Kant (2001, BX) expressa:

A matemática e a física são os dois conhecimentos teóricos da razão que devem determinar a priori o seu objeto, a primeira de uma maneira totalmente pura e a segunda, pelo menos, parcialmente pura, mas também por imperativo de outras formas de conhecimento que não as da razão.

Entre os aspectos dessa tomada de posição, Kant afirma ser necessário identificar elementos que explicitam essa revolução, ou que proporcionem melhor visualização da semelhança com a Teoria Heliocêntrica de Copérnico. Dentre os aspectos fundamentais à compreensão da Revolução Kantiana, está a possibilidade de admissão tanto de caracteres do conhecimento vindo da experiência, como daqueles vindos da razão.

Dessa maneira, torna-se perceptível o apontamento com relação à revolução de Kant, bem como, do questionamento dessa necessidade de aspectos tanto da experiência como da abstração racional no processo do conhecimento que possui,

⁶ Com relação à visão dos empiristas: “Ora, admitindo que o nosso conhecimento por experiência se guia pelos objetos, como coisas em si, descobre-se que o incondicionado não pode *ser pensado sem contradição*; pelo contrário, *desaparece a contradição* se admitirmos que a nossa representação das coisas, tais como nos são dadas, não se regula por estas, consideradas como coisas em si, mas que são esses objetos, como fenômenos, que se regulam pelo nosso modo de representação, tendo conseqüentemente que buscar-se o incondicionado não nas coisas, na medida em que as conhecemos (em que nos são dadas), mas na medida em que as não conhecemos, enquanto coisas em si; isto é uma prova de que tem fundamento o que inicialmente admitimos à guisa de ensaio (KANT, 2001, BXXI).

⁷ Com relação à visão racionalista: “Com efeito, a própria experiência é uma forma de conhecimento que exige concurso do entendimento, cuja regra devo pressupor em mim antes de me serem dados os objetos, por conseqüência, *a priori* e essa regra é expressa em conceitos *a priori*, pelos quais têm I de se regular necessariamente todos os objetos da experiência e com os quais devem concordar. No tocante aos objetos, na medida em que são simplesmente pensados pela razão — e necessariamente — mas sem poderem (pelo menos tais como a razão os pensa) ser dados na experiência, todas as tentativas para os pensar (pois têm que poder ser pensados) serão, conseqüentemente, uma magnífica pedra de toque daquilo que consideramos ser a mudança de método na maneira de pensar, a saber, que só conhecemos *a priori* das coisas o que nós mesmos nelas pomos. (KANT, 2001, XVIII).

como pano de fundo, a questão do sujeito que conhece e que molda o ato cognitivo a partir das suas condições de conhecimento:

A revolução consistiria em, em vez de admitir que a faculdade de conhecer se regula pelo objeto, mostrar que o objeto se regula pela faculdade de conhecer. A Filosofia deveria investigar a possível existência de certos princípios a priori, que seriam responsáveis pela síntese dos dados empíricos. Estes, por sua vez, deveriam ser encontrados nas duas fontes de conhecimento que seriam a sensibilidade e o entendimento (KANT, 1999, p. 08).

Pela tentativa de dar uma resposta à dicotomia, entre racionalistas e empiristas, Kant instala na filosofia uma revolução, isto é, tanto o racionalismo, presente na fundamentação de Descartes, como o ceticismo de Hume, admite serem insuficientes para resolver a questão, quando desvinculados. A possibilidade do conhecimento acontece com a presença desses dois modos de conhecer, que podem ser identificados no conhecimento da sensibilidade (mais empírico) e do entendimento (mais do racionalismo) a partir da prerrogativa da ação do sujeito cognoscente⁹.

Entretanto, para entender este enfoque no ato de ver a Teoria do Conhecimento, suscita-se uma pergunta pertinente para o entendimento dessa perspectiva de Kant: como fazer com que o conhecimento, que nasce da experiência, não permaneça nela? Este é o ponto convergente em que Kant vai relacionar as duas correntes filosóficas partindo, inicialmente, da iniciativa de que se pode aprender o que é proveniente da experiência. Todavia, o conhecimento também dependerá das estruturas do ser humano. Nesse aspecto, Kant tem presente a possibilidade do conhecimento pela experiência, mas este não está limitado estritamente à experiência, pois as condições para entender a experiência estão dadas *a priori*. Segundo Thouard (2004, p. 55): “A insistência na unidade do juízo e na síntese indica claramente que o alvo da crítica kantiana é a unidade da experiência e não uma enumeração aborrecida de fatores, de faculdades, de categorias”.

É importante ressaltar que na *Estética transcendental*, Kant, (2001, A42), afirma que “[...] se fizermos abstração do nosso sujeito ou mesmo apenas da constituição subjetiva dos sentidos em geral, toda a maneira de ser, todas as relações dos objetos no espaço e no tempo e ainda o espaço e o tempo desapareceriam”. Sobre essa

⁹ Essa perspectiva de ação do sujeito cognoscente está entre os pilares da construção do conhecimento na ação educacional, no qual, a ação do sujeito é fundamental para entender o ato cognitivo.

perspectiva, recorrendo a Thouard (2004, p. 55), tem-se uma compreensão relativa à constituição do sujeito e à relação deste com o fenômeno: “[...] a constituição do sujeito é *a priori*, tal que tudo para ele é fenômeno, particularizado sob a forma universal da apreensão sensível. As consequências desse deslocamento são consideráveis”.

Nesta direção, pontua-se uma possibilidade de afirmar que as duas tradições filosóficas (empirista e racionalista), influenciam na formulação do problema do conhecimento kantiano que pode ser expresso pela busca de entendimento de como são possíveis os *Juízos Sintéticos a priori*?

Com efeito, o esclarecimento a respeito dos juízos sintéticos *a priori*, presentes na Teoria Kantiana, propiciam um novo olhar para a ciência devido ao rigor usado por ele na busca da compreensão dos modos de conhecimento. Sobre esta questão, Thouard (2004, p. 46) manifesta-se: “Se os juízos sintéticos da física conduzem necessariamente a uma experiência, Kant observa que seus princípios podem ser *a priori*, uma vez que se trata da aplicação das matemáticas ao campo da física”. Observa-se uma pretensão tanto dos juízos sintéticos, vinculados à experiência (*a posteriori*), como a pretensão *a priori* pelo fato de serem princípios da matemática ao campo da física.

Kant faz um estudo minucioso da razão, tendo esta como juíza de si mesma. O autor proporciona a reflexão a respeito dos princípios que impulsionam a ciência podendo o influxo deste pensamento ser usado para uma compreensão maior no que se refere à legitimidade do conhecimento da ciência. Ele aborda a questão dos juízos do conhecimento na perspectiva da ciência e também do entendimento de como é possível a construção do saber que possua tantos aspectos da ordem empírica como também racional.

Pascal (2005) corrobora com a questão da importância dos juízos sintéticos *a priori*¹⁰ para a construção de um conhecimento cabível de validação e restringido nem só a aspectos empíricos (juízos sintéticos)¹¹, como é o caso da perspectiva empirista, e

¹⁰ *A priori*: conhecimento que vem antes de qualquer experiência.

¹¹ Juízos Sintéticos: [...] unem o conceito pelo predicado ao conceito do sujeito, constituindo-se o único tipo de juízo que enriquece o conhecimento. A esse tipo pertence o juízo “todos os corpos se movimentam” (OS PENSADORES, 1999, p. 8) e Reale (2003, p. 212) acompanha ao afirmar que: [...] o conceito que funciona como predicado(B) também pode não se encontrar implícito no conceito que funciona com sujeito (A) e, no entanto, ser-lhe conveniente. Então o juízo é “sintético”, porque o

nem ao âmbito da abstração racional (juízos analíticos)¹², como é o caso da tendência racionalista. Isto é, os juízos¹³, formas de julgamento presentes no ato de conhecer são fundamentais à construção e valoração científica, estando presentes e refletidos na gnosiologia Kantiana. Por isso, essa perspectiva de Kant tem presente a constituição do que chamamos de juízos sintéticos *a priori*, que unem a um só tempo, a aprioridade¹⁴ com a sinteticidade¹⁵.

Por sua vez, Kant admite uma tomada de posicionamento que vai transitar entre a tentativa de construção do conhecimento por meio de um conhecimento fundamentado na tentativa cabível de demonstração científica e também que possibilitará maior aproximação do saber verdadeiro e coerente¹⁶.

Quando se apresenta a constituição dos juízos sintéticos *a priori*, é admissível trazer presente a proposta de síntese e de resolução do embate entre empiristas e racionalistas, partindo, agora, do ponto de vista que o conhecimento se dá pelo viés do sujeito. No que concerne à significação dos juízos sintéticos *a priori*, pode ser explicitado:

Os juízos analíticos não teriam maior interesse para a teoria da ciência, pois embora universais e necessários, não representam, nenhum enriquecimento do conhecimento, na medida em que são tautológicos. Os juízos sintéticos *a posteriori* também carecem de importância porque são todos contingentes e particulares, referindo-se a experiências que se esgotam em si mesmas. Portanto, o verdadeiro núcleo da teoria do conhecimento situar-se-ia no

predicado (B) acrescenta ao sujeito (A) algo que não é extraível dele por mera análise. Por exemplo, quando digo “todo corpo é pesado” pronuncio um juízo sintético, porque o conceito “pesado” não pode ser extraído por pura análise do conceito de “corpo” tanto que, desde Aristóteles, por muito tempo considerou-se que alguns corpos (terra e água) fossem pesados por sua própria natureza e outros corpos (ar e fogo) por sua natureza, ao contrário fossem livres.

¹² Juízos analíticos: o predicado está contido no sujeito, de tal forma, que o juízo em questão consiste apenas em um processo de análise, através do qual, se extrai do sujeito aquilo que já está contido nele. Para Kant, o juízo “os corpos são extensos” é desse tipo, pois o predicado “extensos” está contido implicitamente no sujeito “corpos” (KANT, 1999, p. 22).

¹³ Juízos: Um juízo consiste na conexão de conceitos, dos quais (A) cumpre a função de sujeito e o outro (B) cumpre a função de predicado (REALE, 1999, p. 215).

¹⁴ A aprioridade: é colocado no sentido de que é preciso analisar as situações pelo aspecto vindo antes da experiência, ou seja, pelo conhecimento inato.

¹⁵ Sinteticidade: é mais voltado para o conhecimento construído após a experiência, isto é, conhecimento *a posteriori*, mas, que produz, de certo modo, o enriquecimento do conhecimento.

¹⁶ Relacionar os juízos sintéticos da Teoria Kantiana com o conhecimento das ciências na atualidade vem apresentar nova abordagem de como estão sendo validadas as produções científicas, ou seja, analisar que formas e critérios são usados para a legitimação do conhecimento na atualidade e como os juízos sintéticos da teoria de Kant podem ser evidenciados na compilação do conhecimento das ciências. Também, como as ciências tratam a questão da universalização do conhecimento por meio de uma comprovação baseada em estruturas da razão.

terreno dos juízos sintéticos *a priori*, os quais, ao mesmo tempo, são universais e necessários, enriquecendo e fazendo progredir o conhecimento (KANT, 1999, p. 08).

Sob este olhar, Kant, na tentativa dos juízos sintéticos *a priori*, tem em sua intencionalidade a busca de um conhecimento pautado na perspectiva de uma saber com possibilidade de universalização e que tenha a pretensão de se fundamentar no conhecer científico.

Para somar-se a essa reflexão sobre os juízos sintéticos *a priori*, torna-se oportuno trazer a passagem da obra de Kant, que enfoca a perspectiva da ação do sujeito cognoscente quando valida os juízos sintéticos *a priori*:

Eis-nos de posse de um dos dados exigidos para resolver o problema geral da filosofia transcendental: *como são possíveis proposições sintéticas a priori?* Referimo-nos a intuições puras *a priori*, o espaço e o tempo. Nestas intuições, quando num juízo *a priori* queremos sair do conceito dado, encontramos aquilo que pode ser descoberto *a priori*, não no conceito, mas certamente na intuição correspondente, e pode estar ligado sinteticamente a esse conceito; mas tais juízos, por esta razão, nunca podem ultrapassar os objetos dos sentidos e apenas têm valor para objetos da experiência possível (KANT, 2001, b 73).

Tendo em vista a análise da questão dos juízos sintéticos *a priori*, observa-se também a elucidação das questões do espaço e tempo, sendo vistos como potencialidades *a priori* do sujeito na perspectiva do conhecimento. Ou seja, o sujeito no ato cognitivo, tem como ponto de partida essa condição no processo de aprendizagem.

Sobre as noções de tempo e espaço em Kant, Pascal (2005, p. 55) situa: “[...] o espaço é uma intuição pura, uma forma *a priori* da sensibilidade, o quadro em que as sensações nos são dadas e ligadas”. O autor citado (2005, p. 57) ainda menciona que “[...] o tempo é uma intuição pura, como o espaço e, enquanto tal, é a condição de todo vir a ser; a mecânica e a metafísica repousam nessa intuição *a priori*, assim como a geometria repousa na intuição *a priori* do espaço”.

Em Thouard (2004), tanto tempo como espaço estão apresentados como simples formas da intuição sensível. Entretanto, são formas *a priori*, sempre implicadas em cada intuição particular, pelo fato de estarem relacionadas à possibilidade mesma da intuição sensível de seres finitos e racionais como os seres humanos.

Além da intuição, Kant explicita a faculdade do entendimento, também chamada de faculdade dos conceitos. Neste aspecto, o autor se detém aos conceitos puros do entendimento. Para Thouard (2004), essa denominação dos conceitos puros, referidos por Kant como categoria, fundamenta a perspectiva dos conceitos *a priori* no entendimento.

A maior parte de nossos conceitos são empíricos, extraídos da experiência, e recebem do entendimento uma forma geral. No entanto, Kant apresenta de maneira mais enfática os conceitos que não têm origem na experiência, mas permitem, ao contrário, estruturar aqueles de maneira *a priori* (THOUARD, 2004, p.57).

Nesse sentido, Kant suscita uma reflexão sobre essas categorias que fundamentam o entendimento, que a partir da “lógica transcendental” trata daquilo que pode ser apreendido dos objetos independentemente da experiência, melhor dizendo, a partir das condições subjetivas do sujeito.

Kant problematiza a questão do juízo, e acaba por retornar a uma questão clássica e custosa à filosofia, como afirma Dalbosco (2011, p. 51): “Ele parte da convicção filosófica fundamental de que todo o conhecimento humano é judicativo, ou seja, é um conhecimento discursivo”. O autor citado segue sua reflexão (2011, p. 51) demonstrando que antes “[...] de provar a validade objetiva do conhecimento *a priori* de objetos, Kant chega a um importante resultado em relação à ontologia clássica: desloca o sentido último do objeto para o juízo, fazendo o repousar na estrutura transcendental da subjetividade”.

Thouard (2004, p. 63) analisa a significância do juízo e sua relação na Teoria Kantiana: “O juízo é uma representação de representação. Ele produz um conhecimento ao aplicar um conceito, mas é também ele que produz os conceitos”. Nota-se, assim, que o conhecimento já não depende exclusivamente do objeto, mas das condições de possibilidade do próprio sujeito conhecedor. E aqui pode ser bem identificável essa revolução feita por Kant em sua Teoria do Conhecimento, quando transfere o ato cognitivo ao sujeito. Kant propõe atividade para o sujeito no ato de conhecer os objetos, pois ele conhece *a priori* a partir da sua ação cognoscente sobre o objeto.

Na constituição de sua teoria, afirma a existência das duas faculdades fundamentais ao ato cognitivo humano na questão do conhecer: a sensível e a intelectual. A faculdade sensível é a capacidade de receptividade das impressões das coisas. E a faculdade do entendimento é a de representar os aspectos das coisas, que não são captados pelos sentidos. Pela sensibilidade os sujeitos recebem as representações dos objetos e as compreende pelo entendimento.

Portanto, o sujeito tem, em sua constituição, essa estruturação que constitui a sua construção cognoscível, a sensibilidade é, precisamente, essa faculdade que possui o espírito de ser afetada pelos objetos, ao passo que o entendimento ao revés, não é um poder de intuição¹⁷. Só pode pensar os objetos fornecidos pela sensibilidade (PASCAL, 2005).

Cabe destacar, que Kant não dogmatiza a questão do conhecimento, pois ele amplia hipoteticamente os pontos de análise do processo do conhecer e institui nele, fundamentalmente, uma revolução. Nesse sentido, tem-se a afirmação de Pascal (2005, p. 36), “[...] essa mudança copernicana kantiana é a substituição, em Teoria do Conhecimento, de uma hipótese idealista¹⁸ à hipótese realista”¹⁹. O objeto, da maneira como se conhece, é em parte, uma obra da humanidade e, por conseguinte, se pode conhecer *a priori*, em relação a todo objeto, as características que ele recebe da própria faculdade cognitiva dos sujeitos. Kant (2001, B XIX) enfatiza que “[...] não conhecemos a priori nas coisas senão aquilo que nós mesmos nelas colocamos”.

Entretanto, Kant não é um pensador do sujeito, como afirma Thouard (2004, p. 104):

[...] fazer de Kant um pensador do sujeito depois dos filósofos dogmáticos que foram pensadores da substância é sedutor, mas insustentável. Pois, assim, correr-se-ia o risco de eclipsar a inovação filosófica mais original de Kant, isto é, a invenção do ponto de vista crítico.

¹⁷ Intuição: Por intuição deve entender-se, sempre consoante a etimologia (latim: *intueri*: ver), “a visão direta e imediata de um objeto de pensamento atualmente presente ao espírito e apreendido em sua realidade individual”. (Lalande, *vocabulaire technique et critique de la philosophie*) (PASCAL, 2005, p. 49).

¹⁸ Idealismo: supõe, [...] que o espírito intervém ativamente na elaboração do conhecimento e que o real, para nós é resultado de uma construção (PASCAL, 2005).

¹⁹ Realismo: admite que uma realidade é dada, quer seja de ordem sensível (para os empiristas), ou de ordem inteligível (para os racionalistas), e que o conhecimento dos indivíduos deve modelar-se sobre essa realidade. Conhecer, nessa hipótese, consiste simplesmente em registrar o real, e o espírito, nessa operação é meramente passivo (PASCAL, 2005).

Quando se afirma a participação do sujeito no ato cognitivo, ressalta-se a importância de Kant pela maneira diferente de entender o processo do conhecimento pelo viés da ação do sujeito no ato cognitivo. A contribuição da Teoria Kantiana se dá na perspectiva de valorizar também o sujeito, isto é, o indivíduo não é menos importante do que a objetividade, como reafirma Thouard (2004, p.104-105): “[...] o sujeito ou a ‘subjetividade’ não são menos problemáticos aos olhos de Kant do que a ‘objetividade’, para qual a crítica do conhecimento estabeleceu, a pouco, as condições de validade”. E acrescenta Thouard (2004, p.104-105): “A ilusão ‘transcendental’ do leitor de Kant, sobretudo se ele permanece na primeira das *Críticas*, é imaginar que o sujeito escapa à investigação crítica, que ele seria em si mesmo menos obscuro ou menos problemático que as ‘coisas’”.

Em Kant o sujeito possui e assume sob seu domínio as condições de definir o que quer conhecer e como quer. Isto representou uma revolução em relação às condições anteriores que viam no objeto a fonte do conhecimento e o sujeito como ente passivo. Essa concepção será vinculada ao contexto educacional, quando da análise das teorias educacionais que situam a importância na interação do sujeito no ato de conhecer, em contraposição às teorias educacionais que não consideram esse olhar gnosiológico sobre o aluno.

A REVOLUÇÃO COPERNICANA KANTIANA E AS TRANSFORMAÇÕES DO OLHAR DAS TEORIAS EDUCACIONAIS

A revolução Kantiana pode ser transposta para a maneira de ver o processo de ensino-aprendizagem no âmbito escolar. Ela pode contribuir nos diferentes olhares possíveis em relação à educação no presente século. A construção filosófica de Kant revolucionou a forma de entender o ato cognitivo ao definir que o sujeito pode e tem sob seu domínio as condições de definir o que e como quer conhecer.

Pela postura kantiana adotada, se exterioriza uma análise pertinente, na qual é possível compreender como se processa o conhecer. Kant proporciona uma reflexão que se aproxima de questões fundamentais do pensar filosófico e do contexto educacional pelo fato de objetivar a busca de entendimento da forma como o ser humano opera com sua atividade cognitiva.

Thouard (2004, p. 45) reflete sobre a abordagem de Kant e conclui que este contribui para a compreensão da relação da atividade cognoscente e a ação do sujeito. A novidade “[...] que Kant designa como ‘revolução na maneira de pensar’, está nessa reflexão sobre nossas operações”. O abandono da crença ingenuamente realista situa, a partir de então, a empresa filosófica sob o signo da reflexão. A questão não é mais o que são as coisas, mas o que as coisas são para os sujeitos? Como é possível conhecê-las?

O resgate da teoria Kantiana serve de parâmetro para o entendimento de como é necessária esta reviravolta nas concepções de aprendizagem para que o aluno se assuma como ator e agente do conhecimento.

Suas ideias especificamente pedagógicas conduzem-no à crença de que a educação só pode cumprir a tarefa de contribuir para o melhoramento humano na medida em que proporcionar o desenvolvimento e a utilização mais adequada das disposições naturais da criança (DALBOSCO, 2011, p. 101).

Atualmente, questionamentos com relação às tendências pedagógicas de aprendizagem são reavivados, quando se procura fazer uso da concepção de autonomia em Kant para o cenário da aprendizagem. É possível transpor seu pensar para os processos de aquisição de conhecimento escolar? Qual seria sua contribuição para o entendimento das questões contemporâneas de aprendizagem relacionadas ao professor e o aluno?

Ao se analisar o vínculo da Teoria Kantiana com a atividade educacional, é memorável trazer presente o que Thouard (2004, p. 63) afirma sobre a ação do sujeito na atividade cognitiva: “Se a mente humana é passiva da perspectiva da sensibilidade, em relação ao entendimento ela é ativa”. Esse enfoque é essencial, pois é indicativo da perspectiva de que o entendimento está fortemente vinculado à pretensão de ação do sujeito no processo de conhecimento. Esta ideia perpassa as tendências educacionais quando evoca a ação do educando como partícipe essencial no processo de conhecimento.

Percebe-se que as transformações propostas na revolução filosófica resultam na convicção pedagógica de que o conhecimento advém do esforço do sujeito cognoscente, da participação ativa do aluno no processo do aprendizado. Dalbosco

(2011, p. 106) pronuncia-se sobre a posição ativa do sujeito cognoscente vinculada a essa Revolução Copernicana na maneira de pensar, que resultaria, então, na “[...] posição ativa do educando no âmbito pedagógico, como alguém que só aprende verdadeiramente na medida em que tiver as condições próprias para que possa construir por si mesmo os conteúdos de sua aprendizagem”.

O mesmo autor ainda (2011, p. 105) argumenta sobre o enfoque de Kant, pautado na posição ativa do sujeito: “A revolução copernicana desencadeada no âmbito do conhecimento consistiu, contrariamente ao realismo ontológico, em fazer os objetos girarem em torno da razão, posicionando, deste modo, o sujeito no centro de sua relação com o mundo”. A partir desta nova perspectiva, Kant apresenta a Teoria da Constituição Subjetivo-transcendental do mundo objetivo, como destaca Dalbosco (2011, p. 105): “[...] por meio de sua estrutura transcendental, o sujeito constrói o mundo de sua experiência possível, passando da mera posição de espectador para a de sujeito ativo”.

É importante ressaltar o vínculo educacional da perspectiva Kantiana na obra *Sobre a Pedagogia*, quando afirma: “O homem não pode se tornar um verdadeiro homem senão pela educação. Ele é aquilo que a educação dele faz” (KANT, 1999, p. 444). A atenção de Kant se volta de maneira preponderante para as atividades do sujeito, porque o pensamento aí se exerce. Esse acontecimento pode suceder-se quando houver o entendimento de o professor não ser mais visto como o centro da aprendizagem, mas sim o estudante, enfocado como artífice desse processo.

Com a revolução pedagógica, percebe-se a sustentabilidade da ideia de o educador se colocar na posição de alguém que faz a mediação entre o estudante e o conhecimento, não como indivíduo detentor exclusivo do conhecimento, mas como aquele que cria as condições e possibilidades de acesso ao estudante. Cabe ao educador esta postura pedagógica, tão necessária nos tempos atuais, marcados pelo dinamismo das transformações nos diferentes setores da sociedade, em especial, no contexto educacional. Ao educando reivindica-se uma posição diferente da concebida histórica e tradicionalmente; a ele cabe assumir-se como aprendiz, sem excluir que também pode ensinar.

Tendo presente as condições *a priori* do entendimento, propõe-se uma correlação entre a Teoria Kantiana e a perspectiva da construção de autonomia do

aluno, visto como sujeito do ato de conhecer. Ou seja, é necessário exercitar possibilidades de construção da autonomia do aluno enquanto rompimento de uma visão tradicional de aprendizagem pautada na sua passividade neste processo. O sujeito ativo do conhecimento se traduz no sujeito ativo da aprendizagem. A autonomia na perspectiva kantiana, em seu sentido epistemológico, passa a ser transposta e relacionada às teorias educacionais.

Sobre a necessidade de mudança metodológica no ensino, Dalbosco (2011, p. 108) afirma que em uma “[...] época movida pelo esclarecimento não podia aceitar que as crianças fossem tratadas como adultos em miniatura, pois, ao contrário, deveriam ser educadas para superar a condição de minoridade”. Constata-se a relevância da contribuição de Kant ao conhecimento filosófico quando se concebe os pressupostos do conhecimento cognitivo a partir do sujeito que conhece pela mudança de ideais, de metodologia, de análise do ponto de partida no método da filosofia. Cabe salientar, também, que Kant, está inserido no contexto moderno, em que a perspectiva do conhecimento científico, bem como a necessidade de comprovação, validação e demonstração, começam a se estabelecer como fundamento basilar e construtor da metodologia e produção científica moderna.

É cabível externar, ainda, que ao propor o deslocamento da centralidade do professor e o ingresso do estudante, não se quer manifestar uma apologia à ausência de conteúdos, e sim a necessidade de uma atividade educacional relacionada ao desenvolvimento de diferentes capacidades e potencialidades a partir do protagonismo do educando, sendo este visto não como mero espectador que deva assimilar os conceitos e transcrevê-los passivamente, mas que possa estabelecer relações com sua vida, seu cotidiano e com outros saberes.

A partir desse enfoque, as atividades educacionais assumem outro status quando situam o aluno como o ator do aprendizado e provocam uma revolução metodológica fundamental ao aprimoramento e desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem²⁰.

²⁰ Na elucidação da teoria de Kant também se observa suas contribuições para a fundamentação pedagógica na atualidade quando se procede à análise da fundamentação presente na *Crítica da Razão Prática*. Apesar de não ser objeto de estudo neste ensaio, essa perspectiva da Teoria Kantiana, é importante ressaltar que a educação sempre foi uma das preocupações de Kant.

Kant (1999, p. 451), apresenta indicativos de direção para a escola e o trabalho do professor, ao externar que, não “[...] é suficiente treinar as crianças, urge que aprendam a pensar”. Ele propõe finalidade específica para a educação, a fim de superar a homogeneidade tradicional, calcada nos métodos tradicionais de ensino, em que o professor é o dono do saber e o aluno é mero espectador que absorve passivamente esse conhecimento com participação coadjuvante na atividade pedagógica. Importa mostrar o olhar kantiano sobre a necessidade da educação voltada ao viés da compreensão das condições do sujeito, não como um treinamento, mas como preparo e exercício de aprender a pensar.

Nesse aspecto, afirma-se que a pretensão kantiana é perspicaz a essa participação do aluno na aprendizagem. A construção da autonomia do aluno implica o viés de um olhar do sujeito que está participando da ação educativa, bem como quando está envolto e interagindo com esse processo, não como um mero espectador, mas como transformador e transformado pela ação do ato educativo e pelo próprio sentido de aprender.

Tendo em vista a possibilidade do sujeito pedagogicamente ativo na construção da aprendizagem, é essencial visualizar que nem sempre as teorias educacionais tiveram essa perspectiva. No tocante a aspectos da relação entre o professor e o aluno, para Aranha (1996, p. 158), “[...] a educação tradicional é magistrocêntrica, isto é, centrada no professor e na transmissão dos conhecimentos. O mestre detém o saber e a autoridade, dirige o processo de aprendizagem e se apresenta ainda como um modelo a ser seguido”. Percebe-se que a perspectiva tradicional tem, dentre suas concepções de construção, a base na educação verticalizada, na qual o professor é aquele que detém todo o conhecimento ao passo que o aluno apenas deve receber o conhecimento sendo sua participação passiva neste processo.

Sobre a perspectiva tradicional de ensino e sua implicação para a prática escolar, explicita Vygotsky (1997, p. 89):

A visão e a prática da pedagogia tradicional (na sua versão conservadora, diretiva ou tecnicista) é permeada pelos pressupostos do ambientalismo. O papel da escola e do ensino é supervalorizado, já que o aluno é um receptáculo vazio (alguém que em princípio nada sabe).

Entender a aprendizagem a partir da postura tradicionalista é construir os pressupostos para o ensino, sem levar em consideração as capacidades, potencialidades e características do estudante. O enfoque da pedagogia tradicional descarta a possibilidade de construção do aluno como sujeito desse processo. Evidencia-se, assim, que a forma de ensino tradicional marcada pela constituição da aprendizagem através da passividade e transmissão do conhecimento, perpassa, também, a análise sobre a construção do conhecimento pautada na memorização e transmissão.

Nesse sentido, esse cenário conservador suscita sobre si um olhar revolucionário no modo de ver a aprendizagem. Esse olhar diferenciado sobre a escola tradicional e sua compreensão de aprendizagem faz parte da evolução das teorias do saber, da construção do conhecimento a partir da ação do sujeito no processo de ensino-aprendizagem, elucidando as possibilidades de construção da autonomia a partir da ação do sujeito proposto por Kant.

A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO A PARTIR DA AÇÃO DO SUJEITO NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM

A problematização sobre as condições do sujeito e do olhar definido pela revolução pedagógica na maneira de ver a aprendizagem vem revolucionar o processo de ensino e aprendizagem, tirando o professor do centro do processo, como elemento essencial, para focar no estudante como agente e partícipe ativo da aprendizagem.

Nesse ideário de significação da aprendizagem, o educando só pode aprender adequadamente quando for concebido, desde o início do processo pedagógico, como um sujeito ativo. Ora, a revolução no domínio pedagógico consiste, então, na crítica à ideia de pedagogia tradicional de que o educando é um sujeito passivo, que só aprenderia adequadamente quando colocado na posição de um receptor. Desse modo, a passividade do sujeito encaixa-se bem à pedagogia memorizadora, baseada na transmissão e na memorização dos conteúdos (DALBOSCO, 2011).

Essa mudança de pressupostos, com a passagem de uma visão centralizadora no professor para uma visão pautada nas condições do aluno, este como agente no processo de aprendizagem e partícipe direto na construção do ato pedagógico, suscita uma revolução nos métodos de ensino. Sobre essa revolução pedagógica alguns

teóricos como Édouard Claparède, Jean Piaget e Maria Montessori evidenciam a importância das transformações na maneira de constituição do ensino.

A elucidação de Piaget com relação à “ação ativa” no processo de aprendizagem, segundo Pulaski (1971, p. 207), está situada basicamente em sua concepção de método ativo, pois o “[...] que ele quer dizer com o método ativo é que as crianças devem ter a liberdade de explorar, perguntar e descobrir por si mesmas seja nos níveis sensorio-motores e simbólicos”.

O ensino tradicional, pautado na verticalidade da relação pedagógica, prioriza os conteúdos e aceita a passividade dos alunos, deixa de lado a subjetividade e também as possibilidades de desenvolvimento das capacidades da criança na relação com o seu mundo. Piaget (1994, p. 23) aborda esta questão quando discorre sobre a perspectiva das atividades com jogos infantis: “Toda moral consiste num sistema de regras, e a essência de toda moralidade deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire por essas regras”. Na sua obra “O juízo Moral da Criança”, aborda a questão da atividade educacional com o jogo, numa perspectiva voltada para a própria criança, sendo respeitado seu ponto de vista. Nesse sentido, a participação ativa da criança, vista aqui como meio de debate, é conceber o conhecimento enquanto ação sobre o objeto. Ensinar exige respeito à autonomia do educando, ou seja, é a partir da interação no processo de ensino que o aprendizado vai ocorrendo.

Sobre a perspectiva de crítica ao ensino tradicional (PIAGET, 1949 apud MUNARI, 2010, p. 53), expõe que “[...] na escola tradicional, cada um trabalha para si: a classe escuta o professor e, em seguida, cada um deve mostrar no decorrer de seus trabalhos e de provas apropriadas o que reteve das lições ou das leituras em casa” E ainda prossegue, referindo-se à perspectiva tradicional de ensino pautada pela passividade do aluno: “A classe, desse modo, nada mais é que uma soma de indivíduos e não uma sociedade: a comunicação entre os alunos é proibida e a colaboração quase inexistente” (PIAGET, 1949 apud MUNARI, 2010, p. 53).

Em relação às construções metodológicas da aprendizagem a partir de uma revolução pedagógica percebe-se a possibilidade, antes impensável, nos marcos da pedagogia escolástica, para que o educador se coloque na posição de alguém que aprende, e o educando, por sua vez, como alguém que também pode ensinar. Sem essa contribuição seria difícil imaginar a reciprocidade na relação pedagógica e a

desverticalização do autoritarismo pedagógico exigidos pelas tendências democráticas do pensamento educacional contemporâneo (DALBOSCO, 2011).

Afirmar a pretensão de uma mudança no modo de ver o processo de aprendizagem é uma atitude de ação pedagógica vinculada ao sentido e importância da construção da autonomia por parte do educando no ato cognitivo. Isto é, quando o sujeito deixa de ser apenas mero receptor dos conteúdos para assumir uma ação educativa ativa. De maneira simétrica à Revolução Copernicana Kantiana ocorre uma revolução nas tendências pedagógicas e metodológicas.

Em relação a essa perspectiva de ver a ação ativa do sujeito como fundamental no processo de aprendizagem, encontra-se a reflexão de Kant (1999, p. 477).

A melhor maneira de cultivar as potências da índole consiste no fazer por si mesmo o que se quer fazer. Por exemplo, por em prática a regra gramatical que se acabou de aprender. Compreendemos melhor um mapa geográfico quando o fazemos. O melhor modo de compreender é fazendo. Aprende-se mais solidamente e se grava de modo mais estável o que se aprende por si mesmo.

Percebe-se que a vivência do contexto em que o aluno se insere é ponto de apoio na construção do seu aprendizado. Kant afirma que o melhor modo de compreender é evidenciar a participação ativa dos alunos no ambiente educacional em que se encontram. Não basta apenas trazer conceitos que, muitas vezes, ficam vagos à realidade do educando, é necessário dar vida ao conhecimento proporcionando a construção, como foi expresso no exemplo acima dado pelo filósofo Kant sobre um dos conteúdos de Língua Portuguesa.

Ressaltamos a relevância da compreensão sobre o olhar Kantiano, que expressa a necessidade de uma aposta na interação, na contextualização, na participação ativa dos alunos, sendo estes, vistos como sujeitos do processo educativo, como já foi explicitado anteriormente que o “[...] melhor modo de compreender é fazendo. Aprende-se mais solidamente e se grava de modo mais estável o que se aprende por si mesmo” (KANT, 1999, p. 477). Isto é, de romper com a perspectiva de uma escola conservadora, que valoriza de forma radical a passividade dos alunos, a primazia pelos conteúdos, e a verticalização do conhecimento, sendo este transmitido de forma

homogênea, o que acaba desestimulando a atividade de aprendizagem e o desenvolvimento das potencialidades do educando.

A construção da autonomia do aluno exige a cumplicidade do olhar do sujeito que está participando da ação educativa, quando está envolto e interagindo com esse processo, não como um mero espectador, mas como transformador e transformado pela ação do ato educativo e pelo próprio sentido de aprender. Nesse sentido, tem-se na pedagogia de Kant, a retomada do olhar para a educação voltada para a formação de alunos autônomos, quando une as lições da experiência e os projetos da razão.

Na obra de Kant (1999) “Sobre a Pedagogia” é discutida a questão da escola e a sua relação com a atividade educacional, sendo esta vista como necessária e vital à sociedade humana: o homem é a única criatura que precisa ser educada. Por educação, entende-se o cuidado de sua infância (a conservação, o trato), a disciplina e a instrução com a formação. Consequentemente, o homem é infante, educando e discípulo. Ou seja, metaforicamente, a Revolução Copernicana Kantiana transpõe-se nessa revolução na maneira de ver o processo de aprendizagem.

Quando Kant considera o nosso conhecimento sobre os objetos dependente da sensibilidade, ele acaba por estabelecer em sua teoria gnosiológica uma ruptura paradigmática, também, no viés pedagógico. Nele temos o sujeito como partícipe essencial na relação pedagógica, a construção elementar sobre a questão da aprendizagem como perspectiva de revolução, bem como a importância da atividade educativa. Explicita tudo isso ao afirmar que a

[...] educação é uma arte cuja prática necessita ser aperfeiçoada por diversas gerações. Cada geração de posse dos conhecimentos das gerações precedentes está sempre melhor aparelhada para exercer uma educação que desenvolva todas as disposições naturais da justa proporção e de conformidade com a finalidade daquelas e, assim, guie toda a humana espécie a seu destino (KANT, 1999, p. 446).

Kant reforça a ideia da educação como essencial à constituição humana. Propõe a necessidade constante da reflexão no campo da prática educativa e, ainda evoca a discussão sobre a questão das “disposições naturais da justa proporção”, vinculando a ideia de necessidade da atividade educativa ao pressupor o conhecimento

das condições do aluno no ato da aprendizagem e também do olhar sobre a perspectiva da ação do educador.

Mas, Kant também retrata as dificuldades dessa atividade educacional quando afirma: “A educação, portanto, é o maior e o mais árduo problema que pode ser proposto aos homens” (KANT, 1999, p. 446). Percebe-se, dessa maneira, que ele externa uma visão de interesse sobre a atividade educacional no que se refere à construção social e humanitária. Suas ideias carregam consigo a possibilidade de novos sentidos à educação, além de uma atualidade de seu pensamento com relação às práticas educacionais que propiciam a construção cognitiva a partir da interação do sujeito no ato de aprender.

A revolução Copernicana kantiana traz, no âmago de sua constituição, a relevância do viés epistemológico, de um método ativo de aprendizagem. Isto é, o educando aprende com mais eficiência e sentido quando assume, desde o início no processo pedagógico, como um sujeito ativo, sendo visto como alguém que é capaz de construir suas próprias experiências e aprende quando consegue fazê-las.

Nesse sentido, as próprias condições pedagógicas que tornariam possível ao educando exercitar, de modo responsável, esta sua condição moderna de sujeito ativo no processo pedagógico e na própria vida como um todo, está vinculado ao que Kant previu na disciplina como um mecanismo pedagógico indispensável para limitar a vontade insaciável do educando (DALBOSCO, 2011).

Sendo assim, Kant entendeu que a questão da liberdade como autonomia só pode funcionar mediante condições disciplinares mínimas que auxiliem o educando a coordenar moral e pedagogicamente sua própria ação. Tais disciplinas estariam vinculadas ao papel do professor no processo de construção da aprendizagem.

Portanto, observa-se o conceito de que a Revolução Copernicana, na questão do conhecimento, está relacionada a essa postura do sujeito enquanto centro da relação com o mundo. O sujeito passa de mero espectador para a posição de sujeito ativo. Metaforicamente, a Revolução Copernicana Kantiana está vinculada à perspectiva ilustrada até aqui, quando, pedagogicamente, o educando assume uma postura ativa desde o início do processo cognitivo. A revolução pedagógica remete à transposição do ensino tradicional, requer um olhar sobre a posição pedagogicamente ativa do educando na construção do conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo propôs-se a entender como se constitui a autonomia do aluno no tocante ao conhecimento, tomando-se como referência a Revolução Copernicana Kantiana. Ora, a perspectiva de autonomia foi pautada na possibilidade de formulação da virada Kantiana na questão do conhecimento, ao focar a importância da ação do sujeito no processo de aprender. Com relação à Revolução Copernicana Kantiana, exigiu-se a sua compreensão para entender as contribuições deste autor ao campo educacional. O entendimento dessa revolução é essencial para relacionar a perspectiva pedagógica Kantiana aqui proposta.

A partir desta problemática, optou-se por reconstituir a Revolução Copernicana Kantiana no que concerne aos fundamentos que motivaram a proposta gnosiológica Kantiana. Foram resgatadas as leituras que fundamentaram tal revolução, a importância dessa revolução para o desenvolvimento epistemológico das pesquisas científicas da época. Nesse cenário revolucionário, observou-se a ruptura paradigmática construída ao longo da história da humanidade, quando não mais a terra é vista como centro universal, mas sim, o sol, como o centro do universo. Em que pesem as construções epistemológicas dessa época, pode-se dizer que Copérnico mudou os rumos da humanidade pela influência dessa revolução e abertura de possibilidades e novos olhares para a astronomia moderna.

Kant promove uma nova maneira de entender a constituição do conhecimento quando insere o sujeito como essencial para tal construção. Essa constituição emerge na revolução kantiana quando tira o foco das construções teóricas anteriores à sua elaboração, o objeto como elemento central. No entanto, Kant não rompe com a base de fundo da gnosiologia moderna, pelo fato de admitir a representação judicativa de objetos pelo sujeito. A revolução consistiria nessa descentralização do objeto do ato cognitivo. O sujeito ativo do conhecimento se traduziria no sujeito ativo da aprendizagem e, evidentemente, na autonomia epistemológica deste.

Sendo assim, evidenciam-se as possibilidades de construção da autonomia a partir da contribuição kantiana, bem como para o entendimento das questões contemporâneas relacionadas à aprendizagem quando a Revolução Kantiana é transposta para o plano educacional pela descentralização da teoria tradicional de

ensino constituída com base na passividade do aluno, para a construção do conhecimento na perspectiva da interação do aluno com a construção do conhecimento. A Revolução Copernicana Kantiana, como metáfora, para a revolução educacional, retira o aluno da mera condição de espectador e o coloca na condição de sujeito ativo da aprendizagem.

No que concerne à maneira de ver a construção do conhecimento, percebe-se que, atualmente, diferentes são as concepções sobre o processo de aprendizagem no ser humano. Mundialmente, cientistas e teóricos, das diferentes áreas, especialmente da educação, discutem sobre a aprendizagem humana e os diferentes métodos educacionais, assim como sobre o processo de construção do conhecimento. É importante ressaltar que entender como foram se delineando as discussões da aprendizagem sob a égide da Teoria do Conhecimento é essencial para compreender a construção da autonomia do sujeito a partir de sua interação, no processo de aprendizagem. A partir da metáfora da Revolução Copernicana e da Revolução de Kant na filosofia, propõe-se uma revolução educacional na maneira de entender a construção do conhecimento.

Kant buscou solucionar as perspectivas modernas de seus antecessores e com relação a essa questão instaura a visão de construção do conhecimento a partir da importância da ação do sujeito cognitivo. Tem-se a ideia do sujeito como centro do processo do conhecimento, pelo qual pode se vincular essa prerrogativa com a educação no sentido de esta ter a primazia da promoção da autonomia do sujeito pensante. A educação vinculada à exclusiva receptividade de passividade do estudante cede lugar para a perspectiva da importância da ação do aluno nesse processo de aprendizagem. Da educação como virada copernicana se espera a perspectiva de entender a importância e papel do aluno no centro do processo cognitivo. Portanto, Kant parte da prerrogativa da necessidade de organização do processo de conhecimento no âmbito de uma construção de pensamento baseada na criticidade e, também, na organização do modo de conhecer. A metáfora da Revolução Copernicana Kantiana é transposta à atualidade, no que se refere ao ato educativo. Ela torna-se a possibilidade para entender os pressupostos da gênese, construção do conhecimento, definição de novos sentidos pedagógicos e consequente intervenção no sentido de criar

as condições para que o estudante aja com autonomia e seja protagonista no ato de conhecer.

REFERÊNCIAS

- ARANHA, M. L. A. **Filosofia da Educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.
- CURY, F. **Copérnico e a Revolução da Astronomia**. 4. ed. São Paulo: Minuano, 2003.
- DALBOSCO, C. A. **Kant & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- DESCARTES, R. **Discurso do método**. São Paulo: Abril, 1989.
- GADAMER, H. G. **Filosofias – Entrevistas do Le Monde**. Trad. Nuno Ramos. São Paulo: Ed. Ática, 1990.
- LOCKE, J. **Ensaio Acerca do Entendimento Humano**. São Paulo: Nova Cultural, 1994.
- MUNARI, A. **Jean Piaget**. Recife: Massangana, 2010.
- KUHN, Thomas S. **A Estrutura das revoluções científicas**. 5. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 1998.
- KANT. Coleção **Os Pensadores**. São Paulo: Nova Cultural, 1999.
- _____. **Crítica da Razão Pura**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.
- _____. **Crítica da Razão Prática**. Rio de Janeiro: Tecnoprint, 1967.
- _____. **Sobre a Pedagogia**. 2. ed. Piracicaba: Unimep, 1999.
- PADOVANI, H. **Introdução da Filosofia**. 5. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1962.
- PASCAL, G. **Compreender Kant**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2005.
- PLATÃO. **A República**. São Paulo: Clássicos Garnier da Difusão Europeia do Livro, 1965.
- PULASKI, M. A. S. **Compreendendo Piaget: uma introdução ao desenvolvimento cognitivo da criança**. Rio de Janeiro: LTC, 1971.
- PIAGET, J. **O juízo moral da criança**. São Paulo: Summus, 1994.
- REALE, G. **Historia da Filosofia: do humanismo a Kant**. 6. ed. São Paulo: Paulus, 2003.

_____. **Terapia para os tempos atuais**. São Paulo, Loyola, 1999

SCRUTON, R. **Kant**. Lisboa: Dom Quixote, 1983.

THOUARD, D. **Kant**. Tradução Tessa Moura Lacerda. São Paulo: Estação Liberdade, 2004.

VYGOTSKY, L. S. Fundamentos de defectologia. _____. **Obras escogidas**. Madri: Visor, 1997. Tomo 5.

Rede de atendimento ao aluno incluído das escolas do campo: o desafio da inclusão

Service Network The Students Includes The Field Of Schools: The Challenge Of Inclusion

*Julianna Cerutti Ottonelli¹
Luci Mary Duso Pacheco²*

Este artigo busca apresentar a dissertação do Mestrado em Educação, intitulado “Rede de atendimento aos alunos incluídos nas escolas do campo: o desafio da inclusão”, no qual buscou-se examinar a inclusão de alunos que apresentam deficiências, dificuldades e/ou transtornos, tanto contínuas quanto circunstanciais, físicas, mentais, intelectuais e sociais e que necessitam de uma educação diferenciada, porém, com a aceitação destes sujeitos no ensino regular, sem serem excluídos do sistema educacional e do seu ambiente socioeconômico-cultural, bem como, o acesso a atendimentos especializados na rede de atenção básica de saúde com o propósito de desenvolver as habilidades e competências destes alunos. Ainda, sentiu-se a necessidade de visualizar como ocorrem as práticas educativas de inclusão nas escolas do campo e na saúde pública, e se estas têm sido efetivas no auxílio do desenvolvimento dos alunos que apresentam alguma deficiência, dificuldade e/ou transtorno, bem como se as famílias destes alunos possuem conhecimento sobre o processo de inclusão escolar, as políticas públicas de inclusão e se estes alunos recebem apoios governamentais através de serviços oferecidos na saúde pública e nas escolas, além dos benefícios de auxílio doença. Também houve o interesse em conhecer a realidade destes alunos, professores, profissionais e gestores perante o cenário da inclusão, as suas dificuldades e as suas formações. Contudo, esta pesquisa teve como

¹ Graduada em Psicologia pela UNIFRA, Especialista em Psicologia Organizacional e do Trabalho pela FURB, Perita Examinadora do Trânsito pela UNIJUÍ/FIDENE e Mestre em Educação pela URI. E-mail: juliana.ottonelli@hotmail.com.

² Doutora em Educação. Professora do PPGEDU e do Departamento de Ciências Humanas da URI – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões. E-mail: luci@uri.edu.br

finalidade abordar a complexidade da educação inclusiva nas escolas do campo, com o objetivo de instigar novas pesquisas na área e de pensar na construção de uma metodologia capaz de unir a educação e a saúde num único processo capaz de auxiliar o desenvolvimento dos alunos inclusos do campo.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA NAS ESCOLAS DO CAMPO E A REDE DE ATENDIMENTO AOS ALUNOS INCLUSOS

A história da educação especial está inscrita no processo de integração, na qual o aluno com alguma deficiência deveria adaptar-se à escola, a qual mantinha-se inalterada e dividida em educação regular e em educação especial. O resultado deste modelo educacional gerou diversas implicações, pois os alunos da educação especial não alcançavam um nível mais elevado de ensino, ocasionando consequências em suas vidas fora da escola. Com a inserção da educação inclusiva, nasce um olhar diferenciado sobre as necessidades especiais. Surge a implantação de uma nova política de inclusão, que, no Brasil, é amparada pela Constituição Brasileira (BRASIL, 1988) e por documentos internacionais importantes, como a Conferência Mundial de Educação para Todos³, ocorrida em Jomtien (1990), a Declaração de Salamanca⁴ (1994) e a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDBEN (BRASIL, 1996), destacando o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns das escolas, em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino.

A respeito das diferentes abordagens para a implementação de uma educação escolar inclusiva, a divulgação da atual legislação consiste importantíssimo progresso ao apoiar publicamente a inclusão escolar de todos os indivíduos. É o que afirma Mantoan (1997, p.120) ao citar,

³ A Conferência Mundial de Educação Para Todos, realizada em 1990, em Jomtien, Tailândia, deu novo alento aos esforços que o Brasil já vinha fazendo para universalizar o ensino fundamental e erradicar o analfabetismo. Esta conferência influenciou fortemente a agenda das políticas educacionais dos países em desenvolvimento na década de 90. No Brasil, os compromissos proclamados pela Declaração de Jomtien, da qual o Brasil tornou-se um dos países signatários, suscitaram um intenso debate e orientaram a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos (1994-2003) (BRASIL, 2000).

⁴ A Declaração de Salamanca culminou no documento das Nações Unidas denominado Regras Padrões sobre Equalização de Oportunidades para Pessoas com Deficiências, determinando que os Estados assegurem que a educação de pessoas com deficiência seja parte integrante do sistema educacional (www.portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf - acesso: 30 de janeiro de 2012).

a inclusão é um motivo para que a escola se modernize e os professores aperfeiçoem suas práticas e, assim sendo, a inclusão escolar de pessoas deficientes torna-se uma consequência natural de todo um esforço de atualização e de reestruturação das condições atuais do ensino básico.

A inclusão de alunos com dificuldades, transtornos e/ou deficiência no sistema regular de ensino está baseada na perspectiva de educação para todos, pois, ao serem feitas adaptações pedagógicas para um aluno que tenha alguma patologia, leva-se em conta distintas formas de aprender e de ensinar. O uso de estratégias de ensino adequadas a diferentes tipos de necessidades específicas de aprendizagem só vêm a contribuir para o desenvolvimento de todos os alunos envolvidos no processo, ou seja, indivíduos com diferentes deficiências ou necessidades educacionais específicas, de diferentes origens socioeconômicas e contextos culturais distintos, com habilidades igualmente distintas entre si, poderão beneficiar-se de estratégias didático-metodológicas heterogêneas; afinal, em uma escola cada vez mais plural e democrática, não se pode supor que exista uma única forma de ensinar e aprender.

Nos últimos anos, presenciam-se diversas mudanças significativas na educação e na sociedade de forma geral. Essas mudanças profundas, rápidas e imprevisíveis vêm exigindo cada vez mais uma reorganização/ressignificação não só das escolas, mas também de todos os profissionais que estão envolvidos com o processo educacional. Uma dessas mudanças diz respeito à educação do campo que, teve como marco a I Conferência Nacional: Por uma Educação Básica do Campo, em Luziânia – GO. Esta conferência marcou a luta dos trabalhadores do campo por uma educação do campo no período posterior à abertura política. Frente a isto, é preciso pensar na educação do campo em um contexto inclusivo, onde todas as crianças têm o direito de aprender juntas, independente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter; a exigência que se faz presente, hoje, é um novo projeto de pensar a concepção escolar, ou seja, a necessidade de se “recriar o modelo educacional vigente”, não só na zona urbana como também no campo (MANTOAN, 2003, p. 60).

Superar o sistema tradicional de ensinar é um propósito que deve efetivar-se com toda urgência. Essa superação refere-se ao que ensina-se aos alunos e ao como ensina-se, para que eles cresçam e se desenvolvam sendo seres éticos, justos, pessoas que terão de reverter a situação [...] mudar o mundo e torná-lo mais humano (MANTOAN, 2003, p. 61).

Diante disto, o Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica aprovou o Parecer CNE/CEB nº 36/2001 e Resolução CNE/CEB nº 1/2002, instituindo Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Os textos legais apontam a relevância do respeito à diversidade na igualdade, com ênfase em processos formais de formação humana como prática inclusiva.

Mittler (2003, p. 25) comenta que pensar no conceito de inclusão “envolve um repensar radical da política e da prática e reflete um jeito de pensar fundamentalmente diferente sobre as origens da aprendizagem e as dificuldades de comportamento [...]”. Pensando no processo de aprendizagem dos alunos inclusos se fez necessário refletir sobre a aquisição do conhecimento e o desenvolvimento das habilidades destes alunos, principalmente daqueles que vivem no campo. Quando se fala na escola do campo aberta a todos, independentes de suas limitações, é preciso destacar, como estes sujeitos estão conseguindo vencer barreiras e superar suas dificuldades, se muitas vezes a escola não está preparada para recebê-los. Ao olhar para o sujeito em sua integralidade, é visto que este é cercado por uma rede, que o possibilita a diferentes experiências e o auxilia no seu processo de maturação; esta rede não somente constitui a educação, mas passa pela saúde, reforçando a ideia de que para a saúde dos indivíduos é importante o papel da família, o seu contexto de vida e o território no qual este aluno está inserido.

Visto que todos os sujeitos são seres sócio-históricos, cercados por uma rede, nesta pesquisa procurou-se compreender quais são os meios de acesso dos alunos inclusos às escolas do campo e a atendimentos especializados na saúde pública; o entendimento da sistemática de organização das políticas escolares no campo para com os alunos inclusos; como ocorrem os atendimentos na rede de atenção básica de saúde aos alunos inclusos das escolas do campo; conhecer as dificuldades, transtornos /ou deficiências mais frequentes neste contexto (campo e saúde pública) e verificar se as ações da rede de atendimento ao aluno incluso contribuem para o seu desenvolvimento.

Em relação à acessibilidade dos alunos que apresentam alguma dificuldade, transtorno e/ou deficiência às escolas do campo foi visto que, nas escolas em nenhum momento foi anunciada a questão da evasão escolar, nem pelo fato da presença de patologias, nem pelo trabalho agrícola. Destaca-se que todas as crianças em idade

escolar que residem no campo, localizadas na área rural do município de Frederico Westphalen, encontram-se matriculadas e frequentando as escolas. O que denota que nos dias atuais, a significação da escola e a importância da educação na constituição do sujeito se faz presente; observa-se, quando visto sob a ótica da educação do campo, que a população camponesa tem modificado seu pensamento em relação à educação, dando prioridade ao acesso à escola do que ao trabalho agrícola, o que por muito tempo e também uma das causas do analfabetismo desta população estava vinculado a importância da realização do trabalho no campo, e a educação tinha pouco espaço, apenas poucos sujeitos frequentavam as instituições educativas.

Também é válido salientar que a presença de alguma patologia também não é causa para os sujeitos não frequentarem a escola. Atualmente, visualiza-se um maior acesso à educação e uma maior aceitação da doença, o que não impede à criança de frequentar a escola e nem de sentir-se excluída desta e muito menos pelas dificuldades e diferenças que apresenta.

Acerca da estrutura arquitetônica das escolas para receber o aluno com deficiências, conforme as observações realizadas e as informações obtidas no decorrer da pesquisa, foi visto que a maioria das escolas não encontram-se adaptadas para receber o aluno portador de deficiências, salientando que, tanto os gestores das escolas como a gestão educacional do município relatou o fato de que estas adaptações serão feitas somente mediante a presença de um aluno que possua necessidade de tais adaptações. O Ministério da Educação através da Portaria nº 1679 de 2 de dezembro de 1999 estabelece algumas condições básicas de acesso às pessoas com deficiência nas instituições de ensino, como eliminação de barreiras arquitetônicas, reserva de vagas em estacionamentos, rampas e corrimões, entre outros (BRASIL, 1999).

Ainda, cabe destacar que algumas escolas já possuem pequenas adaptações, como alguns banheiros adaptáveis e rampas de acesso a cadeirantes. Conforme relatos dos participantes desta pesquisa, estas pequenas adaptações estão suprimindo as necessidades atuais dos alunos matriculados nas escolas do campo.

Acerca dos transportes públicos disponíveis aos alunos na sua locomoção às escolas, foi evidenciado que todas as escolas possuem transporte fornecido pela Prefeitura Municipal de Frederico Westphalen; a maioria destes transportes não estão adaptados a deficiências e encontram-se em estado precário, o que causa dificuldades

de adaptação e alguns riscos para os alunos, pois são considerados transportes antigos, danificados e não possuem adaptações caso um aluno com deficiência viesse a utilizá-lo. Conforme a gestão educacional do município foi citado que estão sendo adquiridos novos transportes os quais são adaptáveis a deficiências, e que caso alguma escola venha requisitar a necessidade de transportes adaptáveis, este será cedido à escola.

Em relação ao aluno incluso frequentar a classe regular foi observado que as escolas têm incluído o aluno que apresenta alguma dificuldade, transtorno e/ou deficiência nas classes regulares, procurando socializá-lo e desenvolvê-lo juntamente aos demais alunos. Mas ao inclui-lo na classe regular, a escola, principalmente os professores vêm encontrando dificuldades em trabalhar com esse aluno, pela falta de recursos e formações específicas ao processo inclusivo. Foi visto também que alguns dos alunos inclusos das escolas campesinas participantes desta pesquisa frequentam AEEs⁵ em escolas localizadas na área urbana do município e outros frequentam a APAE, também localizada na cidade. Em vista que estes alunos precisam locomover-se até estas escolas e à APAE, foi relatado que o município fornece transporte para a locomoção deste alunos a estas instituições. Conforme o que preconizam as políticas nacionais da educação inclusiva, de que todas as pessoas devem ter acesso à educação, é visto que ainda isto não tem-se concretizado de maneira eficiente e capaz de atender as necessidades escolares de todos os sujeitos em seu território, pois todos os alunos devem receber uma educação capaz de desenvolver suas habilidades e seu aprendizado, o que é visto que nenhuma das escolas participantes desta pesquisa possuem AEE e nem sala de recursos para realizar um trabalho diferenciado com os alunos que demandam de práticas educativas especializadas, estes devem locomoverem-se até outras instituições que forneçam este ensino.

Ao abordar a acessibilidade dos alunos inclusos aos atendimentos na saúde pública, foi visto que as unidades de saúde encontram-se na área urbana do município, somente em um distrito do município há a instalação de uma unidade de atendimento. Sendo assim, a população campesina tem que locomover-se até a área urbana para

⁵ A Constituição Brasileira (BRASIL, 1988) com base nos parâmetros de igualdade, universalidade de acesso e permanência na escola, aponta como dever do Estado brasileiro a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) para pessoas portadoras de necessidades especiais preferencialmente nas escolas da rede regular de ensino. Este tipo de atendimento encontra-se também presente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996).

receber algum tratamento voltado a sua saúde. Este fato deve ser evidenciado porque muitas vezes o sujeito que necessita de algum tratamento específico para sua saúde não o realiza devido à distância e à dificuldade de locomover-se até uma destas unidades básicas de saúde, permanecendo num estado patológico, o qual muitas vezes, agrava-se pela falta de acompanhamento especializado. Em relação à locomoção até a rede de saúde, a maioria dos participantes desta pesquisa relataram que não há transporte público disponível para a locomoção dos alunos inclusos, que transportam-se por meios próprios e/ou coletivos, e que muitas vezes não possuem condições financeiras de manterem-se em tratamento contínuo devido aos gastos que geram esta locomoção. Cabe evidenciar, que conforme informações obtidas, poucos alunos recebem benefícios financeiros pela doença que apresentam, a maioria dos alunos recebe apenas a Bolsa Família, a qual é insuficiente para custear os tratamentos vinculados à saúde que o seu familiar necessita. Conforme relato da gestão municipal da saúde, sempre que possível é disponibilizado transporte para os sujeitos que necessitam de atendimentos, mas pela falta de transportes e pela grande demanda, não é possível transportar todas as pessoas aos atendimentos. Também foi visto que, muitas vezes é o próprio transporte escolar que conduz os alunos aos atendimentos na saúde, bem como a APAE e as AEEs.

A não continuidade dos tratamentos, visto muitas vezes pela dificuldade da distância das unidades básicas de saúde, a profissionais especializados e a falta de transporte público é a causa da não evolução do quadro patológico do sujeito, mantendo-se num estado inalterado, com sofrimento físico, psíquico e social.

Acerca da investigação sobre a sistemática de organização das escolas do campo em relação à educação inclusiva, foi visto que as escolas campesinas não possuem salas de recursos e nem AEEs, como já citado, alguns alunos frequentam estas e a APAE em outras localidades (na área urbana) em horários opostos a classe regular.

Conforme relatos dos professores e gestores das escolas participantes desta pesquisa é preciso improvisar técnicas para trabalhar com os alunos inclusos com os materiais que as escolas disponibilizam. Algumas destas escolas, as que possuem alunos cadastrados como inclusos, recebem das gestões municipais e estaduais alguns materiais didáticos para realizarem praticas educativas diferenciadas para com estes alunos, mas não são suficientes para suprir todas as necessidades.

Para Stainback e Stainback (2000), o educador pode desempenhar um importante papel na percepção dos alunos de que esses têm potencialidades e limitações diferentes. Sugerem propostas de atividades em que os alunos sejam estimulados sobre suas habilidades e identificadas suas limitações. Para Ferreira (2006), o educador deve, além de proporcionar o acesso à educação desses estudantes, combater barreiras que possam provocar a exclusão educacional destes.

Perante as informações obtidas e as queixas dos educadores no decorrer desta pesquisa, observa-se que faltam a muitos dos professores informações sobre estratégias que deram certo; não para que sejam feitas cópias, mas que sejam tomadas como ponto de partida para que outras sejam pensadas, tendo em vista o conhecimento sobre o que está sendo feito e que pode funcionar. Para isso, é fundamental que sejam conhecidos os processos da aprendizagem, assim como aspectos relativos às diferentes etapas do desenvolvimento humano e, nesse sentido, faz-se necessária a formação continuada do educador, constituindo-se cada vez mais como pesquisador de sua própria prática pedagógica.

Em relação ainda as práticas educativas inclusivas nas escolas do campo, os educadores comentaram que as escolas aderiram ao Projeto Mais Educação⁶. Com este projeto, as escolas esperam superar algumas limitações e auxiliar o aprendizado dos alunos que apresentam alguma dificuldade na aquisição do conhecimento. Este tem ocorrido no turno oposto a classe regular e através de oficinas, como letramento, matemática, música, artes, preparação de hortas, entre outros.

Em relação a rede de atendimento ao aluno incluso, essa se constitui através do contexto escolar, familiar e de assistência à saúde. Além da acessibilidade a educação e a saúde e a organização escolar nas práticas educativas para com os alunos inclusos, houve a necessidade de conhecer como funciona os atendimentos na saúde pública do município e como a família do aluno incluso convive com a patologia de seu familiar.

Sobre a saúde pública cabe evidenciar que no município os atendimentos especializados se concentram na unidade básica de saúde (UBS) e nas estratégias de

⁶ O Programa Mais Educação foi instituído pela Portaria Interministerial n.º 17/2007 e integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), como uma estratégia do Governo Federal para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da Educação Integral. Trata-se da construção de uma ação intersetorial entre as políticas públicas educacionais e sociais, contribuindo, desse modo, tanto para a diminuição das desigualdades educacionais, quanto para a valorização da diversidade cultural brasileira (BRASIL, 2007).

saúde familiar (ESF) localizadas na área urbana. Estes contam com os serviços médicos, psicológicos, fisioterápicos, fonoaudiológicos e sociais. Em relação ao funcionamento destes serviços, eles variam conforme a especialidade; alguns funcionam através de agendamentos, de acolhimentos e de fichas diárias de atendimento. Conforme os relatos, as escolas têm procurado a combinação das práticas educativas de inclusão com tratamentos na área da saúde para o sujeito desenvolver suas habilidades. A maioria dos encaminhamentos são realizados ao conhecimento médico e psicológico.

Uma escola promotora de saúde estimula o desenvolvimento de hábitos, comportamentos e atitudes voltadas a uma vida saudável e ao bem-estar social; identifica e previne os problemas e riscos para a saúde, que afetam o processo de aprendizagem. É preciso contribuir para que a escola e seu entorno se tornem ambientes propícios ao desenvolvimento físico, mental e social (GOULART, 2006).

Acerca dos relatos dos profissionais da saúde há uma demanda extensa de crianças que apresentam dificuldades, transtornos e/ou deficiências, mas conforme o número de atendimentos, estes se concentram a maior parte a atendimentos à demanda urbana, poucos destes atendimentos estão vinculados a população do campo. Os profissionais da saúde acreditam que a pequena demanda do campo pode estar atrelada a dificuldade de locomoção da população campesina aos atendimentos que se concentram na área urbana e em alguns casos a falta de compreensão das famílias destes alunos da importância da continuidade dos tratamentos.

Pensando nas dificuldades dos atendimentos à população do campo é visto que a família é a principal causa da não evolução de seu membro, há uma falta de compreensão, de aceitação e da continuidade do tratamento por parte dos familiares. Muitos não conseguem visualizar o sofrimento psíquico que seu membro apresenta devido a sua patologia e não procuram amenizar este sofrimento e nem buscar por auxílio a melhora da patologia. Também é visto que muitas vezes trabalha-se com a criança, mas o seu contexto familiar permanece inativo, sem alterações, o que contribui para a não evolução do quadro do sujeito. Já algumas famílias, poucas, se preocupam e colaboram com os atendimentos, mas, muitas vezes, esbarram na questão da locomoção e das dificuldades financeiras em aderir tratamentos precisos, como algumas medicações e recursos essenciais para a habilitação destas crianças.

Além destas dificuldades, os profissionais da saúde queixaram-se da estrutura física das unidades de atendimento, da falta de recursos materiais e de mais profissionais para atuarem com esta demanda e também a falta de incentivo da gestão por capacitações e formações na área.

Acerca da investigação sobre as dificuldades, transtornos e/ou deficiências mais frequentes nos alunos das escolas do campo, verificou-se através dos relatos dos educadores, gestores, familiares e profissionais da saúde que a maior porcentagem concentra-se a nível mental e comportamental.

Baseado na Organização Mundial de Saúde – OMS - ONU, entendem como Transtornos Mentais e Comportamentais:

as condições caracterizadas por alterações mórbidas do modo de pensar e/ou do humor (emoções), e/ou por alterações mórbidas do comportamento associadas a angústia expressiva e/ou deterioração do funcionamento psíquico global. Os Transtornos Mentais e Comportamentais não constituem apenas variações dentro da escala do "normal", sendo antes, fenômenos claramente anormais ou patológicos (SOUZA & CAMARGO, 2002).

Em relação aos transtornos mentais e comportamentais mais presentes, foram descritas as seguintes patologias: transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH), dificuldades de aprendizagem, dificuldades de socialização, retardo mental, síndrome de down, transtornos relacionados ao contexto familiar, histórico de alcoolismo e drogadição na família, entre outros. Vale salientar que diversos transtornos citados pelos participantes estão relacionados à emotividade dos sujeitos, a traumas e a situações complexas que estas crianças vivenciam, as quais não se configuram como patologias, mas sim como transtornos decorrentes e/ou situacionais.

Um comportamento anormal ou um curto período de anormalidade do estado afetivo não significa, em si, a presença de distúrbio mental ou de comportamento. Para serem categorizadas como transtornos, é preciso que essas anormalidades sejam persistentes ou recorrentes e que resultem em certa deterioração ou perturbação do funcionamento pessoal, em uma ou mais esferas da vida. Os Transtornos Mentais e Comportamentais se caracterizam também por sintomas e sinais específicos e, geralmente, seguem um curso natural mais ou menos previsível, a menos que ocorram intervenções. Nem toda deterioração humana denota distúrbio mental (BALLONE, 2008).

Em relação as deficiências, foi relatada a presença de deficiências físicas em membros do corpo e a transtornos fonoaudiológicos. Deficiente físico é o indivíduo

que apresenta comprometimento da capacidade motora, nos padrões considerados normais para a espécie humana, pode ser definido como uma desvantagem, pois resulta de uma incapacidade, que limita ou impede o desempenho motor de uma determinada área.

A respeito do discurso dos familiares dos alunos inclusos, observou-se que nem todas as famílias possuem diagnóstico da patologia que seu membro apresenta e também não possuem conhecimento sobre as políticas de inclusão, bem como os direitos e deveres em relação ao seu familiar que apresenta dificuldades, transtornos e/ou deficiências. Comentaram que percebem que seu familiar apresenta dificuldades e que estas interferem no seu aprendizado, mas acreditam que a criança pode não possuir habilidades para os estudos, mas sim, para atuar nas atividades do campo. Também foi notável, o respeito e a admiração que estas famílias têm para com a escola e os educadores, reconhecendo o trabalho realizado com seu familiar procurando superar as suas dificuldades e verificou-se a aceitação dos encaminhamentos à saúde feita pelos professores.

Ao encaminhar o aluno a atendimentos especializados na saúde para a realização de tratamentos como forma de auxiliar o aluno incluso a desenvolver as suas potencialidades, a escola passa a promover ações educativas em saúde que levam à reflexão sobre o que é ter uma vida saudável. Uma escola engajada com a saúde e a vida do sujeito aborda conteúdos que visem ao desenvolvimento integral da pessoa e a diminuição de vulnerabilidades, o que contribui para a adoção de estilos de vida mais saudáveis. A comunidade, a família e a escola são segmentos que interagem em uma relação íntima com o contexto social em que estão situados e, portanto, não podem estar dissociados de um processo educativo mais integral.

Sobre as ações da rede de atendimento ao aluno incluso acerca de resultados sobre o desenvolvimento cognitivo, físico e social destes sujeitos foi visto que a combinação de práticas educativas diferenciadas nas classes regulares, o auxílio das AEEs e APAE, o tratamento específico na saúde pública e o comprometimento e o apoio familiar tem demonstrado efetivos resultados no desenvolvimento destes alunos.

As principais mudanças têm-se apresentado no contexto escolar e familiar, muitas crianças tem superado dificuldades na aprendizagem, socializando-se mais e a convivência familiar têm se tornado mais saudável. Os alunos que não apresentaram

mudanças, estas foram vistas decorrentes da falta de comprometimento das famílias com os atendimentos na saúde e na educação.

A mudança de desenvolvimento é sistemática enquanto coerente e organizada. Ela é adaptativa no sentido de que tem por objetivo lidar com as condições internas e externas da existência em constante mutação. Ela pode tomar muitos caminhos e pode ou não ter um objetivo definido; mas existe uma certa conexão entre as mudanças frequentemente imperceptíveis das quais ela é composta (PAPALIA; OLD, 2000, p. 25).

Durante o processo de desenvolvimento social da criança são formadas ações motoras e mentais que proporcionam progressivamente o domínio do uso de objetos e a aprendizagem de comportamentos em situações complexas, diante da identificação dos significados destes objetos e situações.

Deste modo, no decorrer do desenvolvimento, o indivíduo estabelece sua capacidade de agir, questionar e fazer descobertas sobre o mundo vivencial, de pensar criticamente sobre os objetivos e as situações que o rodeia e de construir inclusive seus próprios valores morais através de relações interpessoais, estabelecidas com o ambiente físico e social.

CONCLUSÃO

Buscar pela construção de uma sociedade que respeite o ser humano, que aceite as diferenças e auxilie no desenvolvimento dos sujeitos é uma responsabilidade de todos, pois o que se deseja é instituir uma estrutura de ações que prime pela inclusão em contraponto à exclusão, assumindo a pluralidade como um fator relevante para o desenvolvimento do pensamento, da cultura e da coletividade. Faz-se necessário celebrar a diversidade, sinalizando que as pessoas são constituídas de uma gama de culturas as quais demonstram a riqueza e a complexidade das aspirações e experiências humanas e que a aquisição do conhecimento e o desenvolvimento das habilidades dos sujeitos estão vinculados aos estímulos que lhe são ofertados.

A construção de ações responsáveis pelo processo inclusivo de todos caracteriza-se por reconhecer e valorizar as diferenças que os sujeitos trazem para o cotidiano da escola, da família e da comunidade em que estão inseridos, bem como a heterogeneidade da vida social e a diversidade dos processos de construção coletiva e

individual de aprendizagem e adaptação. Essas ações favorecem a consolidação da rede, pois não excluem os sujeitos, mas atuam em conjunto para o seu desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Casa Civil – Subchefia para assuntos jurídicos. **Lei n. 10.098**, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10098.htm>. Acesso em: 05 de Outubro de 2013.

_____. Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, 1988 Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao.htm. Acesso em: 01 de fevereiro de 2012.

_____. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996; Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 30 de janeiro de 2012.

_____. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação**: razões, princípios e programas. Brasília: MEC, 2007.

_____. Ministério da Educação. **Política nacional para a integração da pessoa portadora de deficiência**. Brasília: MEC/SEESP, 1999.

BALLONE, G. J. O que são Transtornos Mentais. 2008. PsiqWeb. Disponível em <www.psiqweb.med.br>.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. Disponível em:

<www.portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2012.

FERREIRA, Windyz B. Educar na diversidade: práticas educacionais inclusivas na sala de aula regular. In: **Ensaio Pedagógico** - Educação Inclusiva: direito à diversidade. Brasília: SEESP/MEC, 2006.

GOULART, Cecilia. A organização do trabalho pedagógico: alfabetização e letramento como eixos orientadores. In: **Ensino Fundamental de nove anos** – Orientações para a inclusão de crianças de seis anos de idade. Brasília: UFF/MEC, 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. Inclusão escolar de deficientes mentais: que formação para professores? In: _____. (Org.). **A integração de pessoas com deficiência**: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon; SENAC, 1997.

_____. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva**: contextos sociais. Trad.: WindyzBrazão Ferreira. Porto Alegre: Artmed, 2003.

PAPALIA, E. D; OLDS, W. S. **Desenvolvimento humano**. 7. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

STAINBACK, W; STAINBACK, S. **Inclusão**: guia para educadores. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SOUZA, J. S; CAMARGO, D. A (Org). **Psicofarmacologia e equipe multidisciplinar**. Campo Grande: Universidade Católica Dom Bosco, 2a. ed., 2002.

Violência na escola: da gênese ao conceito de violência simbólica

Violence At School: Genesis Of The Symbolic Violence Concept

*Tânia Mara Minetto¹
Cênio Back Weyh²*

Os novos e complexos problemas que vão surgindo com a evolução da sociedade, denotam que a violência é resultante de relações entre os homens e que parte delas é resultado da desigualdade social e de privilégios concedidos a uma pequena parcela da população. Esta desigualdade é explicada pela teoria de Marx (1983) ao analisar a sociedade de classes e perceber que não só a riqueza é mal distribuída, mas que a exploração capitalista provoca mazelas na sociedade, refletindo em todas as relações sociais.

A evolução das pesquisas acerca do tema violência e escola intensificam-se na década de 1980 e nas três décadas seguintes observa-se que a violência assume proporções mais intensas acompanhando as mudanças estruturais, conjunturais e legais, em nível nacional e internacional, que foram profundas, denotando uma relativa incapacidade técnica operacional para o enfrentamento.

Muito embora as bases das investigações sobre a violência, nas escolas, tenham sido a área urbana, especialmente nos grandes centros, as informações produzidas caracterizaram de forma consistente a violência escolar no Brasil denotando as especificidades de cada período histórico.

Contudo observa-se que há um vácuo importante no que diz respeito a diagnósticos sobre a violência através da pesquisa para propor intervenções eficazes, rompendo assim com o ciclo e a evolução desse fenômeno, conseqüentemente a

¹ Mestre pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões Campus de Frederico Westphalen. minetto.taniamara@gmail.com.

² Doutor no Programa de Pós-Graduação em Educação da Educação da URI – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões Campus de Frederico Westphalen e professor da URI – Câmpus de Santo Ângelo – weyh.gel@terra.com.br.

continuidade das investigações são uma necessidade para observar questões acerca da evolução da violência e as formas que vem assumindo no contexto societário.

Constatou-se que a investigação científica acerca do tema foram realizadas por organizações governamentais da área da educação, associações de classe, institutos privados de pesquisas e por universidades, envolvendo os mais diversos profissionais. Percebe-se ainda que além do cunho acadêmico, há interesse de órgãos governamentais e não governamentais que trabalham diretamente com situações de violência e que buscam entender a origem do fenômeno a fim de dar respostas objetivas, minimizando ou cessando os problemas relacionados à violência na escola. Muito embora as pesquisas não buscassem interpretações sobre o fenômeno violência, ofereceram indícios fundamentais para estimular investigações sobre o quadro relacional escola e violência.

Débarbieux e Montoya (1998 apud Sposito, 2001), apontam que as tentativas de levantamentos acerca da produção científica sobre o tema violência escolar, implicaram no reconhecimento de que estes estudos acontecem num espaço social de constituição do tema em questão como objeto legítimo de debate no interior da esfera pública e de atenção do Estado na condição de problema social.

A redemocratização no Brasil possibilitou uma maior visibilidade das demandas decorrentes da violência, as quais interferiam, diretamente, na qualidade de vida da população que vivia na periferia das grandes cidades, espaço de conflitos e insegurança que persistem até hoje. A este fator somam-se as lutas pela democratização das instituições oficiais, especialmente no que diz respeito à segurança pública, que, neste momento apresentava resistências à nova conjuntura política adotada. Evidente que o crescimento da violência está diretamente relacionado à disseminação e diversificação no contexto da sociedade civil.

No início dos anos 1980, tem-se a busca pela segurança pública por moradores das periferias urbanas, espaço onde a violência nas instituições escolares vão dar visibilidade e fazer o acompanhamento do sistema público brasileiro. Ainda, tem-se a imprensa falada e escrita abrindo espaços de denúncia acerca de problemas que interferiam no cotidiano dos estabelecimentos escolares, especialmente aqueles localizados nas periferias das cidades.

As discussões denunciavam as más condições de vida e a desproteção social pela ausência dos equipamentos públicos. Quanto às experiências de enfrentamento à violência nas escolas, estas iniciam por reivindicações dos primeiros governos eleitos pelo voto popular, época em que emergiram os movimentos de professores, alunos e pais que lutavam pela melhoria no funcionamento das escolas. Resultando em policiamento, muros altos, grades, etc., abrindo consenso acerca da ideia de que as escolas deviam ser protegidas. No entanto, elementos estranhos no espaço escolar, denotavam a ideia de que os moradores dos bairros eram delinquentes ou marginais.

Nesse contexto, a violência assumia uma concepção de violência pela depredação do patrimônio público, havendo, ainda, o temor da invasão por pessoas da comunidade sem vínculo com a escola. Observa-se que a sociabilidade dos alunos não entrava na discussão, pois naquele momento não estavam sendo questionadas as formas de sociabilidade entre alunos, mas eram criticadas as práticas internas aos estabelecimentos escolares produtoras da violência.

Marcada pela conjuntura, a discussão da violência da escola esteve, indissociavelmente, ligada à questão democrática. De certo modo, tratava-se de buscar um modelo mais democrático de gestão dos estabelecimentos, incorporando alunos, pais e demais usuários na tomada de decisões. Buscava-se uma instituição mais aberta, menos autoritária em suas práticas e propiciadora de melhores condições de permanência dos alunos mais pobres no sistema formal de ensino.

Ainda, na década de 1980, as tentativas de responder aos anseios da sociedade pela segurança pública, levou o governo a optar por implantar ações de segurança nos estabelecimentos de ensino, realizadas pelas agências policiais, somando-se a esta iniciativa, buscou-se intervir na cultura escolar com ações educativas com orientações aos seus alunos. Nesse período, tem-se uma predominância do tema segurança no debate público. O enfrentamento da violência nas escolas com ações pontuais não teve resultados positivos e as depredações, invasões aos prédios, ameaças aos alunos e professores persistiam. Associado a este fenômeno tem-se o crescimento do narcotráfico que intensifica a criminalidade e o sentimento de insegurança, especialmente nos bairros periféricos.

Nesse período histórico, a mídia televisiva muda o foco e privilegia os homicídios que acontecem próximo ou no interior das escolas, e neste momento o fenômeno violência já não tem a mesma relevância no noticiário.

Em 1990, a violência escolar é observada a partir de uma complexidade maior, buscando caracterizar as interações dos grupos, a sociabilidade entre jovens e adultos e entre os pares. Nesse período, tem-se a constatação de violência escolar em diversas regiões brasileiras, incluindo cidades de médio porte. Definitivamente, nas décadas de 1980 e 1990, a violência nas escolas foi considerada como questão de segurança, com intervenções conservadoras, raras exceções adotavam modelo educativo de intervenção.

Há uma mudança significativa no poder estatal nas três esferas de governo no final de década de 1990. Os partidos de esquerda e centro-esquerda assumem o poder com propostas menos conservadoras, buscando parcerias com a sociedade civil organizada e movimentos sociais, objetivando a redução da violência nas escolas. Essas parcerias fortalecem a ideia de que ainda há muito que pesquisar acerca do impacto da violência no contexto escolar.

Com a democracia plenamente estabelecida no país e a preocupação na implementação das políticas públicas de corte social, no pós Constituição Federal, de 1988, é momento de se preocupar, igualmente, com a democratização da cultura dos estabelecimentos escolares, buscando novas concepções sobre a segurança nas escolas. Monteiro (1998) não tratou sobre o tema violência e escola, encontrou em seus estudos em escolas públicas a dificuldade dos professores e diretores em lidar com os alunos que, explicitamente, fazem parte de grupos juvenis de risco, no caso estudado, de gangues. Dados apontam que o estado do Espírito Santo, segundo Codo (1998), está em 5º lugar nas ocorrências de roubo e vandalismo escolar e o 21º no que se refere às agressões interpessoais.

Debarbieux (1996) traz a noção de incivilidade para descrever uma série de práticas cotidianas expressas nos pequenos delitos, nas agressões verbais, na falta de polidez, nas ameaças e nas frequentes irrupções de desordem nos estabelecimentos escolares. Ao final da década de 1990, sentia-se ainda, a necessidade de investigações com recortes no interior das relações entre violência e escola, com temática sobre

gênero e etnias, aliadas ao universo da crescente presença, ainda pouco estudada no Brasil, dos grupos juvenis.

A partir de 2000, as pesquisas assumem uma ótica diferenciada, procurando caminhos para o enfrentamento da violência, a exemplo de Miranda (2003), que, nos resultados de sua pesquisa, reconheceu ser a escola um espaço de prevenção, acompanhamento e encaminhamento de crianças vítimas de violência. Assim, reconhece-se a escola como espaço fecundo para o enfrentamento da violência doméstica contra crianças e adolescentes.

Outro resultado considerado relevante foi o entendimento por parte dos profissionais da educação, da denúncia como única possibilidade de enfrentamento da violência doméstica contra crianças e adolescentes, especialmente porque as atividades escolares permitem o diálogo com a comunidade escolar, bem como a reflexão do fenômeno violência. Pereira Leão (2004) constata que as dificuldades estruturais das economias capitalistas contemporâneas, em gerar empregos e promover a mobilidade social, transformam-se em meras políticas de ocupação do tempo e de combate à ociosidade juvenil. A pesquisa de Pereira Leão (2004) verificou que as experiências foram desenvolvidas em um quadro de grande precariedade, tendo o programa um caráter compensatório e não alcançando os objetivos inicialmente pretendidos com relação à inclusão social dos jovens atendidos, denotando a precariedade no alcance dos objetivos das políticas públicas para a inclusão social.

As pesquisas de Oliveira (2006) buscam compreender o ponto de vista dos pais denunciados por violência física contra seus filhos. Este estudo constatou a inconsistência entre as concepções parentais a respeito de educação e das práticas educativas em relação a seus filhos. Em relação aos recursos educativos, os pais ainda têm dificuldade em formas alternativas à punição física, como forma de impor limites e disciplinar a criança, somando-se aos fatores culturais. Notadamente, a falta de suporte social e econômico dos pais como fatores de risco, de estresse e a necessidade de implementar programas de intervenção que promovam a integração entre suas concepções e práticas como educadores.

O estudo de Kafrouni (2007) convida-nos a refletir sobre a autoridade escolar. A pesquisa tem por objetivo descrever e analisar as relações de autoridade e disciplina no ambiente escolar, tendo em vista a perspectiva da escola em promover a transmissão

de conhecimento formal e valores sociais para a vida presente e futura de seus alunos. Os conflitos, ao serem acumulados, dificultam a manutenção da autoridade institucional frente aos alunos. Sobre a instituição escolar recai o reconhecimento social do direito e do dever atribuídos pelo Estado para oferecerem um leque de informações básicas, que se constituem em parâmetros para as escolhas profissionais da sociedade educada. Em relação à educação pela paz, encontram-se, em Oliveira (2008), discussões sobre os conceitos de violência e paz, do local ao internacional, sob o olhar do Serviço Social e da Educação, focando como objetivo principal a construção de um espaço de paz e não violência nas escolas públicas do Estado de São Paulo.

A base referencial deste projeto está no “Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI” e o “Programa Abrindo Espaços: Educação e Cultura de Paz”, elaborado sob os auspícios da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). O eixo norteador das reflexões são os desvios e as permanências acerca do conceito de paz e violência, desde a UNESCO até os participantes do Programa. Percebeu-se um claro paradoxo no binômio paz/violência proposto pela UNESCO³, implementado pelo Estado e vivenciado pelos envolvidos no Programa. Oliveira (2009) analisa a interface entre o Serviço Social, as múltiplas expressões da questão social e as Políticas Sociais, considerando-se os impactos das transformações do mundo do trabalho e do crescente processo de exclusão social na sociedade contemporânea.

A pesquisa realizada enfatiza a Cultura de Paz que aponta para um novo modo de ser na sociedade, na sua relação com o Serviço Social que tem um projeto que aposta no avanço da democracia. Os resultados do trabalho indicam que a paz que se quer alcançar como cultura, passa pela transformação das pessoas e das estruturas sociais existentes, exigindo um processo de formação que desafie a sociedade para uma mudança radical no sistema político, econômico, social e ambiental. A mudança social torna-se o maior desafio para a construção de uma Cultura de Paz. A paz será possível quando houver, de fato, vontade política de diminuir as desigualdades sociais por via da materialização dos direitos humanos e da justiça social. Tem a ação política como uma das grandes ferramentas principais na sua construção. A paz é uma aspiração e um direito universal, faz parte dos direitos de terceira geração, sendo direito universal.

³ <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001785/178532por.pdf>

É, também, direito humano e sua construção é tarefa de todos, conforme Bezerra (2009). O estudo se fundamentou na perspectiva do *empowerment*, Direitos Humanos e Educação para a Cultura de Paz, dentro do método dialético crítico. A tese reafirma que, para o enfrentamento da violência no meio escolar, torna-se necessária a interlocução de diferentes saberes, práticas e políticas, pois a violência possui raízes complexas que extrapolam o âmbito escolar. Entre as estratégias de prevenção, os dados apontam para ações isoladas, e muitas vezes, ineficazes, da escola que não chegam a transformar a cultura punitiva escolar. A presença ativa dos assistentes sociais em escolas, o envolvimento da comunidade escolar, gestão democrática e práticas dialógicas constituem-se em caminhos para o empoderamento e emancipação de crianças e adolescentes rumo à construção de uma cultura de paz e de cidadania, como contribuição visível do Serviço Social à Educação. Resgatar a dimensão humana e ética na educação na interface com as demais políticas é o desafio para a construção da cultura de paz e de justiça social, alargando o olhar para a necessária interlocução de saberes para novos fazeres, como a articulação do Serviço Social na escola com a saúde e outros, dentro de uma perspectiva que coloque as pessoas no centro do processo de desenvolvimento. (RABELO, 2010).

Esta pesquisa objetivou investigar as concepções e posicionamentos dos jovens sobre violência, articulando-os ao texto consultivo da Política Nacional de Juventude. A discussão pautou-se em um passado recente demarcado pela primeira gestão do governo Lula, período de 2003 a 2006 (RABELO, 2010). A análise apontou que a violência é representada pelos jovens, prioritariamente, por suas causas, sem associá-las a práticas relacionais, articulando elementos de um amplo discurso social que delimita o fenômeno aos conceitos de pobreza e desigualdade social. O campo comum destas representações configura um sistema causal no qual as desigualdades sociais aparecem como responsáveis pelas dificuldades em acessar bens e serviços, exemplificadas pelos termos desemprego, pobreza e miséria. Tal situação atua, de um lado, na base de crimes para matar a fome, de outro, como barreira para aquisição de boa educação que está associada à aquisição de valores de civilidade e constituição da estrutura pessoal, que impediriam a violência.

Para Albuquerque (2010), o Serviço de Enfrentamento à Violência, ao Abuso e à Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes oferece um conjunto de procedimentos

técnicos especializados para o atendimento e proteção imediata das vítimas destas modalidades de violência, bem como de seus familiares. Neste estudo, o autor buscou realizar uma análise das práticas sociais e relacionais da equipe de agentes sociais para com os usuários do Serviço de atendimento na cidade de Rio Grande/RS e investigou as relações/interações das famílias vitimizadas com os profissionais. Em conclusão, pode-se constatar que são três os fatores principais para a obtenção de resultados satisfatórios no tratamento às vítimas de violência sexual: a vinculação e a confiança das famílias no tratamento; a troca de experiências entre os cuidadores envolvidos nestas situações; e as crenças otimistas dos profissionais do Serviço responsável nas possibilidades de superação dos usuários.

Azambuja (2010) observa que o exame da normativa internacional permite compreender o processo evolutivo pelo qual passou a legislação brasileira voltada à infância ao longo da história do Brasil, que culmina com a conquista da condição de sujeito de direitos fundamentais e altera, de forma significativa, o tratamento a ser dispensado a esta parcela da população. Liberdade, respeito e dignidade passam a integrar o rol de direitos assegurados à criança e situações que outrora não eram identificadas como violência, em especial no âmbito intrafamiliar, passou a se constituir formas de violação de direitos, exigindo mudanças profundas na formulação e execução das políticas públicas, bem como nos procedimentos dos sistemas de proteção e justiça, a fim de assegurar eficácia aos princípios constitucionais. Situações de violência física, psicológica, negligência e violência sexual praticadas contra a criança, passam a ter visibilidade e a criação dos Conselhos Tutelares permite que as situações de violência ocorridas no âmbito da família cheguem ao conhecimento do Ministério Público e do Poder Judiciário, o que exige maior capacitação de profissionais de diversas áreas.

A palavra violência deriva do Latim “violento”, que significa “veemência, impetuosidade”, e sua origem está relacionada com o termo “violação” (violare). Empiricamente, pode-se dizer que a violência consiste no uso intencional de agressividade, excessiva ou não, para ameaçar ou cometer uma ação que resulte em acidente, morte ou trauma psicológico. E a manifestação da violência consiste de diversas formas, como em guerras, torturas, conflitos étnico-religiosos, preconceito, assassinato, fome, entre outras.

A violência verbal, que provoca danos morais, por vezes é mais danosa que a violência física. No entanto, é mais complexa de ser identificada. Contudo, constata-se que a prática da violência não distingue sexo, idade, cor e nem classe social.

Nas discussões sobre violência as tipologias podem ser segmentadas como, violência física, entendida como qualquer conduta que afronte a integridade ou saúde corporal. A violência psicológica, abrange comportamentos que causem danos emocionais e diminuição da autoestima ou que prejudiquem e perturbem o pleno desenvolvimento do indivíduo. Ainda que venham a degradar ou controlar suas ações, comportamentos, crenças e decisões, mediante ameaça, constrangimento, humilhação, manipulação, isolamento, vigilância constante, perseguição contumaz, insulto, chantagem, ridicularização, exploração e limitação do direito de ir e vir ou qualquer outro meio que lhe cause prejuízo à saúde psicológica e à autodeterminação.

Em relação à violência sexual, esta compreende qualquer conduta que produza constrangimento, presenciar, manter ou a participar de relação sexual não desejada, mediante intimidação, ameaça coação ou uso da força; que a induza a comercializar ou a utilizar, de qualquer modo, a sua sexualidade, que a impeça de usar qualquer método contraceptivo ou que a force ao matrimônio, à gravidez, ao aborto ou à prostituição, mediante coação, chantagem, suborno ou manipulação; ou que limite ou anule o exercício de seus direitos sexuais e reprodutivos. A violência patrimonial, entendida como qualquer conduta que configure retenção, subtração, destruição parcial ou total de seus objetos, instrumentos de trabalho, documentos pessoais, bens, valores e direitos ou recursos econômicos, incluindo os destinados a satisfazer suas necessidades. Quanto à violência moral, entendida como qualquer conduta que configure calúnia, difamação ou injúria.

A despeito disso, os direitos humanos afirmam ainda que a violência refere-se a todos os atos de violação dos direitos: civis (liberdade, privacidade, proteção igualitária); sociais (saúde, educação, segurança, habitação); econômicos (emprego e salário); culturais (manifestação da própria cultura) e políticos (participação política, voto). A respeito desse conceito os dicionários nos descrevem o termo violência como a qualidade ou estado do que é violento; força empregada contra o direito natural de outrem; ação que se faz com o uso da força bruta; crueldade; força; tirania; coação.

Portanto, a violência significa a imposição a fazer algo, utilizando a força, a coagir alguém. Constatase historicamente que o homem exerceu e foi alvo de atos violentos, a exemplo podemos citar os enforcamentos em praças públicas, as lutas entre homens até a morte, a santa inquisição que vitimou inúmeras pessoas, o nazismo e as guerras que fizeram e fazem parte da história da humanidade.

Muitos se têm tentado explicar esse fenômeno, contudo o que se constata é que a violência cresce a cada dia, impactando nas relações societárias. Freud (1987) acreditava que o homem tem uma predisposição inata para a violência, uma vez que nasce e cresce num ambiente violento, e que a sociedade em que vive é violenta. O referido autor acreditava num desequilíbrio interno, que perturbava a personalidade causada pelo meio onde está inserido. Já Durkheim (1972) fazia parte do grupo que acreditava que o desenvolvimento social e cultural de uma sociedade estimulam as desigualdades e alteram as normas vigentes. Portanto, pode ser entendida como um desequilíbrio num determinado contexto, resultado da utilização da força física, psíquica, moral, ameaçando ou aterrorizando os outros.

Pode-se identificar, ainda, a violência em dois âmbitos, no público a violência é mais visível, influencia e distorce a imagem da sociedade, reproduzindo polêmicas preocupantes para o Estado. Em relação à violência privada é mais velada, a exemplo disso, a violência familiar, com o cônjuge ou com os descendentes. (SILVA, 2009)

Em relação à gênese da violência esta foi conceituada como estrutural e conjuntural. Em relação à violência estrutural, Silva (2009) identifica que esta forma de violência consiste na imposição de regras, valores e normas, de forma que estas pareçam naturais e necessárias ao desenvolvimento da sociedade capitalista e ao progresso. Esta violência envolve tanto o caráter econômico – da estrutura, quando o ideológico – superestrutura Portelli, (1977) uma vez que a ação violenta se dá no plano material, mas que se utiliza da ideologia para legitimá-la, socialmente, e torná-la imperceptível. Marx afirmava em seus estudos que a base da sociedade capitalista está na divisão da sociedade em classes antagônicas e encilháveis.

Nesse contexto, uma detém a propriedade privada e os meios de produção e a outra a força de trabalho. A classe subalterna detém apenas a sua força de trabalho, dessa forma “[...] o tempo durante o qual o trabalhador trabalha é o tempo durante o qual o capitalista consome a força de trabalho que comprou”. (MARX, 1983, p.189),

portanto, ao vender sua força de trabalho para sua sobrevivência há uma submissão à exploração, já que há um dispêndio de força de trabalho desnecessário por parte do trabalhador, gerando a mais-valia.

São formas de exploração sustentada e legitimada pela ideologia e pela legislação que, ao serem operacionalidades, não dependem da vontade e consciência dos homens e, assim, legitimam as relações de produção, são ações que violentam não apenas o trabalhador, mas suas relações familiares, sociais etc.,

[...] a principal característica dessa forma de violência é a sua sutileza e discrição, uma vez que seu circuito reprodutivo supõe um aliado central: o processo permanente de naturalização de gestos e de procedimentos, quase sempre considerados necessários, adequados e normais [...], sustentada na naturalização da pobreza e da desigualdade social (SILVA, 2009, p. 10).

Estas situações estão expressas na ausência de habitações adequadas, de equipamentos sociais e de acesso aos serviços públicos, condições vividas por parcela da população que participa dos benefícios do desenvolvimento do Estado. Apesar disso, é considerada violência por submeter os cidadãos brasileiros de viver sem esperança, expostos a doenças, acidentes de trabalho, envelhecimento precoce, violência, desemprego, subemprego, sem amparo do Estado e poucas possibilidades de melhorar de vida, e isto é reflexo dos mecanismos estatais que impedem a mobilidade social pela sua insuficiência e ineficiência.

[...] o conceito de violência estrutural que oferece um marco à violência do comportamento, se aplica tanto às estruturas organizadas e institucionalizadas da família como aos sistemas econômicos, culturais e políticos que conduzem à opressão de determinadas pessoas a quem se negam vantagens da sociedade, tornando-as mais vulneráveis ao sofrimento e à morte. Essas estruturas determinam igualmente as práticas de socialização que levam os indivíduos a aceitar ou infligir sofrimentos, de acordo com o papel que desempenham. (BOULDING apud CRUZ NETO, 1981, p.38).

Portanto, como elementos da violência estrutural, podemos destacar a ausência de infraestrutura e planejamento urbano dos bairros periféricos com péssimas escolas com baixa qualidade de ensino, coibindo a mobilidade social; o cerceamento à saúde com o atendimento a hospitais e postos de saúde sem médicos, leitos e remédios; o

insuficiente atendimento da defensoria pública para quem não pode pagar um advogado, impedindo o acesso à Justiça, entre outros.

São as fragilidades das condições de vida que elevam, cada vez mais, a insegurança abrindo possibilidades para a emergência de outros tipos de violência. Para explicar esse fenômeno busca-se fundamentação em Bourdieu, 1999. O referido autor destaca que as reações à dominação simbólica não acontecem apenas através das armas da consciência e da vontade, mas na construção dos sentidos dos objetos de uma cultura que encerra a reprodução dos sentidos hegemônicos e a submissão aos mesmos.

Dessa maneira, o poder simbólico não pode ser exercido sem a colaboração dos que lhe são subordinados e que só se subordinam a ele porque o constroem como poder. Os sistemas simbólicos, como instrumentos de conhecimentos e de comunicação, só podem exercer um poder estruturante porque são estruturados. Conseqüentemente, a eficácia do poder simbólico só se concretiza em situações em que os agentes estejam preparados para receber sua decisão e contribuam, seja à sua revelia ou contra a sua vontade, para a própria dominação, aceitando calados os limites impostos. (BOURDIEU, 1999)

Ao conceituar violência simbólica, Bourdieu, (1999) possibilitou-nos compreender as origens da motivação que levam os indivíduos a desenvolver atitudes e comportamentos submissos. O autor destaca que nas relações sociais há um binômio de vínculo de domínio e submissão, sendo que os dominados, inconsciente e involuntariamente, assumem os valores e a visão de mundo dos dominantes, tornando-se cúmplices dessa ordem estabelecida, sem, contudo, perceber que são vítimas dessa mesma ordem. A violência assume uma face sutil e escondida, mas continua lá sob forma de um signo, na forma de ver e nos valores, mas o pano de fundo é dos dominantes, contando com a ingenuidade dos dominados que ignoram esse processo e acreditam que essas ideias e valores são seus. As relações de dominação não são percebidas como uma relação de força, imposta do mais forte ao mais fraco, é recebida como mais um elemento e assim é naturalizada. As instituições religiosas, políticas, sociais e culturais concorrem no sentido de reforçar este padrão de comportamento social.

Contudo, a violência simbólica não se ocupa apenas dos dominados. Para que esse domínio se propague sem que seja notado e revelado, a identidade dos dominados e dominantes devem ser construídas a partir do mesmo modelo de comportamento. É dessa forma que padrões de comportamento vão se formatando. A exemplo disso, podemos destacar a existência de profissões impróprias para homens; determinadas cores são femininas; somente a mulher tem o direito a chorar; etc. etc. São estruturas de domínio que devem ser reproduzidas e garantidas, impactando no cotidiano de uma sociedade que é pressionada, constantemente, a garantir essas estruturas. É uma imposição que começa precocemente na vida dos sujeitos, na escola, os meninos tendem a excluir ou acuar aqueles que não seguem as normas estabelecidas, crescem buscando sempre estar dentro dos padrões estabelecidos.

Ao conceituar violência simbólica Bourdieu e Passeron (1982) partem dos pressupostos para interpretação dos fenômenos ligados ao ensino e ao conhecimento sociológico como um todo. A violência simbólica é vista pelos autores, como “todo poder que chega a impor significações e a impô-las como legítimas, dissimulando as relações de força que estão na base de sua força”. (1982, p.19).

Em sua obra, Bourdieu (1989) trata a questão da violência como um todo, a partir da noção de *habitus*, capital e campo, utilizado para definir o nível de domínio no qual a educação opera. Assim, “toda a ação pedagógica é objetivamente uma violência simbólica”, pois é imposto a partir de um poder arbitrário, um arbitrário cultural imposto pelas classes dominantes às classes dominadas. Todas as relações sociais são permeadas por relações de força e de sentido entre grupos ou classes. Nesse sentido, a ação pedagógica escolar reproduz a cultura dominante e, conseqüentemente, as estruturas de dominação entre classes sociais. Ela é duplamente arbitrária, pois ao mesmo tempo em que depende das relações de força entre as classes constitutivas da formação social que estão na base do poder é, também, autônoma para impor, inculcar e selecionar as significações consideradas importantes para serem reproduzidas.

A violência na escola tem sido objeto de estudo de pesquisadores, especialmente a partir da década de 1980, porém os conflitos vivenciados na escola eram considerados atos indisciplinares, para esse momento histórico o conceito dava conta de traduzir a realidade escolar.

A indisciplina é um quadro difuso de instabilidade gerado pela confrontação deste novo sujeito histórico a velhas formas institucionais cristalizadas. Ou seja, denotaria a tentativa de rupturas, pequenas fendas em um edifício secular como é a escola, potencializando assim uma transição institucional, mais cedo ou mais tarde, de um modelo autoritário de conceber e efetivar a tarefa educacional para um modelo menos elitista e conservador. (AQUINO, 1996, p.45).

As primeiras discussões a respeito do tema foram provocadas por D'Antola, 1989; Estrela, 1994; Foucault, 1987; Vasconcellos, 1995, os quais utilizaram o termo indisciplina para referir-se aos conflitos existentes no meio escolar. No entanto, a partir da década de 1990, constata-se um significativo aumento de estudos sobre violência relacionada ao contexto escolar, considerando o momento sociohistórico e a importância que o tema é visto pela sociedade, utilizar-se-á o conceito de poder e violência discutida por Arendt, no qual a autora entende que poder está relacionado a mando e obediência e a violência considerada “a mais flagrante manifestação do poder” (1994, p.31). A autora explica que a discussão conceitual que envolve poder e violência está relacionada a questões de domínio, uma vez que todo o ato violento imprime uma relação de poder e medo ao violentado.

O conceito de violência tem tido uma grande variedade de definições, contudo, valemo-nos da denominação para designar atos violentos que devem ser analisados no contexto social e histórico em que acontecem, considerando que a violência também pode ser vista de forma objetiva e subjetiva. É possível observar a violência de maneira universal. Quantificar, dizer, objetivamente, que tal fenômeno é violento, por outro lado, não se afere muito bem o que considerar violento, o que a sociedade decreta 'ser violência' e, muitas vezes, o que um grupo crê ser violência não é considerado por outro. (WAISELFISZ, 1998, p. 145).

Aqui o autor traz a reflexão em relação à violência que se expressa das mais diversas formas. Contudo, o impacto da violência é visto de forma diferenciada, seja pela territorialidade ou pelos segmentos sociais.

Como Michaud (1989), fica fácil entender que a violência ocorre quando, em uma situação de interação, um ou vários atores agem de maneira direta ou indireta, maciça ou esparsa, causando danos a uma ou mais pessoas em graus variáveis, seja em sua integridade física, seja em sua integridade moral, em suas posses, ou em suas participações simbólicas e culturais.

As investigações científicas mostram que não é possível dicotomizar quem pratica de quem sofre um ato violento, pois estes atos não são independentes, um faz parte do outro, é tão grande o estreitamento que, muitas vezes, torna-se difícil delimitá-los.

O termo violência passou nas últimas três décadas por uma reconceitualização, e esse processo está relacionado ao reconhecimento dos direitos sociais e ao crescente exercício da cidadania, elevado pelos processos de politização do indivíduo em perceber e requisitar seus direitos. Nesse contexto situações que antes não eram reconhecidas como violentas hoje têm status de discussões em tribunais, são situações que saem da esfera privada e passam a ter visibilidade na esfera pública.

A exemplo disso pode-se destacar a violência de gênero praticada contra a mulher, "... gênero pode ser concebido em várias instâncias: como aparelho semiótico (LAURETIS, 1987); como símbolos culturais evocadores de representações, conceitos normativos como grade de interpretação de significados, organizações e instituições sociais, identidade subjetiva (SCOTT, 1988); como divisões e atribuições assimétricas de características e potencialidades (FLAX, 1987)". (apud HELEIETH, 1999, p. 04)

Quando se evoca o conceito de gênero, parte-se do pressuposto de que há uma hierarquia, presumida de um passado remoto e que é transmitida pela cultura patriarcal, ainda que escassa, mas existente. São modelos medievais que já não cabem para a sociedade moderna, mas que são assumidos por determinados sujeitos para dar sustentação as suas atitudes violentas. Na Roma antiga, a vida da esposa e dos filhos estava nas mãos do patriarca da família, e muito embora esse modelo já não mais exista, frequentemente identificamos casos de homens que matam suas companheiras, pelos mais diversos motivos.

Notadamente esse tipo de violência não fica restrito ao casal, estende-se ao núcleo familiar e por consequência às relações que essa família estabelece na sociedade. Assim ao refletir sobre a violência na escola, não podemos nos furtar de refletir como esse fenômeno ainda está expresso nas relações sociais e no ambiente familiar.

Para essas questões que envolvem a violência de gênero, que na maioria das vezes acontece no seio da família, a legislação tem avançado com a Lei Maria da Penha, ademais, essa legislação tem motivado os profissionais da área jurídico e social a

oferecer serviços alternativos e pensar em novas práticas do enfrentamento a todas as formas de violência. Nesse contexto o cuidado com as famílias de forma integral, incluindo vítima e agressor com o intuito de cessar a violência através da intervenção para além da jurídica, numa dimensão psicossocial. Trata-se não somente de responsabilizar o agressor, mas, sobretudo de tratar a fim de prevenir a reincidência do fato.

Todavia os reflexos das políticas públicas focalizadas e fragilizadas e as desigualdades sociais são um incremento para que os índices e intensidade da violência aconteçam, somando ao crescimento e desenvolvimento da violência urbana, a escola passa a ser um alvo fácil para a violência.

Nesse contexto a criança e o adolescente passam a serem os principais atores nesse processo invertido, a escola que deveria ser o espaço de acolhimento e de desenvolvimento do ser humano, passa a ser o escopo de atos que degradam o futuro do ser humano. Essas situações não ocorrem por falta de legislação ou de um aparato mais complexo de profissionais para proteger e prevenir, dá-se pelas limitações do estado, sociedade e família de unir-se num único projeto de enfrentamento da violência. Problemas coletivos devem ser tratados coletivamente, entendemos que ações efetivas para combater e prevenir a violência na escola, não devem ser realizadas apenas na escola, mas pelo conjunto de organismos que têm a corresponsabilidade com o desenvolvimento da criança e do adolescente.

Observou-se que a violência está tanto na escola como no seu entorno, contudo reproduz-se nas relações que se estabelecem na escola. Boulding (apud Cruz Neto, 1981), destaca que as estruturas organizadas e institucionalizadas como a família, os sistemas econômicos, culturais e políticos levam à opressão de determinados segmentos sociais, levando à vulnerabilidade e ao sofrimento, e no processo de socialização estas pessoas tendem a aceitar ou infligir o sofrimento a outro. Nesse contexto, a violência se dá pelas relações de poder.

Grossi (2010) afirma que se deve rastrear a violência e seus efeitos, identificar as relações de poder a fim de construir estratégias de superação da violência voltadas para uma cultura de paz. A fecundidade que a violência possui, remete a analisá-la em rede, em entrelaçamento. Isto porque, por vezes suas formas e aspecto parecem mais

perversos, mas também ficam imunes ao tempo, protegidas por ideologias ou instituições aparentemente respeitáveis.

Os professores percebem as situações de violência no cotidiano escolar, essa violência está institucionalizada e chega até o aluno pela exclusão, pelo desrespeito à sua individualidade e à incompreensão. De fato vive-se numa sociedade pautada em leis e regras bem específicas, no entanto, a exclusão social provoca um quadro de desigualdade social e econômica, exigindo uma postura crítica e flexível ao observar e conviver com o fenômeno da violência.

De casa para a rua e da rua para o ambiente de casa, a violência migra, ronda e procura um espaço para entrar na vida dos alunos, ao discutir o fenômeno da violência na escola, também mostrou indícios de negligência e de violência intrafamiliar, notadamente a violência não fica restrita a um único ambiente que o sujeito frequenta.

Muito embora tenhamos projetos já sedimentados para que nas escolas possamos estabelecer um protocolo para trabalhar em rede, a falta de estrutura não oportuniza esse avanço.

A proteção à criança e ao adolescente não é nenhuma novidade e há mais de duas décadas tem-se discutido, refletido e proposto ações sempre numa articulação mais complexa e abrangente, conforme preconiza o ECA ao dispor sobre a rede de proteção integral, decorrente da própria ideia de rede, está previsto no ECA como estratégia fundamental no que se refere à proteção integral.

O ECA prevê a rede de proteção em três níveis, num aspecto mais amplo o artigo 4º afirma que a proteção é “dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder Público”, já o artigo 86 preconiza que os direitos da criança e do adolescente dar-se-ão através de um conjunto articulado entre as três esferas de governo, envolvendo ainda a sociedade civil organizada e, completando o tripé, o artigo 87, inciso V prevê a “integração operacional dos órgãos do Judiciário, Ministério Público, Defensoria, Segurança Pública e Assistência Social, preferencialmente em um mesmo local, para agilização do atendimento inicial a adolescentes a quem se atribua autoria de ato infracional.” A proposta de trabalho em rede necessariamente supõe a participação da sociedade civil, associada às políticas públicas envolvendo a família e a comunidade.

O trabalho em rede já tem práticas consistentes e com resultados efetivos, assim não está se discutindo a letra fria da lei como bem dizem os juristas, se aposta numa proposta viável, mas que depende da boa vontade das pessoas e de um querer além do discurso, com ações práticas, mobilizadores que seduzam os partícipes pela sua seriedade e resultados concretos.

A proposta de rede não é uma ação isolada e pensada para a escola e na escola, mas no conjunto da sociedade, que pode ser intensificada nas escolas com ações mais específicas e de resultados eficazes, pautadas não só em ações que discutam e apresentem a violência como um ato cruel e que provoca mazelas na escola, mas em ações mais amplas e complexas, a exemplo disso a proposta da UNESCO da Cultura da Paz, que propõe o programa para a década de 2000, e que traz por princípios a promoção da não violência, da tolerância e solidariedade, a fim de influenciar a sociedade mundial.

A proposta desse órgão internacional prevê trabalhar a partir de um conjunto de valores, atitudes, tradições e comportamentos que denotem respeito à vida pelo viés da educação. A prevenção da resolução de não violência de conflitos, e tem por base a cultura da tolerância e solidariedade cotidiana, é a cultura de respeito aos direitos individuais. A cultura da Paz tem por princípios a resolução dos problemas através do diálogo, da negociação e da mediação, inviabilizando a disseminação da violência. Como exemplo dessa proposição da UNESCO, a mediação nas escolas já é uma ação presente no cotidiano escolar, com preparação de professores e alunos mediadores para atuar nos casos de conflitos escolares.

Há que se mobilizar, há que se buscar parcerias, e acreditar que o resultado vem lentamente, que por muitas vezes o processo pode retroceder, mas que não pode parar e uma vez iniciado sempre vai ter uma possibilidade de não morrer.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, B. M. de. **Análise bioecológica de um serviço de atendimento às crianças e adolescentes vítimas de violência, abuso e exploração sexual**. 2010. 103f. Dissertação (Mestrado em Educação Ambiental) - Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, FURG – RS, 2010.

AQUINO, J. G. (Org.). **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1996.

ARENDT, H. **Da violência**. Rio de Janeiro: Vozes. 1994.

AZAMBUJA, M. R. F. de. **Violência sexual intrafamiliar e produção de prova da materialidade: proteção ou violação de direitos da criança?** 2010. 77f. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Faculdade de Ciências Sociais, PUC/RS, Porto Alegre, 2010.

BEZERRA, M. J. C. **A violência na escola e estratégias de prevenção e redução: a necessária interlocução dos saberes**. 2009. 331f. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Faculdade de Ciências Sociais, PUC/RS, Porto Alegre, 2009.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Trad. de Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

_____. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva. 1999.

_____. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro, Lisboa: Difel e Bertrand Brasil, 1989.

CODO, W. (coord.). **Educação: carinho e trabalho**. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

CRUZ NETO, O. A concretização de políticas públicas em direção à prevenção da violência estrutural. **Revista ciência e saúde coletiva**, v.4, n. 1, p. 33-52, 1981.

D'ANTOLA, A. (Org.). **Disciplina na escola: autoridade versus autoritarismo**. São Paulo: EPU, 1989.

DEBARBIEUX, Eric. **La violence em milieu scolaire: l'etat des lieux**. Paris: ESF Editeur, 1996.

DURKHEIM, E. O que é fato social? In: **As regras do método sociológico**. Trad. por Maria Isaura Pereira de Queiroz. 6. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1972.

ERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Aurélio Básico Da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988.

ESTRELA, M. T. **Relação pedagógica: disciplina e indisciplina na aula**. Portugal: Porto, 1994.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: história da violência nas prisões**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 1987 .

FREUD, S. (1939). Moisés e o Monoteísmo. In: **Obras Completas**, v. XXIII. Rio de Janeiro: Imago, 1987.

GROSSI, Miriam. Identidade de Gênero e Sexualidade. **Antropologia em Primeira Mão**, Florianópolis, n. 24, p. 211- 221, PPGAS/UFSC, 1998.

SAFFIOTI, H. I. B. Já se mete a colher em briga de marido em mulher. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 13, n. 4, p. 82-91, out./dez. 1999. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-88391999000400009>. Acesso em 12.10.2013.

KAFROUNI, M. A. S. **Escola, autoridade e indisciplina**: um estudo de caso. 2007. 108f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba. 2007.

MARX, K. **O Capital**: Crítica da economia política. Vol. I, Tomo I. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

MICHAUD, I. **A violência**. São Paulo: Ática, 1989.

MIRANDA, A. C. **De casa à escola**: caminho fecundo para o enfrentamento da violência doméstica contra a criança. 2003. 204f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Departamento de Sociologia, UNB, Brasília, 2003.

MONTEIRO, S. A. Tentando compreender Prometeu e Dionísio na mira da violência. **Cadernos Cedes**, n. 47, p. 67-80, dez/1998.

OLIVEIRA, C. R. de. **O fenômeno da violência em duas escolas**: estudo de caso. Porto Alegre, 104 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, 2008.

OLIVEIRA, S. B. de. **As interfaces do projeto ético-político do serviço social com a cultura de paz**. 2009. 185 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Faculdade de Serviço Social, PUCR/RS, Porto Alegre, 2009.

OLIVEIRA, T. T. S. da S. **Educar é punir?** Compreendendo pontos de vista de pais denunciados por violência física contra seus filhos. 2006. 120f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Faculdade de Serviço Social, PUCR/RS, Porto Alegre, 2006.

PEREIRA LEÃO, G. M. **Pedagogia da cidadania tutelada**: lapidar corpos e mentes, uma análise de um programa federal de inclusão social de jovens pobres. 2004. 234f. Tese (Doutorado em Serviço Social) - Faculdade de Educação, USP. São Paulo. 2004.

PORTELLI, H. **Gramsci e o bloco histórico**. Tradução de Angelina Peralva. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1977.

RABELLO, L. S. **Promoção da saúde, a construção de um conceito em perspectiva comparada**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2010.

SILVA, J. F. S. **O método em Marx e o estudo da violência estrutural**. Franca: UNESP, 2009.

SPOSITO, M.P. **O povo vai à escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

UNESCO. Panorama mundial do direito. O Correio da Unesco. 2000.

VALENTIN, Fernanda; NASCIMENTO, Sandra Rocha do. A mediação da musicoterapia para o enfrentamento da violência nas escolas: ressignificando a <formação continuada de educadores. Disponível em:
http://anaisdosimposio.fe.ufg.br/up/248/o/Fernanda_Valentin_e_Sandra_Rocha_do_Nascimento.pdf>. Acesso em: 20 de mar de 2014.

VASCONCELLOS, C. **Disciplina**. São Paulo: Libertad, 1995.

WASELFISZ, J. **Juventude, Violência e Cidadania**: os jovens de Brasília. Brasília: Unesco e Cortez, 1998.

Avaliação em larga escala e os desafios para uma qualidade educacional

Assessment in Large Scale and Challenges for Quality Education

*Clenio Vianezi Mazzonetto¹
Silvia Regina Canan²*

Inicialmente, desenvolveremos esta reflexão sobre política nacional de avaliação no Brasil, pela importância que esta representa, pois hoje se configura como um dado oficial do poder público, para definir as políticas públicas educacionais e determinar o direcionamento seja ele financeiro, técnico ou pedagógico no que tange a educação.

A partir da década de 1990, a avaliação de sistemas escolares passou a ocupar posição de destaque nas políticas públicas de educação, sendo recomendada bem como promovidas por agências internacionais, pelo Ministério da Educação, e por secretarias de educação de vários estados brasileiros, como importante elemento para realização de promoção da melhoria da qualidade do ensino básico ao superior. Os diversos níveis e modalidades de ensino - da educação básica à pós-graduação - têm sido objeto de avaliação por parte do poder público sob o pressuposto de que a avaliação pode “produzir” um ensino de melhor qualidade. (SOUSA, 2011).

Segundo Sousa (2011), as possíveis contribuições da avaliação na promoção da melhoria do ensino têm sido discutidas com base em dois tipos de argumentos: a. O primeiro considera a lógica interna dos processos de avaliação, examina seus princípios e procedimentos, procura explicitar os enfoques e critérios adotados, tomando-os como referência para a discussão das potencialidades e dos limites das práticas adotadas. As possibilidades de interferência da avaliação na melhoria da qualidade de ensino estariam presentes na própria lógica intrínseca ao seu delineamento. O segundo considera também a utilização dos resultados na condução das políticas educacionais,

¹Mestre em Educação pela URI - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - Campus de Frederico Westphalen/RS.

²Doutora em Educação pela UNISINOS - Universidade do Vale do Rio dos Sinos.

examinando a validade, a relevância e a oportunidade das iniciativas adotadas como consequência do conhecimento obtido mediante o processo de avaliação.

1 A INGERÊNCIA DO NEOLIBERALISMO NA EDUCAÇÃO

É inerente ao sistema capitalista, apresentar períodos de intenso desenvolvimento, alternado por crises decorrentes das contradições do próprio sistema. Como esclarece Dalagasperina (2006), a década de 1970 foi marcada por uma dessas crises, levando a maioria dos países capitalistas a vivenciarem uma crise estrutural, provocada por alterações nos campos político, econômico e social. Porém, no bojo dessa crise, surgiu uma alternativa para redimensionar as formas de produção e relações sociais, o que ocasionou a reformulação das estratégias capitalistas. Diante da necessidade de reverter a crise econômica mundial, os princípios liberais são reafirmados, ganhando novos elementos, resultando no modelo econômico neoliberal, que busca reordenar a esfera produtiva com relação à produção, ao consumo de mercadorias e aos serviços, além de limitar as intervenções do Estado.

O sistema capitalista se mobiliza visando o reestabelecimento do desenvolvimento econômico, superando as orientações Keynesianas, adotando uma postura voltada aos princípios fundamentais do capitalismo, que são eles: a livre concorrência e o Estado Mínimo. Dentro deste contexto como se porta a relação entre Estado mínimo e Educação no Brasil? Quais as significações da avaliação da educação para um Estado de orientação neoliberal? São questões pertinentes no capitalismo neoliberal contemporâneo, que irão interferir nas políticas de avaliação na construção teórica do ENEM.

É necessário contextualizar o período da construção desse pensamento. Nesse momento era necessário desconstruir as ideias absolutistas principalmente de Henrique VIII, na Inglaterra. Para Locke, os homens ao nascer tinham direitos naturais à vida, à liberdade e à propriedade, direitos que os governos deveriam respeitar, caso contrário, o povo teria o legítimo direito de se insurgir.

Essas ideias ganharam força no século XVIII, impulsionadas pelo liberalismo econômico, principalmente por Adam Smith, filósofo e economista Escocês, autor de “uma investigação sobre a natureza e a causa das riquezas das nações”, uma de suas

obras mais conhecidas em que fundamentava que a riqueza das nações resultava da atuação dos indivíduos que, movidos apenas pelos seus próprios interesses, promoveriam o crescimento econômico e a inovação tecnológica.

Uma frase de Adam Smith se tornou famosa: “Assim, o mercador ou comerciante, movido apenas pelo seu próprio interesse egoísta (*self-interest*), é levado por uma mão invisível a promover algo que nunca fez parte do interesse dele: o bem-estar da sociedade.”

Deve-se levar em conta o momento histórico do século XVIII, em que a sociedade travava uma luta histórica contra o absolutismo.

Apesar de ser teoricamente perfeita a teoria liberal, não pararam de surgir suas contradições. Desta forma na década de 1930 o mundo capitalista mergulhou em uma de suas maiores crises da economia moderna: A grande depressão. Em decorrência desta grave crise o sistema capitalista é obrigado a se reorganizar às novas condições para manter sua existência. Surge então o chamado Estado do Bem estar Social ou o Estado Keynesiano. Esta teoria teve grande penetração na Europa principalmente nos Estados Escandinavos (Suécia, Dinamarca, Finlândia e Noruega). O Estado do Bem Estar Social se fundamentava no fornecimento de serviços básicos, por parte do Estado ao trabalhador, dentre esses serviços figuram a saúde e Educação. O objetivo desta política foi garantir a integridade física e a saída da miséria por parte da maioria da população especialmente a classe trabalhadora.

A “Grande depressão”, ou crise de 1929 ao qual o texto se refere, compreende a grande crise econômica que teve início nos anos de 1929 e se estendeu ao longo da década de 1930, considerada uma das piores crises do século XX, provocando altas taxas de desemprego, queda drástica do Produto Interno Bruto de inúmeros países, bem como a queda da produção industrial. Aparentemente essa crise terminou com o final da Segunda Grande Guerra.

Com relação ao Estado Keynesiano, é uma referência a John Maynard Keynes, de origem britânica, cujos pensamentos serviram de influência para o sistema macroeconômico moderno, cujas bases são de um Estado intervencionista, em que os governos usariam de medidas fiscais e monetárias para minimizar efeitos diversos em situações de adversidade econômica.

Em 1936, essas políticas econômicas que atribuíam ao Estado o dever de conceder benefícios sociais, que garantissem ao trabalhador um padrão mínimo de vida, foram teorizadas e racionalizadas por Keynes em sua obra clássica *Teoria geral do emprego, do juro e da moeda*. O Keynesianismo (Estado Keynesiano, ou bem-estar social) veio ao encontro dos anseios da população que sentia de maneira dramática os efeitos da Grande Depressão, interferindo, inclusive, na reprodução da classe trabalhadora. O modelo de bem estar social nasce, portanto, do pacto entre a força de trabalho e a força do capital, priorizando a produção e reprodução do próprio capital.

Durante a década de 1970, o sistema capitalista passa por mais uma crise, própria de sua contradição. Ocorre nesta década a crise do Petróleo. O mundo capitalista havia centrado sua matriz energética no Petróleo. Com a alta dos preços dos países produtores, é necessário realizar grandes investimentos na descoberta e implementação de novas formas de energia, demandou grandes investimentos tornando escasso e de alto custo os empréstimos aos países emergentes, sendo os mesmos obrigados a reduzirem os investimentos em áreas sociais, deflagrando uma crise na forma do Estado Keynesiano se tornando antieconômico.

O início dos anos 70 agravou o quadro de instabilidade em decorrência da eclosão da Crise do Petróleo de 1973. A diminuição da oferta deste insumo energético fez aumentar os gastos com energia das nações industrializadas. Em médio prazo, ocorreu o aumento dos juros em âmbito financeiro internacional o que contribuiu para o encarecimento dos empréstimos aos países pobres e especialmente, as nações emergentes ou em “via de desenvolvimento”. A economia do Brasil, a exemplo, neste período - final dos anos 70 - foi marcada pelo rápido e substancial crescimento da dívida externa e do processo inflacionário, bem como o início do processo recessivo com aumento do desemprego e do arrocho salarial para a classe trabalhadora. (VASCONCELOS; LIMA FILHO, 2008, p. 03).

Para os seguidores do neoliberalismo, o Estado Keynesino é um Estado antieconômico, improdutivo, levaria a ineficiência do aparelho Estatal, além de negar a liberdade e a propriedade privada.

No âmbito do Estado Keynesiano, o aumento dos gastos governamentais e a crise fiscal decorrente de uma maior emissão de moeda resultaram nos Estados Unidos em uma crise de estagnação - estagnação econômica associada à inflação. As diretrizes econômicas do Estado Keynesiano tornaram-se inflacionárias, sendo que as despesas públicas cresciam enquanto a capacidade fiscal estagnava. E, em decorrência deste quadro de crise as ideias

ligadas ao WelfareState passam a ser criticadas por intelectuais conservadores vinculados às ideias monetaristas e neoliberais. (VASCONCELOS; LIMA FILHO, 2008, p. 04).

É possível destacar entre os governos democráticos, a primeira Ministra Margareth Thatcher, foi pioneira nos anos 1980 com a promoção de uma política de redução dos gastos do Estado. Na prática, ocorreu um retrocesso nas conquistas trabalhistas, associada à privatização das empresas estatais, com o propósito de estabilidade da moeda nacional e contenção da inflação.

O consenso de Washington, em 1990, incorporou a política oficial do Fundo Monetário Internacional, que passou a orientar o “ajustamento macroeconômico”. Entre os pontos fundamentais está a redução dos gastos econômicos e a Abertura da economia brasileira à concorrência externa. Esse discurso é facilmente denotado no discurso político brasileiro, bem como as privatizações ocorridas a partir da década de 1980.

De acordo com Machado (2012), foi sob a influência do pensamento neoliberal na política brasileira que a Lei de Diretrizes e Bases da educação nº 9394 de 1996 foi aprovada sob forte jogo de interesses e refletindo claramente os resultados da “Conferência Mundial de Educação para Todos”, já que a LDB determina (no parágrafo 1º do art. 87) a entrega do Plano Nacional de Educação (no prazo de um ano após a sua promulgação) que esteja em sintonia com a “Declaração Mundial sobre Educação para todos” sob a proposta de uma “educação para a classe trabalhadora”.

Tendo em vista uma economia globalizada, o Estado se compromete a oferecer uma educação visando fornecer mão de obra qualificada através da educação básica, conforme materializado na Constituição de 1988, no art. 205: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 1988).

Essa teoria fundamenta-se no “capital humano” a qual consiste em transformar as pessoas em capital para as empresas, porém para que isso ocorra é necessário ter mão de obra competitiva em nível internacional, para se tornar atração ao capital, transformando o ser humano em produto. Para essa teoria, a mão de obra potencial do ser humano se reduz a um produto. Sendo assim, observa-se que a LDB se articula para

formação do capital humano, obedecendo às exigências de qualificação estabelecidas internacionalmente na década de 1990, conforme consta no art. 2º da LDB 9.394/96:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1996).

Após a década de 1970, o Estado necessita se readaptar tendo em vista a nova construção do sistema capitalista, para que o Estado se torne sustentável. Dentre essas alterações no papel do Estado, encontra-se em passar de Estado Provedor para Estado Regulador, minimizando sua participação no setor econômico. A terminologia “neoliberalismo” não tem nenhuma relação com novo “neo”, mas com uma forma capitalista ainda mais ligado aos princípios liberais.

O Estado liberal, no Brasil, tem se configurado como “regulador” para questões primordiais como o caso da Educação.

2 A AVALIAÇÃO EDUCACIONAL DENTRO DO CONTEXTO NEOLIBERAL: O ENEM COMO PROPOSTA DE AVALIAÇÃO DO ENSINO MÉDIO

A formatação do Estado, a partir das últimas décadas do século XX, traz em suas prerrogativas a função de avaliador das funções oferecidas às instituições ligadas ao Estado. De acordo com Lima (2008), o Estado de bem estar social, desenvolvido na Europa a partir da II Guerra Mundial, trouxe consequências estruturais para o capitalismo, ocasionando acumulação desordenada e desigual do capital, desemprego estrutural, com empregadores exercendo maior pressão sobre a força de trabalho. Essa se torna a nova proposta delegada ao Estado, dentro da reorganização do sistema capitalista, iniciada na Grã Bretanha e Estados Unidos.

Com relação à sistematização dos estudos estatísticos, se tornaram mais presentes na Educação brasileira a partir da década de 1950, porém, “o enfoque da avaliação estava, pois, centrado em indivíduos e grupos de indivíduos e buscava elementos que pudessem orientar políticas de subsídio aos processos didático-pedagógicos.” (FREITAS, 2007, p. 09). Nas décadas de 1950 e 1960, o enfoque da

Educação escolar centrado no indivíduo se deslocou para o sistema escolar, tendo como fundamento a construção de uma unidade Nacional. Após esse período, e início da década de 1970, tornou-se comum o enfoque econômico nas pesquisas educacionais brasileiras.

De acordo com Machado (2012), entre 1976 e 1979, a pesquisa educacional foi marcada pela preocupação com a eficiência do processo ensino-aprendizagem. No início dos anos de 1980, portanto, avaliações em larga escala foram empreendidas, tendo em vista o enfoque inaugurado entre 1976 e 1979, sendo citado como exemplo por Freitas (2007, p. 15) “o EDURURAL, que foi responsável pelas primeiras experiências de aferição do rendimento escolar realizados nos estados do Ceará, Piauí e Pernambuco no período que foi de 1981 a 1985, avaliando o desempenho em Língua Portuguesa e Matemática”.

A Secretaria de Educação Básica do MEC em 1988 tomou a decisão de realizar em todo o país um estudo preliminar que mais tarde seria o SAEB.

Verificou-se que no período 1930 - 1988 as principais vias e articulações que propiciaram tal prática foram: pesquisas, estudos e levantamentos educacionais fomentados especialmente pelo INEP e pelo IPEA; fixação de diretrizes relativas à avaliação na esfera da norma legal e do planejamento educacional, este último conduzido de forma articulada pelos Ministérios do Planejamento e da Educação; experimentação prévia de procedimentos de avaliação em larga escala do rendimento escolar, em articulação com instituições nacionais e estrangeiras de pesquisa, no âmbito do convênio MEC-BIRD; desenho, no contexto do referido convênio, e testagem piloto de um projeto cujo objetivos era construir um sistema nacional de avaliação que associava medida e informação educacional. (FREITAS, 2007, p. 55).

A partir dos anos de 1990, tendo por influência a Conferência de Jomtien CEPAL (Comisión Económica para a America Latina e el Caribe, ambas em 1990, buscava-se alcançar equidade, qualidade, e eficiência na educação brasileira, onde recomenda-se que:

[...] os países da região investissem em reformas dos sistemas educativos para adequá-los a ofertar os conhecimentos e habilidades específicas requeridas pelo sistema produtivo. Eram elas: versatilidade, capacidade de inovação, comunicação, motivação, destrezas básicas, flexibilidade para adaptar-se a novas tarefas e habilidades como cálculo, ordenamento de propriedades e

clareza na exposição, que deveriam ser construídas na educação básica. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 53).

A forma como o Brasil foi afetado pela crise em decorrência da crise do Estado de Bem Estar Social, ocasionou altas taxas de juros bem como elevada inflação. Dentro desse contexto, o Presidente Fernando Henrique Cardoso propõe uma reforma do Estado Brasileiro. Para tanto, cria o Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE), que apresentou o Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado em novembro de 1995. Nesse documento, é possível encontrar algumas justificativas para a reforma:

A reforma do Estado deve ser entendida dentro do contexto da redefinição do papel do Estado, que deixa de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bens e serviços, para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento. No plano econômico, o Estado é essencialmente um instrumento de transferências de renda, que se torna necessário dada a existência de bens públicos e de economias externas, que limitam a capacidade de alocação de recursos do mercado. Para realizar essa função 74 redistribuidora ou realocadora o Estado coleta impostos e os destina aos objetivos clássicos de garantia da ordem interna e da segurança externa, aos objetivos sociais de maior justiça ou igualdade, e aos objetivos econômicos de estabilização e desenvolvimento. Para realizar esses dois últimos objetivos, que se tornaram centrais neste século, o Estado tendeu a assumir funções diretas de execução. As distorções e ineficiências que daí resultaram deixaram claro, entretanto, que reformar o Estado significa transferir para o setor privado as atividades que podem ser controladas pelo mercado. Daí a generalização dos processos de privatização de empresas estatais. (BRASIL, 1995, p. 12).

A partir de então, o Estado Brasileiro passou a adotar as diretrizes do Estado Mínimo, defendido pelo neoliberalismo, ficando regulado pela economia de mercado. O processo de avaliação surge no contexto neoliberal, como instrumento na busca de eficiência (competitividade). As políticas públicas de avaliação surgem como presença do Estado regulador, para com as políticas públicas. “Os componentes mais importantes da legislação convergem para testes e responsabilidades, mas também fornecem avanços com respeito a uma agenda mais ampla de privatização e mercantilização.” (APPLE, 2005, p. 18).

As escolas que obtiverem seguidas más avaliações poderão sofrer uma intervenção técnica, seja por parte do Estado ou da iniciativa privada.

É difícil compreender como essa transferência de responsabilidade pode mudar a caótica situação de uma escola, pois, conforme pontua Frigotto (2007), dentro do contexto neoliberal em que estamos, tem-se disseminado que o Estado é incapaz de gerenciar e avaliar adequadamente, em contrapartida o setor privado teria melhores condições de realizar tais tarefas. Conforme o autor, esses convênios com a iniciativa privada tem, muitas vezes, o objetivo nefasto de dilapidar os cofres públicos, apesar do discurso em favor da eficiência via descentralização.

Segundo Machado (2012), essa avaliação exigida pela reforma do Estado em 1995 era um reflexo das recomendações das agências multilaterais para os países em desenvolvimento. Freitas (2007, p. 71) também descreve que: “desde o governo de Fernando Collor de Mello a agenda de *reforma administrativa* passou a refletir a agenda internacional de reforma do Estado difundida pelas agências multilaterais”. Dalben (2003) refere-se especificamente ao Banco Mundial que vincula as suas linhas de crédito à necessidade de indicadores que possam sinalizar a melhoria na qualidade da educação.

O aporte legal da avaliação, na reconfiguração do Estado, encontra-se no artigo 9º, parágrafo VI da LDB 9394/96 que diz ser incumbência da União (ou seja, do Estado) “assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino.” (BRASIL, 1996).

O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) foi criado em 1998, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, tendo à frente do Ministério da Educação o ministro Paulo Renato de Souza. O exame foi elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), do Ministério da Educação. Durante a primeira década do século XXI, foi utilizado como instrumento de certificação de conclusão do Ensino Médio, bem como de critério de acesso ao ensino superior, através de programas do Governo Federal como ProUni e FIES, além de ter sido aceito como exame de seleção para a maioria das universidades federais do Brasil.

O ENEM se constitui em uma avaliação, construída a partir da Matriz de habilidades e competências, que engloba os conteúdos ministrados no Ensino Fundamental e Médio. Constitui-se em uma forma mais complexa do que a prova do

SAEB, quando avaliava apenas Língua Portuguesa e Matemática. Assim como acontece com o ranking do IDEB, o ENEM também possibilita que as famílias escolham as escolas de seus filhos pelos resultados que elas apresentam.

Sousa (2011) afirma que o ENEM não pode ser considerado um exame que avalia o Ensino Médio pois, embora venha sendo difundido como exame para essa etapa do ensino, seus resultados não evidenciam, segundo a autora, a qualidade desse nível de ensino, cujos objetivos (tanto na sua versão antiga, quanto a nova) refletem o “propósito de avaliar individualmente alunos concluintes e egressos do ensino médio quanto às competências especialmente definida para esse exame.” (SOUSA, 2011, p. 102). O caráter voluntário do exame invalidaria, de acordo com a autora, seu caráter de diagnóstico da qualidade do Ensino Médio uma vez que seus participantes não são representativos do conjunto dos concluintes dessa etapa (pelo menos, não do recorte histórico atual).

Fica evidenciado pelos dados apresentados até então, a emergência de um Estado de perfil neoliberal, durante a década de 1990, que se fundamenta na necessidade de avaliação do contexto educacional.

2.1 Contextualização da avaliação

A definição de avaliação é ampla, sendo que vários autores se reportam ao assunto. Conforme Lima (2008, p. 08), está condicionada à nossa concepção de sociedade e de educação e, desta forma, constitui “um caminho que deve ser construído pelos sujeitos a partir das relações interpessoais estabelecidas na coletividade.” O autor ainda nos leva a concluir que o ato de avaliar é próprio da natureza humana, ou talvez das necessidades históricas da humanidade.

Esta interação entre os homens levou às mudanças e transformações políticas, culturais, sociais e econômicas. As ações de criticar, analisar, verificar, classificar, medir, selecionar e buscar melhorias é um processo inerente ao ser humano. Dessa forma, podemos dizer que avaliar não é um processo novo, tampouco está distante do homem; é uma ação oriunda das relações sociais e interpessoais como uma necessidade natural de construção e reconstrução, denominada no campo da avaliação como informal. (LIMA, 2008, p. 08).

Os processos de avaliação possuem várias finalidades. De acordo com Sobrinho (2002), ela só não pode ser considerada neutra e ingênua, pois, esse instrumento, é capaz de legitimar ações como a retenção, ou a promoção de série, na educação básica. Pensando desta forma ela legitima o sucesso, bem como o fracasso.

De acordo com Sobrinho (2002), com a decadência do Estado de bem estar social nos países europeus, houve cortes drásticos na área social, fato que teve efeito extremamente negativo na educação, onde os investimentos caíram significativamente. Para justificar esses cortes na educação, as instâncias políticas produziram o discurso de que as instituições educativas eram dispendiosas e ineficientes.

A partir da década de 1980 e 1990, em que ocorre a ascensão do paradigma neoliberal, o Estado passou a exercer forte controle e fiscalizar os serviços públicos passou a utilizar a avaliação com o duplo propósito de analisar a eficiência dos programas, para poder melhorá-los, ou justificar cortes de financiamentos. Neste contexto, a sociedade apresenta problemas mais complexos, em que as formas tradicionais de avaliação não respondiam mais a tais necessidades e tão pouco ser resolvido como pretendiam os positivistas. O autor descreve que:

Os governos de mãos dadas com o mercado exigiam agora maior eficiência na produção das qualidades e dos perfis requeridos nesta nova fase do capitalismo, as famosas competências e habilidades, em substituição dos princípios democráticos e pluralistas dos anos anteriores, que lutavam pelas ideias de igualdade e acesso à educação. A avaliação assumiu basicamente as características de *accountability*: uma forma tecnocrática de valorar e um procedimento burocrático de exigir o cumprimento das obrigações. (SOBRINHO, 2002, p. 29).

Desta forma, surge o caráter gerencial da educação, que se torna importante instrumento administrativo, se tornam grandes fontes diagnósticas para os governos. “Uma ferramenta para informar e legitimar as medidas impopulares que os governos tiveram que tomar e que frequentemente significam cortes de orçamento.” (SOBRINHO, 2002, p. 29).

2.2 Contextualizando a Avaliação em Larga Escala

Os movimentos internacionais como Jomtien (1990) ou de Dakar (2000), através de seus documentos, representaram tomadas de decisões que têm influenciado o sistema educacional brasileiro até os dias atuais. Pode-se observar um consenso entre os poderes, Municipal, Estadual e Federal no que se refere às estratégias educacionais, tanto no que se refere ao exercício da cidadania, como também na direção do fortalecimento do capital humano para o desenvolvimento sustentável.

A ação avaliativa tem cobrado dos profissionais em educação, uma gama variada de focos avaliativos. Até o final da década de 1980, o foco estava centrado na aprendizagem do aluno, atualmente as escolas se veem envolvidas com avaliação institucional, do desempenho dos docentes, dos cursos, das redes de ensino. Hoje incidem sobre as escolas as avaliações promovidas pelo Ministério da educação (MEC), além daquelas elaboradas pelos estados e municípios, denominadas avaliações externas ou de larga escala.

2.3 No Brasil

O processo de avaliação em larga escala no Brasil não fugiu aos panoramas do contexto internacional, seguindo as orientações dos organismos internacionais, como é o caso do Banco Mundial. A implantação da avaliação em larga escala ficou sob responsabilidade do MEC, que seguiu a lógica centralizadora na sua implementação.

Um dos primeiros modelos de avaliação desenvolvidos no Brasil foi o modelo Inglês criado em 1988, que priorizava a centralização no currículo, com a criação de um sistema avaliativo centralizado. Somente aos poucos foi possível a Escola passar a gerir seus próprios recursos. Tinha como ideia central o fortalecimento da aprendizagem, respeitando o papel do professor, porém ao mesmo tempo se criava um modelo avaliador para atender a demanda por responsabilização.

Esse enfoque tem mudado, e na maioria dos países a avaliação passou a ser realizada em nível nacional. Uma das principais razões para mudança no caso brasileiro foi devido à expansão educacional, com necessidade de qualidade.

Também é possível definir avaliação em larga escala como um processo amplo, abrangente, onde são usadas várias técnicas, diferentes modalidades, que geralmente são realizadas por instituições especializadas, podendo abranger todo um sistema de

ensino ou apenas algumas séries deste mesmo sistema, de forma predominantemente voltada para a questão da aprendizagem dos alunos. A avaliação em larga escala é sempre externa em relação às instituições, tendo essa denominação por ter caráter abrangente.

São características das avaliações em larga escala, projetos de longa duração, o que é possível assegurar comparações. Esses dados são geralmente organizados em tabelas e gráficos, que acabam por servir de elemento de comparação entre instituições servindo, portanto, para aperfeiçoamento, auto-avaliação das escolas e de forma subliminar promovendo ranqueamento entre as mesmas.

Com relação à avaliação em Larga escala, de nível Federal brasileiro, envolvem cinco estratégias; O SAEB, ENCCEJA, a Prova Brasil, o Exame nacional de Ensino Médio (ENEM) e a Provinha Brasil. O ENEM será abordado de forma mais incisiva em um capítulo próprio nessa pesquisa.

O Sistema Nacional de Avaliação Básica (SAEB), criado em 1990, foi a primeira iniciativa tomada no Brasil para um melhor conhecimento dos problemas e deficiência do sistema educacional, tendo como propósito uma melhor orientação das políticas governamentais voltadas para a melhoria da educação.

Teve início como sendo Avaliação Nacional de Educação Básica (ANEB) hoje SAEB, sua aplicação iniciou no Paraná e Rio Grande do Norte, sendo que a partir de 1995 estas avaliações passaram a ser realizadas por empréstimos do Banco Mundial, sendo esta uma definição do ministério da Educação. Aqui se podem perceber de forma clara as políticas intervencionistas dos organismos internacionais, com o consentimento dos governos nos países em desenvolvimentos. Mas, poderia ser diferente? Até que ponto esses governos teriam possibilidades de refutar ou contradizer essas políticas, quando estes necessitam de empréstimo dos organismos internacionais?

O Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) foi criado em 1988, o qual possuía entre suas características suas individualidades e sua voluntariedade, para quem estaria concluindo o Ensino Médio ou já o havia concluído. Quanto as suas características o autor escreve:

Caracteriza-se como um teste de aferição de capacidade de interpretação e de resolução de problemas, podendo ser utilizado de forma complementar ou substitutiva ao exame de ingresso ao Ensino Superior. Progressivamente, as Instituições de Ensino superior estão aproveitando os resultados que os concluintes do Ensino médio alcançam no ENEM para a seleção de candidatos aos cursos de graduação. (WERLE, 2010, p. 29).

O ENEM a partir de 2013 sofreu alteração em sua proposta original. A partir de então seria realizado em duas vezes por ano, o que não vem ocorrendo. Por outro lado está tendo um aumento do número de Instituições de ensino Superior Públicas, Universidades Estaduais, Institutos Federais de Educação bem como particulares, que utilizam o ENEM como processo seletivo. Não podemos deixar de registrar também uma série de problemas, em relação a sua aplicação, como vazamento de questões, protestos com relação a critérios da correção da redação, e transparências nos critérios para cálculo das notas. Porém os grupos organizadores do ENEM defendem a tese de que até então a possibilidade de ingressos nas Universidades federais principalmente estava restrito a um grupo elitista, com maior poder econômico, que frequentava um Ensino Médio de melhor qualidade, sendo que a partir da utilização do ENEM como critério para ingresso no Ensino Público Superior, ocorreu uma maior democratização de acesso.

Vale destacar que, em relação à avaliação em larga escala, acaba por criar uma zona de tensão:

Universal versus amostral; série versus idade; muitas matérias do currículo, versus alguns conteúdos; aspectos cognitivos versus aspectos afetivos; avaliação de competência versus avaliação de efeito da escola, autonomia da escola versus fortalecimento do poder central. (WERLE, 2010, p. 33).

Essas tensões, que ocorrem no âmbito da escola, ou com as pessoas envolvidas no processo, precisam ser discutidas de forma dialética, pois fazem parte do processo.

A autora entende que essas tensões devem ser resolvidas a luz da filosofia de Habermas com discussões para se chegar ao consenso, e que sejam envolvidos todos os segmentos escolares para que possam se manifestar. É necessário que a escola promova discussões dentro de suas singularidades, identificando as características e

especificidades de cada de contexto, fazendo uma relação com os resultados obtidos nas avaliações, para poder assim dar significado aos dados.

A avaliação em larga escala, é acompanhada de um discurso, em que a ênfase é a qualidade, se utilizando dos resultados como forma de pressão. Porém, estudos mostram que um número muito pequeno de escolas tem se utilizado da modalidade de avaliação em benefício próprio.

Essa modalidade de avaliação de larga escala, tem-se multiplicado, por isso vale o questionamento: como estão sendo trabalhados esses resultados pelas escolas? Como se processa a interpretação desses diagnósticos, para que haja uma reflexão com relação a esses dados? Como dar significado para esses dados, em uma gama infinita de diversidades?

Essas questões bem como as diferentes formas de avaliação, serão pertinentes na construção teórica dessa temática. Os consideráveis efeitos públicos, produzidos pela avaliação, têm se tornado de interesse público nos últimos anos, em função de seu caráter social, têm se tornado uma estratégia dos utilizada pelos Estados. É importante que se discuta as bases epistemológicas da avaliação, que trazem à tona diferentes concepções de mundo, e vinculá-las a efeitos pedagógicos, éticos e políticos que produzem.

2.4 A avaliação em larga escala no ensino médio

Dentro da proposta do Estado Neoliberal, de Estado avaliador, este se estrutura para que o processo avaliativo ocorra em todos os níveis educacionais fechando assim o ciclo das avaliações.

Dessa forma a Educação Fundamental, Básica e o Ensino Superior passam por processos avaliativos. Nos anos finais da Educação Básica, desde 1998, está estruturado o Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM).

O ENEM tem por objetivo avaliar as competências e habilidades de forma individual embasado em questões interdisciplinares, que retratem situações do cotidiano.

A avaliação se acentuou significativamente durante a ditadura militar, e ainda persistem os parâmetros de “sucesso” internacionais que orientam as avaliações em larga escala no Brasil.

Após as reformas do estado na década de 1990 se intensificou a padronização de um sistema avaliativo educacional de cunho meritocrático, se utilizando das avaliações em larga escala como referencial para o financiamento educacional. O discurso oficial afirma que as avaliações tanto para o Ensino Fundamental como para o Ensino Médio, devem contribuir para a melhoria do sistema educacional brasileiro, redução das desigualdades, além de democratizar o Ensino Público. Fica o questionamento será que as políticas de avaliação em larga escala serão capazes de promover e fomentar tamanha mudança? Talvez o ambiente escolar possua uma complexidade maior e para que ocorram tais mudanças sejam necessárias rupturas mais profundas na o ambiente escolar.

A implantação de políticas de avaliação educacional acarretam repercussões que vão além do muro da escola, em virtude disso são consideradas políticas sociais. No contexto atual o estado está se mostrando interessado na implantação dessas políticas de avaliação. Atualmente as políticas públicas de avaliação cumprem um papel de prestar contas à sociedade, bem como quem a financia, distribuindo o ônus de maus resultados para as instâncias que estejam envolvidas no processo.

Quanto ao interesse do Estado em ser o preceptor na questão das políticas públicas, o autor descreve o seguinte:

esta expressão quer significar, em sentido amplo, que o Estado adotou um ethos competitivo, decalcado no que tem vindo a ser designado por neo-darwinismo social, passando a admitir a lógica de mercado, com a importação para o domínio público de modelos de gestão privada cuja ênfase é posta nos resultados, ou produtos do sistema educativo. (AFONSO, 1999, p. 74).

Uma das grandes forças da sociedade contemporânea são os sistemas de avaliação educacional, que se constituem em uma força político-social. Um sistema de avaliação possibilita conhecer e compreender as relações entre educação, escola e sociedade. Descortinar as relações entre Estado/educação e escola e quais os projetos que interessam à sociedade, sendo que esta também se manifesta quando projetos vêm ao seu encontro.

Penso que as políticas públicas de avaliação também devam ser avaliadas para que possamos ultrapassar os ditames do neoliberalismo e consigamos construir alternativas de democratização da educação e do próprio país. A avaliação em larga escala deve cumprir uma responsabilidade ética e política que possibilite a participação ativa e democrática na sua construção.

Qualquer que seja a ação, informação, ou criticidade a avaliação em larga escala deve contribuir para que haja uma melhor qualificação. As práticas avaliativas devem constituírem-se em claros indicadores de comunicação entre sociedade e escola, ratificando a avaliação como ação política.

As políticas avaliativas estão presentes seja no cenário nacional ou internacional, e constituem como estratégias para avaliações sejam elas de âmbito local, mais restrito como é o caso de estado e municípios, mas também de caráter mais amplo em que articulem um projeto que abrange grande parte da sociedade. Elas se tornam mais verdadeiras desde que possibilitem grande participação coletiva, processo democrático, e claro está relacionado às forças sociais presentes em determinado contexto sociopolítico.

No tocante ao campo das Políticas Educacionais na contemporaneidade, a avaliação tem se tornado um dos principais eixos estruturantes, para diagnosticar as ações do Estado oferecendo informações periódicas e comparáveis sobre os diferentes aspectos do sistema educacional.

Assim como o movimento internacional em prol da qualidade na educação, o levantamento do desempenho de alunos como meio para a avaliação de escolas e dos sistemas de ensino tinha se tornado comum em muitas regiões do mundo. As ações, nesse sentido, tiveram início no Brasil no final da década de 80 e evoluíram para a criação do SAEB no início dos anos 90. O sucesso dessa experiência ajudou a difundir uma cultura de avaliação em larga escala, mas dada à necessidade de obter informações menos agregadas, muitos estados brasileiros criaram seus próprios sistemas de avaliação, administrando seus testes de forma censitária.

Sem sombra de dúvidas, as políticas públicas de avaliação devem ser analisadas em um contexto maior, em que se pese a conjuntura internacional. Para o autor:

as políticas educativas e avaliativas, só podem ser adequadamente compreendidas se forem também referenciadas no contexto mundial, ultrapassando, assim, algumas limitações inerentes às perspectivas tradicionais que se circunscrevem a análise das reformas as fronteiras do estado-nação. (AFONSO, 1999, p. 91).

A Avaliação em Larga Escala passou a fazer parte do contexto educacional de caráter conservador especialmente a partir da década de 1990, tendo em vista que o eixo político-econômico, principalmente nos países precursores como Inglaterra e E.U.A. passou a remeter para seleção de indivíduos tendo em vista a gestão produtiva do sistema educativo, em que a preocupação central estava na criação de um mercado educacional em que a avaliação estava no centro do processo.

Com relação ao Brasil, este também está correlacionado com as políticas internacionais e ocorre uma mudança de postura a partir da década de 90 através da implantação da LDB em 1996, e ao mesmo tempo com o avanço dos processos de terceirização na educação, afastando-se de seu princípio de Estado Educador.

A partir da década de 70 e 80, em que o Ensino Fundamental se intensifica como processo de democratização em nosso país, a questão da qualidade educacional se tornou uma das metas prioritárias.

A partir de 1987, são implantados os primeiros esboços de Avaliação pública em convênio com o Instituto Interamericano de Cooperação para a Agricultura IICA. Esse processo ocorreu através do Inep que contratou a Fundação Carlos Chagas para validação dos instrumentos de aferição de aprendizagem.

Em 1988 é implantado o SAEP Sistema de Avaliação do Ensino Público, através da Secretaria de Ensino Fundamental que era ligada ao Ministério da Educação. Esse sistema só foi implementado em 1990 devido à falta de recursos. A partir de 1991 o Inep assumiu a coordenação do projeto, com nova denominação sendo esta: Sistema de Avaliação Nacional da Educação Básica SAEB, ligada ao Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - PNUD.

Através do Ministério da Educação, esse mesmo sistema retorna em 1995, sob a responsabilidade da secretaria de Desenvolvimento e Inovação e Avaliação Educacional.

As políticas de avaliação Educacional em Larga escala no Brasil são gestadas desde a década de 1980, tendo como foco o ensino básico, dentro deste, priorizando o

Ensino fundamental, sendo que durante esse período o exame é apenas de forma amostral em todas as instâncias.

A partir da década de 90, já em seu início, é possível perceber novas tendências seja em nível de país, América Latina e mundialmente. Aqui existe um elemento contraditório, ao mesmo tempo em que se discute a autonomia e descentralização escolar, pois estamos recém saindo de um período autoritário, ao invés dessa possibilidade democrática acontecer nas escolas, as propostas educacionais trazem um caráter centralizador.

Essa face de Estado Avaliador aparece também em 1995 quando ocorre a implantação do Provão, para o Ensino Superior, que por ser uma instituição mais organizada enfrentou fortes resistências com as determinações que podem ser consideradas autoritárias, no que tange a retenção dos diplomas ou punições às instituições através de conceitos. Deve-se ressaltar que ainda existem questionamentos com relação ao Provão como avaliação externa.

O Estado Avaliador, a partir de dispositivos legais contidos na lei nº 9.394/96, passa a incumbir a União em todas as instâncias através do MEC, retirando dessa forma essa obrigação do Conselho Nacional de Educação CNE, esta atribuição que então lhe cabe. Até a promulgação da lei nº 9.394/96, o Estado demonstrava seu lado autoritário legislando por meio de decretos e medidas provisórias. A partir de então toda a rede pública e privada passou a ser abrangida com a nova legislação, com isso o MEC fortaleceu o Inep, instituto que passou a ser o suporte para a implantação desta política.

A partir de 1998, com a implantação do ENEM, o Governo Federal “fecha” o cerco em relação às políticas avaliativas, ou seja, SAEB, os Exames Nacionais de Cursos (Provão) e o ENEM. Com a implantação destas políticas avaliativas o Estado passa a supervisionar desde a Educação Básica ao Ensino Superior.

O Sistema Nacional de avaliação vem se consolidando, com a implantação destas três políticas nacionais, afinando com as diretrizes internacionais que têm colocado a avaliação no centro das discussões das políticas públicas, juntamente com as políticas de currículo e gestão.

As políticas públicas de avaliação tem continuidade com a reeleição de Fernando Henrique Cardoso, que consolidou as políticas de avaliação já existentes

Provão/Enem e SAEB como também na continuidade foi anunciado a implantação de Exame Nacional de Certificação de competência de Jovens e Adultos - ENCCEJA para o final 2002. Destacamos a importância do Inep nesse processo e a continuidade da implantação das políticas avaliativas neste período político-governamental.

Quanto à implantação das Políticas de avaliação relacionadas à Educação é importante salientar o que escreve o autor em sua tese de doutorado:

No decorrer da implantação e consolidação das políticas Nacionais de avaliação, constata-se que o Estado Brasileiro enquanto Estado Avaliador através do MEC, vale-se da teoria da responsabilização na análise dos resultados. Quando são significativos colhe os louros, e se utiliza destes enquanto marketing, porém se os resultados são desfavoráveis na rede pública transfere-se a culpa para os sistemas estaduais, acusando-os de má gestão de recursos. O Sistema Estadual por sua vez, utilizando-se da mesma lógica, culpa os estabelecimentos de ensino, seus diretores que por extensão responsabilizam os professores, que finalmente indicam os alunos e os pais. (LOCCO, 2005, p. 36).

É necessário, com extrema urgência, que esse círculo se rompa e as partes assumam suas responsabilidades, tendo em vista que a Educação não está acompanhando a distribuição de renda Brasileira.

Com a eleição de Luís Inácio Lula da Silva em 2002, é possível observar a continuidade das políticas públicas de avaliação praticamente nos mesmos moldes anteriores.

Após o primeiro ano do Governo Lula começam a aparecer novas propostas em relação às políticas avaliativas. O Exame Nacional de Cursos sofreu alterações tendo sido transformado no SINAES, que tem em sua proposta o ENADE - Exame Nacional de Avaliação de desempenho, e o SAEB passou a ser universal. O então Ministro da Educação Cristovam Buarque programou políticas de certificação para o Ensino Fundamental e para os professores do Ensino Fundamental.

A partir do primeiro semestre de 2004 foram implantadas novas mudanças com relação às políticas avaliativas agora tendo como Ministro da Educação Tarso Genro, que apresentou para a comunidade educacional as propostas do Inep/Mec chamou "choque de qualidade na Educação Básica". Dentre as propostas destacam-se o FUNDEB, SAEB, Currículo e Ensino Médio.

O Estado através de sua política de Avaliação se utiliza desta em termos de Marketing, ocupando espaço midiático para sua promoção, aqui podemos destacar o ENEM como grande propagador em relação às outras políticas.

A Utilização do Marketing como prática de divulgação das políticas públicas passou a se incorporar nas práticas governamentais justificáveis pelas grandes influências desses meios em certas camadas sociais, apesar das discussões geradas em torno dos gastos em relação a este investimento. O autor se reporta a essa nova forma de divulgação das políticas de avaliação:

Uma nova nuance na condução política das questões educativas ao longo dos últimos anos, o aparecimento do marketing como meio fundamental de produzir fatos e criar uma meta-realidade bastante distinta do que ocorre no cotidiano da vida escolar do país, com repercussões inevitáveis sobre o rumo dos acontecimentos. (GARCIA, 1999, p. 227).

As políticas de avaliação em larga escala carregam consigo a face do Ranqueamento, por meio da meritocracia com premiação e destaque para os alunos melhores classificados, como é o caso da oferta de bolsas de estudos para pós-graduação. Particularmente em nosso estudo sobre o ENEM, essa prática aparece ranqueando e premiando os primeiros colocados. Como o Estado Avaliador é centralizador, muitas são as dúvidas sobre a forma de utilização destes dados.

O Brasil optou pelo sistema de exames em larga escala como meio para melhoramento de sua Educação. Conforme Barriga (2000, p. 51); “O exame se converteu, num instrumento no qual se deposita a esperança de melhorar a educação”. É possível perceber nas últimas décadas a implantação de uma série de exames a nível nacional.

O mesmo autor em função da grande quantidade de exames chega a mencionar a necessidade de se fazer um estudo sobre a pedagogia dos exames:

A teoria técnica do exame construiu uma pedagogia centrada nele próprio. E ainda, o problema do exame seria uma forma de política da educação adquirir consenso, ou seja, ela se torna visível embora o exame seja o efeito das concepções sobre a aprendizagem, não o meio que transforme o ensino. (BARRIGA, 2000, p. 62).

A partir do momento em que é dado aos exames importância demasiada na mudança dos rumos educacionais podemos mudar o foco das questões educacionais. Podemos incorrer em algumas inversões tais como: transformar os problemas sociais em problemas técnicos; os problemas relacionados à metodologia a problemas de rendimento; o exame como um problema científico empobrecendo o debate com relação a questões educativas. É necessário que as Escolas, que as pessoas envolvidas no processo educativo busquem possibilidades, alternativas para fazer frente a esta estratégia sociopolítica de controle em que estão sendo utilizados os indivíduos e as instituições.

Com relação à existência de um Sistema Nacional de Educação existem alguns questionamentos, pois se este não consegue se consolidar como sistema, não cumprir seus objetivos não pode se constituir como tal. Estes questionamentos são embasados nos altos índices de reprovação, abandono escolar, altas taxas de analfabetismo, deficiência na formação dos professores, demonstrando baixa qualidade do sistema.

Cury (2001, p. 17) também questiona o sistema de avaliação como sendo nacional, contestando o eixo da avaliação presente na LDB “Vai da negação de um sistema Nacional de Educação à afirmação de um Sistema Nacional de Avaliação”. Através da LDB ocorre um reducionismo no Sistema Educacional e um empoderamento dos sistemas de avaliação. Essa inversão ocorre quando o eixo nodal da LDB é o Sistema de Avaliação, sendo que este se encontra nominado no artigo 87 parágrafo 3º, inciso IV que institui a década da educação e que tanto os municípios, estados e a união deverão integrar todos os estabelecimentos de ensino fundamental de seu território ao Sistema Nacional de Avaliação do rendimento escolar. Entre as políticas de avaliação as que estão concentrando grande repercussão no cenário Nacional, pode-se destacar o ENEM, devido à possibilidade dele conquistar uma bolsa o Prouni teve sua implantação através de medida provisória, e que pode ser considerada uma medida autoritária. O Prouni e Fies foram políticas que vieram a fortalecer o ENEM, que passava por pouco caso pelas instituições estaduais e federais, desta forma o Governo Federal fez valer sua política de exames nacionais.

Ainda quanto às políticas públicas de avaliação em larga escala sempre devemos ter presente que nossa matriz é capitalista, isso significa que a educação seguirá esta orientação competitiva, pois o capitalismo cobra resultados, é de viés quantitativo e

precisa se alimentar de resultados. Estaria a educação com suas críticas a gerar uma nova ordem econômica para as gerações futuras? Ou a educação criará outras formas avaliativas que alimentarão o sistema capitalista? Possíveis respostas iremos construindo pela intersubjetividade dos indivíduos, através da ação dialógica racional.

3 FINALIZANDO: AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA E PERSPECTIVAS

A sociedade tem cobrado qualidade na educação, talvez esteja aí a aceitação por parte da sociedade dos processos avaliativos. As avaliações com ênfase nos produtos ou resultados educacionais, através de aplicação de provas, que acabam resultando em classificações, pode comprometer o processo de construção de uma avaliação com finalidades formativa que realmente esteja a serviço dos alunos. As avaliações em larga escala, não contemplam os aspectos sócio culturais de cada escola, sendo que a formação está além de determinados diagnósticos, conteúdos, mas a Escola contempla também Cooperação, respeito, compromisso social, que esse tipo de avaliação não leva em conta. É importante diferenciar os propósitos de uma avaliação em larga escala da avaliação que se processa no cotidiano da escola.

Muitas escolas que não possuem um projeto bem construído e definido com a comunidade escolar, acabam por absorver os diagnósticos apresentados pela avaliação em larga escala, pautada apenas em resultados.

Se tornam oportunos os debates, estudos para uma análise mais profunda de como a Escola está reagindo às iniciativas de avaliação em larga escala. Por outro lado, é importante verificar como a Escola tem se movimentado, com uma concepção de avaliação que vise o acompanhamento e o estímulo ao desenvolvimento dos alunos, levando-se em conta as diferenças individuais, suas origens e classe social.

É preciso, no processo avaliativo, considerar as especificidades, funções, finalidades, possibilidades e limites tanto da aprendizagem, como do desempenho.

A avaliação deve ser democrática, onde os atores envolvidos possam se apoderar dos resultados, que esteja a serviço dos alunos. É necessário que neste contexto neoliberal de avaliações a escola apresente proposições, alternativas para que se rompa este ciclo.

Na reflexão de Sousa (2011), é necessário fazer uma ruptura com as tendências em curso, ou seja, transitar de uma avaliação de produto, com potencial de controle, que produz comparação e classificação, promovendo o individualismo e competição e, conseqüentemente a discriminação e exclusão, para uma avaliação que tenha um caráter processual, com potencial educativo, que produza reflexão e decisão, com base no diálogo e cooperação, capaz de promover a inclusão.

REFERÊNCIAS

AFONSO, A. J. **Políticas avaliativas e avaliação educacional**. 2.ed. Braga: Universidade do Minho. Portugal, 1999.

APPLE, Michael W. **Para além da lógica do mercado**: compreendendo e opondo-se ao neoliberalismo. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

BARRIGA, A. D. Uma polêmica em relação ao exame. In: **Avaliação, uma prática em busca de novos sentidos**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

BRASIL. MARE. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília, DF, 1995. Disponível em:
<<http://www.bresserpereira.org.br/Documents/MARE/PlanoDiretor/planodiretor.pdf>.>. Acesso em 06.12.2013.

BRASIL. Presidência da República. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: 20 de dezembro de 1996. Disponível em:
< www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm> Acesso em 07.12.2013.

BRASIL. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988. Disponível em:
www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm. Acesso em 07.12.2013.

CURY, C. R. J. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Lei 9.394/96. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

DALAGASPERINA, E. C. **A reforma do Estado e as políticas sociais públicas**: as perspectivas neoliberais para a política educacional. 2006. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, RS, 2006.

DALBEN, A. L. F. Das avaliações exigidas às avaliações necessárias. In: LISITA, Verbena Moreira S. de S.; FREIRE, Luciana (Orgs.). **Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, p. 91-111, 2003.

DIAS SOBRINHO, J. Campo e caminhos da avaliação: a avaliação da educação superior no Brasil. In: FREITAS, Luiz Carlos de (Org.). **Avaliação: construindo o campo e a crítica**. Florianópolis: Ed. Insular, 2002.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. **A avaliação da educação básica no Brasil: dimensão normativa, pedagógica e educativa**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. In: PABLO, A. A. Gentili; SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2007. p. 31 - 92.

_____; CIAVATA, Maria. (Org.). **A experiência do trabalho e a educação básica**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

GARCIA, W. E. Educação Brasileira: da realidade a fantasia. **Cadernos de pesquisa**, n. 107, p. 227-245, jul./1999.

LIMA, Elizeth Gonzaga dos Santos. **Avaliação Institucional: o uso dos resultados como estratégia de (re) organização dos espaços de discussão na universidade**. 2008. 235f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Unicamp, Campinas, São Paulo, 2008.

LOCCO, Leila de Almeida. **Políticas Públicas de Avaliação: O Enem e a Escola de Ensino Médio**. 2005. 324f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de estudos pós-graduados em educação e Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005

MACHADO, Paulo Henrique Alves. **O ENEM no contexto das políticas para o ensino médio**. Cáceres/MT: UNEMAT, 2012. 138 f.

SHIROMA, Eneida; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SOBRINHO, J. D. (Org.). **Avaliação Institucional: teoria e experiência**. São Paulo: Cortez, 2002.

SOUSA, Sandra Zákia. Ensino Médio: Perspectivas de Avaliação. **Retratos da Escola**. Brasília, v. 5, n. 8, jan./jun., p. 99-110, 2011.

VASCONCELOS, Ricardo Afonso Ferreira de; LIMA FILHO, Domingos Leite. Do Modelo Keynesiano-fordista ao Sistema de Acumulação Flexível: mudanças no perfil do trabalho e na qualificação. In: **Seminário Nacional de Educação Profissional e Tecnologia**, 01, 2008, Belo Horizonte - MG, CEFET, 2008.

WERLE, F.; CORRÊA, O. **Avaliação em larga escala: foco na escola**. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livro, 2010.

Avaliação em larga escala: foco da política educacional

Assessment in Large Scale: Educational Policy Focus

*Eliane Maria Cocco¹
Edite Maria Sudbrack²*

Nesse ensaio fazemos um sucinto relato sobre as mudanças ocorridas no Brasil após os anos de 1990 com relação à Política Educacional. Num primeiro momento conceituamos o Estado, suas ações e intervenções na elaboração e execução das políticas públicas. Logo após evidenciamos as políticas educacionais, considerando que elas “permeiam os processos, não sendo consideradas propostas amplas e preestabelecidas às ações, pois uma coisa é o que se estabelece e outra que se consegue realizar” (SCHNECKENBERG, 2000, p. 113). Em seguida, partimos para uma amostragem de como as conceituações de reforma educacional têm indicado muito mais a estabilidade, as disputas e a continuidade dos acordos do que a transformação social. Na sequência, expomos um breve relato sobre os organismos financeiros internacionais, como o BM³, o FMI⁴ e OMC⁵, os quais atuam de forma influente

¹ Mestre em Educação – Professora de Educação Básica. Bolsista do projeto: Indicadores de Qualidade e Gestão Democrática, Núcleo em rede, Observatório de Educação, INEP/CAPES. elianecocco31@gmail.com

² Doutora em Educação – Professora da Universidade Regional integrada do Alto Uruguai e das Missões/Câmpus de Frederico Westphalen. sudbrack@uri.edu.br

³ O **Banco Mundial** surgiu em 1944, após a II Guerra Mundial, como reconstrutor das economias devastadas e como credor do sistema privado. É um banco europeu, com sede em Washington. Ele é composto por um conjunto de instituições financeiras e possui cerca de 190 países membros. Entre 1950 e 1970, 70% dos programas de empréstimo do banco eram para a industrialização dos países do Terceiro Mundo. A partir de 1980, ocorreu uma reorientação do papel das políticas do Banco, devido ao endividamento dos países da América Latina, centralizando suas ações nas renegociações e garantias dos pagamentos das dívidas externas, bem como instituindo condições para obtenção de novos investimentos. Já na segunda metade de 1990, houve um processo de abertura comercial com privatizações e alterações da legislação trabalhista (SILVA, 2002).

⁴ O **Fundo Monetário Internacional** O FMI (Fundo Monetário Internacional) é um organismo com sede na cidade norte-americana de Washington; criado em 1945, seu objetivo é estabelecer a cooperação econômica em escala global. Sua atuação visa garantir estabilidade financeira, favorecer as relações comerciais internacionais, implantar medidas para geração de emprego e desenvolvimento sustentável e buscar formas de reduzir a pobreza. <<http://www.brasilecola.com/geografia/fmiebancomundial.htm>>

⁵ A **Organização Mundial do Comércio** é uma organização internacional, criada em 1995, e está sediada na cidade de Genebra, Suíça. o órgão tem como finalidade impor regras e normas para

impondo condicionantes à realização das reformas educacionais. Dentre estas, destaca-se a prioridade dos investimentos na educação primária, visando a uma formação para o mercado do trabalho, reduzindo os espaços para o desenvolvimento de sujeitos críticos e reflexivos que estejam aptos a produzir ciência e conhecimento.

Abordagem relativa ao Estado e suas funções

O termo Estado⁶ provém do latim (*status*), que significa estar firme, estar forte. No século XVI, a expressão Estado estava atrelada à noção de poder político. Desse modo, em termos jurídicos, o Estado pode ser ensinado como uma sociedade política em que as pessoas se reúnem para discutir seus interesses e assim buscar o bem comum geral, o bem público. Mas o Estado tornou-se uma preocupação dos homens influentes exercendo controle e poder social.

Afonso (2001, p. 17) caracteriza o Estado como uma “organização política que, a partir de um determinado momento histórico, conquista, afirma e mantém a soberania sobre um determinado território, aí exercendo, entre outras, as funções de regulação, coerção e controlo social.” O estudioso descreve que essas funções vão mudando e adquirindo formas exclusivas com a chegada da modernidade sendo imprescindíveis para a difusão e consolidação do sistema econômico capitalista.

De acordo com Azevedo (1997, p. 6), “Há três décadas [...], as formas e funções assumidas pelo Estado encontram-se em xeque, em consequência das próprias crises enfrentadas pelo modo de acumulação capitalista e dos rumos traçados visando a sua superação”.

Nessa perspectiva de funções e mudanças surge um questionamento: O Estado está a serviço de quem e para quê? O que se percebe é que o Estado tornou-se um instrumento a serviço do capital, exercendo sua ação reguladora sobre resultados, muito mais do que de emancipação social. Um dos motivos dessa mudança é a própria

estabelecer um entendimento entre os países e as instituições internacionais que atuam no campo econômico.

<<http://www.brasilecola.com/geografia/omc.htm>>.

⁶ A palavra Estado tem vários significados: pode representar o estado civil de uma pessoa (casado, solteiro, divorciado, ...), o estado da água (líquido, sólido, gasoso), o estado emocional (feliz, triste, ...). Nesses exemplos, a palavra estado é usada com letra minúscula. Neste texto, a palavra Estado será usada para definir a concepção de público em todas as esferas, neste caso a esfera federal, estadual, municipal e a União, por isso será usada letra maiúscula.

interferência dos indivíduos que alteraram seus hábitos e atitudes e deram ao Estado a direção de seus próprios desejos. Os seres humanos se tornaram cada vez mais ambiciosos pelo poder, poder de mandar, de decidir, de influenciar, de explorar. Neste contexto, Bobbio (2000) ensina que:

O Estado, ou qualquer outra sociedade organizada onde existe uma esfera pública, não importa se total ou parcial, é caracterizado por relações de subordinação entre governantes e governados, ou melhor, entre detentores do poder de comando e destinatários do dever de obediência, que são relações entre desiguais; a sociedade natural tal como descrita pelos jusnaturalistas, ou a sociedade de mercado na idealização dos economistas clássicos, na medida em que são elevadas a modelo de uma esfera privada contraposta à esfera pública, são caracterizadas por relações entre iguais ou de coordenação (BOBBIO, 2000, p. 15-16).

O Estado está diretamente ligado ao surgimento de uma política pública para os mais variados setores sociais. Essa política “surgirá como o meio de o Estado tentar garantir que o setor se reproduza de forma harmonizada com os interesses que predominam na sociedade” (AZEVEDO, 1997, p. 61). Dependendo das pressões exercidas pelos setores sociais é que se dará a prioridade no atendimento das demandas e a implementação das políticas públicas. Por isso, a importância da organização dos grupos sociais na defesa dos seus interesses. Camini (2005) salienta que o Estado até tenta atender às demandas sociais, mas há um jogo político pela hegemonia do poder que influencia as decisões políticas mesmo estando no Governo um representante dos setores populares.

Calame e Talmant (2001) chamam a atenção para o fato de que os Estados vêm sendo erodidos pela globalização do mercado, pela mundialização da economia, com o poder cada vez mais crescente das grandes multinacionais, com as descentralizações, com o aumento das reivindicações, com o enfraquecimento dos corpos intermediários que fazem a ligação entre o Estado e a sociedade. Conforme os autores, os Estados vêm sendo desafiados pelos movimentos associativos que desejam não apenas votar, mas participar das decisões, sendo contestados em sua capacidade de gerenciar a economia e a corrupção e, além disso, os organismos financeiros cobram dos Estados que não gastem mais do que arrecadam.

E na educação, de que forma o Estado tem interferido diante das mudanças e reestruturações globais, regionais, nacionais e locais? “Na esfera da educação, as

transformações têm se manifestado na forma de crescente internacionalização de questões educacionais, o que têm sido favorecido com as transformações por que passa o Estado nacional” (FREITAS, 2007, p. 140). Na visão da autora, o Estado brasileiro é um Estado-educador, mas atua como um Estado-avaliador. Pode-se dizer que o Estado tem princípios e uma forma de governar para a cidadania, para a participação, mas sua atuação, sua intervenção tem sido uma forma de regulação um tanto mascarada, pois a autonomia dada aos estabelecimentos de ensino tem servido, por sua vez, como pretexto para responsabilizar as gestões e professores pelas médias baixas nas avaliações em larga escala, promovendo um espírito competitivo, antevendo a melhora do setor produtivo e da economia.

Freitas (2007) destaca que os princípios que regem o Estado-avaliador podem ser políticos, administrativos, pedagógicos e educativos. Um desses princípios é o da regulação fundamentada na concepção de “quase-mercado”⁷ na educação. Essa lógica envolve a ideia de privatização na educação. Outro princípio é o da competição no interior da estrutura administrativa estatal a qual implica em concorrência entre as unidades. A “modernização da gestão” é o princípio que pressupõe que as instâncias administrativas sejam orientadas para obtenção de resultados, que sejam flexíveis administrativamente, que busquem a autonomia gerencial e estejam submetidas a um controle hierárquico gerencial.

Na ótica de atuação do Estado tem-se um papel fundamental que é o de assegurar uma educação de qualidade para todos. Nesse horizonte, percebe-se que no final da década de 1980 e em especial no início do século XXI, com a crescente internacionalização do capitalismo, a emergência da avaliação “se configurou como dispositivo útil para instrumentar mediações entre o local e o global” (FREITAS, 2007, p. 57). Várias experiências com relação à avaliação do sistema educacional começam a ser realizadas, procurando associar o rendimento escolar a fatores como: região do país, classe social, condições da escola, das famílias, entre outros. A avaliação em larga

⁷ Bauer (2008, p. 565) define o quase-mercado educacional como “uma forma bastante específica de combinar a regulação do Estado e a lógica de mercado na oferta e gerenciamento de serviços públicos, não havendo contraposição entre as duas lógicas (de público e privado), como ocorria no auge do Estado-Providência.”

De acordo com Souza e Oliveira (2003, p. 877) A noção de quase-mercado pode “ser implantada no setor público sob a suposição de induzir melhorias. As medidas cabíveis dentro dessa lógica podem ser diversas, mas, no caso da educação, os mecanismos que têm evidenciado maior potencial de se adequarem a ela são as políticas de avaliação, associadas ou não a estímulos financeiros.”

escala (SAEB⁸, ENEM⁹, Provinha Brasil, SINAES¹⁰) tornou-se um dos eixos principais na estruturação das políticas públicas educacionais. Vários fatores como: expansão da escola, escolarização, empenho de agentes estatais articulados com especialistas brasileiros e pesquisadores estrangeiros, ideias adotadas para enfrentar a crise econômica e o Estado desenvolvimentista, estimularam o interesse estatal pelas atividades de medir, avaliar, informar (FREITAS, 2007, p. 52).

O Estado, através dessas avaliações, aumentou o seu poder de controle sobre as instituições de ensino, sobre os gestores, sobre os currículos e sobre o trabalho dos professores. Os resultados das avaliações passaram a ser usados como medidores da aprendizagem, um meio com a finalidade de controlar a educação. Afonso (2001, p. 25) destaca que essa é uma dimensão do Estado-avaliador que “visa, sobretudo, sinalizar o facto de estar em curso a transição de uma forma de regulação burocrática e fortemente centralizada para uma forma de regulação híbrida que conjuga o controlo pelo Estado com estratégias de autonomia e autorregulação das instituições educativas.” O que se percebe é que o Estado-avaliador nos países capitalistas, segundo Afonso (1999), passou a conciliar a imposição de um currículo comum e o controle dos resultados com uma filosofia de transformação da educação em mercadoria, baseada na oferta e na competição entre escolas.

Expressões como eficiência, eficácia e qualidade total estão presentes no meio educacional. A educação parece estar sendo entendida ou visualizada como um mecanismo que serve para a qualificação de indivíduos com vistas ao desenvolvimento econômico, ou seja, que prepara para o mercado de trabalho, que está cada vez mais competitivo. Afonso (2000, p. 49) salienta que “o Estado vem adotando um *ethos* competitivo, *neodarwinista*, passando a admitir a lógica do mercado, através da importação para o domínio público de modelos de gestão privada, com ênfase nos *resultados* ou *produtos* dos sistemas educativos”. Com o recrudescimento do capitalismo, o Estado passou a diminuir os gastos com o setor público e induziu a criação de mecanismos de controle a fim de manter e criar padrões tecnológicos para enfrentar a competitividade internacional. Passou a dar mais importância ao produto do que ao processo. O Estado tende a se ausentar das obrigações de financiamento e

⁸ Sistema de Avaliação da Educação Básica.

⁹ Exame Nacional do Ensino Médio.

¹⁰ Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior.

passa a priorizar o controle da educação através da definição de um currículo nacional e das avaliações em larga escala.

Compreendendo as políticas públicas educacionais

A educação é um dos setores que se destaca no quadro de políticas e reformas estabelecidas pelos governos a fim de reestruturarem seus Estados através do desenvolvimento da economia que será obtido por meio da qualificação profissional, da informação e do conhecimento. À vista disso torna-se relevante discorrermos a respeito das políticas públicas, suas compreensões, elaborações e efetivação.

Na visão de Boneti, (2010), as políticas públicas surgem de um contexto social para uma intervenção pública, podendo ter apenas como objetivo a regulamentação administrativa ou estarem voltadas para o campo de investimentos. A constituição de uma política pública ocorre “a partir de um problema que passa a ser discutido amplamente pela sociedade, exigindo a atuação do Estado” (CAMINI, 2005, p. 30).

É possível perceber por esses dois autores que as políticas públicas geralmente se originam a partir de demandas que a sociedade possui e que através do diálogo, das relações, dos debates são levadas ao Estado que organiza, gerencia e direciona as ações para que a realidade seja transformada. Essa atuação dependerá da organização, da articulação e dos discursos dos grupos envolvidos. Vence aquele que tiver mais força de persuasão.

Essas políticas públicas muitas vezes têm o semblante “humanitário e benfeitor” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 09), mas na verdade são estratégias do Estado, que se submete aos interesses do capital, o qual passa a organizar e administrar as coisas do povo, tendo assim um maior controle social. As políticas públicas não são estáticas e estão envolvidas em lutas, conflitos e pressões entre si. E é por este viés que a educação “redefine seu perfil reprodutor/inovador da sociabilidade humana” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 09), adequando-se à pretensão técnica e comportamental dos meios de produção e reprodução, e formando, assim, pessoas com aptidões e comportamentos que lhes são imprescindíveis para o desenvolvimento econômico. “E a escola é um dos seus *loci* privilegiados” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 09). Dessa forma, percebe-se que a educação é um dos setores

que nas últimas décadas tem sido alvo de muitas políticas públicas e reformas com objetivos que muitas vezes beneficiam alguns segmentos sociais e que estão interferindo na realidade individual e social das pessoas.

De acordo com Cabral Neto e Rodrigues (2007, p. 13), as políticas públicas educacionais do final do século passado e início deste século, “devem ser compreendidas no âmbito das transformações econômicas, geopolíticas e culturais em curso no mundo capitalista contemporâneo.” E que na maioria dos países da América latina, as reformas educativas que têm sido implementadas são decorrentes “do processo de reestruturação pelo qual passa o capitalismo mundial sob a égide dos princípios do neoliberalismo” (ibid, p. 13).

Cabral Neto e Rodrigues (2007) afirmam que a ideia de reformar a educação em todas as suas dimensões, é justamente torná-la “mais flexível e capaz de responder às demandas contextuais para aumentar a competitividade dos países, particularmente daqueles em processo de desenvolvimento, para que estes possam se integrar, de forma competitiva, no mundo globalizado” (idem, p. 14).

A sociedade está em constante evolução em todos os seus contextos e, dessa forma, a política educacional não pode ser considerada estática e nem se apropriar de um único conceito. Na visão de Martins (1993) a política educacional

se revela em cada época histórica, em cada contexto, em cada momento dado da organização dos seres humanos em uma ou várias formas concomitantes de ação humana, com uma dinâmica, uma força motora própria, que a impulsiona e dita sua relação com as demais esferas do mundo social (MARTINS, 1993, p. 08).

No entender de Sudbrack (2009, p. 56) “O elemento sinalizador para o planejamento das políticas educacionais, portanto, é a perspectiva de desenvolvimento econômico enquanto meta principal das sociedades capitalistas, traduzida em bens materiais e de consumo”. Pode-se dizer que as políticas educacionais, muitas vezes, são elaboradas por pessoas de cujos objetivos calcam-se nos lucros e na formação de cidadãos vazios de pensamento, acríticos, insensíveis e despreparados para enfrentar as situações adversas ao modelo capitalista, em que a produção de mão de obra barata, as privatizações, a eficiência, a competitividade “passam a ser os novos pilares da educação” (SUDBRACK, 2009, p. 56). Portanto, o elemento essencial, quando pensadas

as políticas em educação, é o desenvolvimento do setor econômico, visando atender as propostas neoliberais de privatizações, diminuindo os investimentos financeiros e os recursos públicos para a educação.

Um importante elemento na elaboração e efetivação das políticas públicas, de acordo com Boneti (2010), é a não distribuição equitativa do conhecimento, que nas últimas décadas vem sendo refletida na relação de competitividade e seletividade dos sujeitos buscando a ocupação dos espaços sociais. Para o autor existe uma dualidade presente na elaboração das políticas públicas, pois são elaboradas com o intuito de alterar e fomentar o desenvolvimento técnico, mas, ao mesmo tempo, o conhecimento tecnológico não é repassado de maneira uniforme a todos os sujeitos ou classes sociais. Isso acaba sendo refletido nas instituições que, segundo o autor, ao reproduzirem as concepções de ciência e de conhecimento, acabam estabelecendo uma dicotomia entre a qualificação e a desqualificação beneficiando alguns segmentos sociais ou classes sociais e prejudicando outros. Sintetizando, “trata-se de uma diferenciação produzida no ato do repasse do saber socialmente produzido” (ibid, p. 37).

Nesse sentido, percebe-se que a forma como o conhecimento é repassado aos sujeitos interfere na elaboração e na efetivação das políticas públicas. A preferência é que esses conhecimentos sejam voltados para a área técnica que, na sociedade capitalista, são vistos como um bem capital, que tem um poder de dominação, de controle sobre a natureza e as relações de produção, gerando dessa forma um processo de seleção e competitividade que no âmbito tecnológico acaba excluindo os menos preparados, os que não detêm o conhecimento. Isso porque o Estado “parte do pressuposto de que os segmentos sociais são homogêneos e impõem uma homogeneidade como padrão de racionalidade” (BONETI, 2010, p. 42).

Shiroma; Moraes; Evangelista (2011) ressaltam que as políticas educativas sempre foram colocadas sobre dois paradoxos: de um lado com leis, decretos que se preocupam com a educação, com qualidade de ensino, que exigem qualidade e competências; mas por outro lado enchem as salas de aulas de alunos, pagam mal os professores, não investem na formação dos profissionais, nem na estrutura educacional. A sociedade e a comunidade escolar estão tão atreladas ao sistema que não se consegue fazer um debate em que se estabeleçam metas e objetivos para uma efetiva mudança de comportamento e atitude, com vistas a levar o profissional da

educação a redimensionar seus saberes e práticas às novas realidades sociais, permitindo ao aluno ter sucesso na vida profissional e pessoal.

Políticas de avaliação em larga escala: foco das reformas educacionais pós 1990

A educação, nas últimas décadas, vem passando por uma série de transformações em conformidade com as mudanças sociais e políticas. De acordo com Sudbrack (2009, p. 55), é importante conhecer o significado de reforma e compreender as novas tendências às quais apontam para “descentralização versus transferência de responsabilidade, para a tensão entre o público e o privado, para o caráter regulatório e/ou emancipatório de reformas educacionais”.

Nesse viés, destaca-se que “as reformas educacionais indicam, em primeiro lugar, os projetos políticos, econômicos e culturais de um determinado grupo social. Representam uma desestabilização no funcionamento normal do sistema” (SCHNECKENBERG, 2000, p. 115). Elas impõem inovações que, na maioria das vezes, geram conflitos, discussões, descréditos, fazendo surgir “interesses pessoais, corporativistas, situacionais, locais e imediatistas, que se traduzem em resistência à mudança” (SCHNECKENBERG, 2000, p. 115).

No final do século XX, o projeto de reorganizar a educação é fortalecido por meio de um programa de reforma educacional a qual “configura-se em programas e ações de governos que ressignificam as proposições populares. A reforma contempla os aspectos curriculares, de avaliação, de formação de professores, de financiamento e de gestão educacional” (LIMA, 2009, p. 475). As reformas ocorridas após 1990 reorganizaram o sistema educacional brasileiro com novas deliberações contemplando todos os níveis de escolaridade no qual hoje é dividida em: Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) e Educação Superior. O que se espera com as transformações é que os resultados sejam os melhores possíveis com poucos investimentos. De acordo com Popkewitz (1997, p. 122). “as complexas relações entre padrões culturais, econômicos, políticos e sociais são um elemento chave na ocorrência de reformas escolares que têm lugar na atualidade.”

No Brasil, após a crise econômica dos anos 1980, a educação passou a ser um espaço privilegiado para a implementação de reformas, pois estava apta a responder “às

demandas postas pela reestruturação produtiva, pela inovação tecnológica, pelo neoliberalismo e pela globalização da economia” (CARVALHO, 2007, p. 41). As empresas e indústrias de alta tecnologia, que foram surgindo, como meios de superação da crise, passaram a exigir trabalhadores qualificados, que tivessem conhecimento científico e habilidades técnicas para operar as novas máquinas, produzindo mais com menor custo.

O debate sobre a formação e a qualificação desses operários estabeleceu relações diretas entre mudanças nos processos de trabalho e requisitos de formação e escolarização. Juntamente a esse debate,

o determinismo econômico, a defesa de um processo de formação amplo, a valorização da educação básica como condição para a construção de qualificações de alto nível, a defesa da educação continuada, para todos, de qualidade, etc. A escolarização da população tornou-se condição necessária para atender às demandas postas por um setor produtivo em rápido processo de mudança (CARVALHO, 2007, p. 45).

As reformas tornam-se mais evidentes na cultura e, principalmente, na educação, devido aos processos de regionalização¹¹, que são materializados através da formulação de políticas que têm objetivos e estratégias comuns para todo continente latino-americano. Cabral Neto e Rodrigues (2007, p. 15) salientam que “o processo de reforma desencadeado na América Latina [...] busca construir consensos regionais e conceber um projeto homogêneo de educação para todo o continente”.

Dessa forma, as propostas de reformas vêm sendo formuladas sem considerar as diversidades regionais, principalmente no que se refere à história e à cultura, causando efeitos diversos e pouca adequação na sua implementação. Vários documentos foram produzidos pelos Governos em parceria com agências multilaterais de desenvolvimento, no sentido de impor as reformas pretendidas (CABRAL NETO; RODRIGUES, 2007).

¹¹ As políticas educacionais do continente latino-americano possuem um perfil nacional, mas a base de ideias, de objetivos e estratégias é comum para todo o continente. Logo essa regionalização não é local e sim no sentido de envolver todo continente (CABRAL NETO; RODRIGUES, 2007). Para Freitas (2007, p. 135-136) A regionalização se refere a “uma configuração geográfica de trocas econômicas e sociais transfronteiriças. Isso porque a ordem mundial contemporânea continuaria a afirmar a primazia do território, das fronteiras e dos governos (nacionais e locais) na distribuição/localização do poder, da produção e da riqueza”.

O governo, na elaboração dessas reformas, priorizou o processo avaliativo, com a implementação do Censo Escolar, do SAEB, o ENEM, a Prova Brasil e o Exame Nacional de Curso (provão) (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011). O MEC passou a ser o principal agente das reformas e passou a conduzir algumas medidas: Diretrizes curriculares, os Parâmetros Curriculares Nacionais e a avaliação externa. Nesse sentido, o MEC passou a assumir um caráter centralizador e de grande protagonismo, contribuindo para produzir espaços visíveis de regulação e avaliação na gestão educacional brasileira.

Na constituição, de 1988, ficou determinado que a União deveria fixar as diretrizes e bases da educação nacional. Dessa forma, iniciou-se, em dezembro de 1988, o processo de elaboração da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) que foi aprovada em 20 de dezembro de 1996 sob o número 9.394. A nova LDB, “situa-se imediatamente abaixo da Constituição, definindo as linhas mestras de ordenamento geral da educação brasileira” (SAVIANI, 2008, p. 2).

A lei destaca a importância dos procedimentos de avaliação em larga escala “na medida em que responsabiliza as diferentes instâncias do Estado pela inserção de suas redes escolares no sistema nacional de avaliação da educação” (WERLE; THUM; ANDRADE, 2009, p. 409-410). Para isso, a LDB introduziu, em escala nacional, algumas normas de medida e controle de regulação da educação:

Art. 9º A União incumbir-se-á de:

V - coletar, analisar e disseminar informações sobre a educação;

VI - assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino;

§ 2º Para o cumprimento do disposto nos incisos V a IX, a União terá acesso a todos os dados e informações necessários de todos os estabelecimentos e órgãos educacionais (BRASIL, 1996).

E em seu art. 87 determina o papel dos municípios e, supletivamente, o Estado e a União: “integrar todos os estabelecimentos de ensino fundamental do seu território ao sistema nacional de avaliação do rendimento escolar” (BRASIL, 1996). Observa-se, nos dois artigos acima citados, que a definição de prioridades e melhorias da qualidade de ensino da educação básica depende dos resultados do rendimento escolar e que esse

processo avaliativo deverá envolver, em regime de colaboração, as diferentes instâncias de entes nacionais.

Em decorrência da participação na Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien (Tailândia), em 1990 e das discussões em torno da LDB, o Brasil passou a discutir o Plano Decenal para Todos que foi editado em 1993, pelo MEC, no Governo do então presidente Itamar Franco. Esse plano referia-se apenas ao Ensino Fundamental através do qual seria traçado um diagnóstico da situação desse nível de ensino, juntamente com o delineamento de perspectivas, identificação dos obstáculos a serem vencidos, formulação de estratégias para que o Ensino Fundamental fosse universalizado e que o analfabetismo fosse erradicado e a indicação das medidas e instrumentos para a sua implementação (SAVIANI, 1999).

Uma meta do Plano Decenal era intensificar as ações e programas do governo que visavam à superação de problemas e dificuldades socioeconômicas e políticas. O Plano dava destaque a uma avaliação em larga escala que havia sido implementada em 1990, o SAEB e que tinha como finalidade aferir a aprendizagem dos alunos e o desempenho das escolas de primeiro grau e prover informações para avaliação e revisão de planos e programas de qualificação educacional. Os objetivos compreendiam:

a pesquisa e desenvolvimento de métodos e instrumentos de avaliação escolar, a implementação, em universidades e centros de pesquisa, de núcleos ou centros regionais de estudos em avaliação, a formação e capacitação de recursos humanos para a área e, por fim, a produção de pesquisa aplicada para subsidiar políticas públicas de qualidade educacional (BRASIL, 1993, p.59).

Na Cúpula Mundial de Educação para Todos, em abril de 2000 em Dakar, no Senegal, ficou decidido que os países deveriam preparar seus Planos Nacionais de Educação (PNE) para Todos até 2002 e que os mesmos teriam que incluir entre várias metas, indicadores de desempenho de médio prazo e reformas referentes aos objetivos de Educação para Todos. Percebe-se mais uma indicação para que os países regulem a educação através de processos que produzam informações da realidade traduzidas por médias, ou seja, por indicadores quantitativos.

Seguindo no campo das reformas, em 9 de fevereiro de 2001, o projeto PNE foi convertido em lei. Silva (2002, p. 183) explica que “O plano nacional é um instrumento

de conteúdos sistematizados através do qual o governo imprime e coordena a direção educacional do país.” Nesse sentido, é a partir do PNE que a União, Estados, o Distrito Federal e os municípios brasileiros deveriam elaborar seus planos decenais. O PNE estabelecia diretrizes, objetivos e prioridades por níveis e modalidades de ensino, além de tratar da formação de professores. Entre as principais metas estavam a melhoria da qualidade do ensino e a erradicação do analfabetismo (BRASIL, 2001).

Um dos conceitos incorporados no art. 4º do PNE foi o estabelecimento de um processo de avaliação externa sobre os sistemas de ensino: “A União instituirá o Sistema Nacional de Avaliação e estabelecerá os mecanismos necessários ao acompanhamento das metas constantes do Plano Nacional de Educação” (BRASIL, 2001).

Nesse contexto, Almerindo Afonso descreve sobre o controle do Estado através da avaliação externa, ainda que alusivo ao modelo português, apresenta semelhança com o Estado brasileiro:

A presença do Estado-avaliador ao nível de ensino não-superior expressa-se sobre tudo pela promoção de um *ethos* competitivo que começa agora a ser mais explícito quando se notam, por exemplo, as pressões exercidas sobre a escola [...] (ensino fundamental e médio no Brasil) através da avaliação externa (exames nacionais, provas aferidas ou estandardizadas e estratégias de presença mais assídua de agentes da Inspeção Geral da Educação enquanto órgão central do Ministério da Educação) e através do predomínio de uma racionalidade instrumental e mercantil que tende a sobrevalorizar indicadores e resultados acadêmicos quantificáveis e mensuráveis sem levar em consideração as especificidades dos contextos e dos processos educativos (AFONSO, 2001, p. 26).

O autor continua abordando o tema na perspectiva da autonomia da escola

Neste caso, a autonomia dos estabelecimentos de ensino não-superior [...] continua a parecer mais retórica do que real, acabando, sobretudo, por ser um pretexto para a avaliação e para a responsabilização dos atores – o que, por sua vez, sendo uma estratégia pragmática e com alguns efeitos simbólicos, visa também promover uma nova representação sobre o papel do Estado, que está cada vez mais distante das funções de bem-estar social e das obrigações que assumira quando era o principal provedor e fornecedor de bens e serviços educativos (AFONSO, 2001, p. 26).

O Estado revela-se, assim, um controlador das ações desenvolvidas pelos estabelecimentos de ensino, a fim de que esses atinjam as metas quantitativas exigidas

pelos agentes financeiros. Nessa perspectiva de obtenção de resultados, as agências contratadas pelo Governo elaboram provas homogêneas para todo o país, desconsiderando os conhecimentos culturais e sociais de cada região e os contextos nos quais se dão os processos educativos. As escolas passam a ter uma autonomia muito mais retórica do que real, sendo responsabilizadas pelos maus resultados obtidos e o Estado, por sua vez, ausenta-se das obrigações de protetor e defensor da sociedade civil.

Embora o referido plano fosse um instrumento que integrava os esforços das três esferas do governo, ele, praticamente, não saiu do papel. “Em verdade, ao que parece, o mencionado plano foi formulado mais em função do objetivo pragmático de atender a condições internacionais de obtenção de financiamento para a educação, em especial aquele de algum modo ligado ao Banco Mundial” (SAVIANI, 1998, p. 80).

Em dezembro de 2010, o Governo Federal enviou o projeto de lei que cria o PNE, aprovado em maio de 2014 para 2014 – 2024, com quatro anos de atraso portanto. O novo PNE apresenta dez diretrizes objetivas e 20 metas, seguidas das estratégias específicas de concretização. O texto prevê formas de a sociedade monitorar e cobrar cada uma das conquistas previstas. As metas perfazem o modelo de visão sistêmica da educação estabelecido em 2007 com a criação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Tanto as metas quanto as estratégias premiam iniciativas para todos os níveis, modalidades e etapas educacionais. Além disso, há estratégias específicas para a inclusão de minorias, como alunos com deficiência, indígenas, quilombolas, estudantes do campo e alunos em regime de liberdade assistida (BRASIL, 2012b). Conforme a “EC¹² n. 59/09, será o novo Plano Nacional de Educação que deve prever não somente o patamar e o prazo para que seja atingido, mas também o esforço de cada esfera federativa” (MARTINS, 2010, p. 512).

Em 26 de junho de 2014, o PNE foi sancionado pela presidenta da República, Dilma Rousseff. O Plano dispõe também sobre o uso de indicadores, principalmente do IDEB para avaliar a qualidade de ensino e também sugere que sejam criados indicadores para avaliar a qualidade dos professores e das escolas. Destacamos alguns trechos do artigo 1, o qual dispõe acerca das avaliações em larga escala:

¹² Emenda Constitucional

Art. 11. O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, coordenado pela União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, constituirá fonte de informação para a avaliação da qualidade da educação básica e para a orientação das políticas públicas desse nível de ensino.

§ 1º O sistema de avaliação a que se refere o caput produzirá, no máximo a cada 2(dois) anos: I - indicadores de rendimento escolar, referentes ao desempenho dos (as) estudantes apurado em exames nacionais de avaliação, com participação de pelo menos 80% (oitenta por cento) dos (as) alunos (as) de cada ano escolar periodicamente avaliado em cada escola, e aos dados pertinentes apurados pelo censo escolar da educação básica; II - indicadores de avaliação institucional, relativos a características como o perfil do alunado e do corpo dos (as) profissionais da educação, as relações entre dimensão do corpo docente, do corpo técnico e do corpo discente, a infraestrutura das escolas, os recursos pedagógicos disponíveis e os processos da gestão, entre outras relevantes. [...]

§ 3º Os indicadores mencionados no § 1º serão estimados por etapa, estabelecimento

de ensino, rede escolar, unidade da Federação e em nível agregado nacional, sendo amplamente divulgados, ressalvada a publicação de resultados individuais e indicadores por turma, que fica admitida exclusivamente para a comunidade do respectivo estabelecimento e para o órgão gestor da respectiva rede.

§ 4º Cabem ao Inep a elaboração e o cálculo do Ideb e dos indicadores referidos no §

1º. (BRASIL, 2012b).

No Plano são traçadas as estratégias para que as metas previstas sejam atingidas, ou seja, alternativas de superação dos problemas educacionais de aprendizagem e indutores das demais políticas educacionais. Entre as várias metas encontradas no texto, destacamos:

5.2) instituir instrumentos de avaliação nacional periódicos e específicos para aferir a alfabetização das crianças, aplicados a cada ano, bem como estimular os sistemas de ensino e as escolas a criarem os respectivos instrumentos de avaliação e monitoramento, implementando medidas pedagógicas para alfabetizar todos os alunos e alunas até o final do terceiro ano do ensino fundamental;

7.4) induzir processo contínuo de auto avaliação das escolas de educação básica, por meio da constituição de instrumentos de avaliação que orientem as dimensões a serem fortalecidas, destacando-se a elaboração de planejamento estratégico, a melhoria contínua da qualidade educacional, a formação continuada dos (as) profissionais da educação e o aprimoramento da gestão democrática;

7.7) aprimorar continuamente os instrumentos de avaliação da qualidade do ensino fundamental e médio, de forma a englobar o ensino de ciências nos exames aplicados nos anos finais do ensino fundamental, e incorporar o Exame Nacional do Ensino Médio, assegurada a sua universalização, ao sistema de avaliação da educação básica, bem como apoiar o uso dos resultados das avaliações nacionais pelas escolas e redes de ensino para a melhoria de seus processos e práticas pedagógicas;

7.11) melhorar o desempenho dos alunos da educação básica nas avaliações da

aprendizagem no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - PISA, tomado como instrumento externo de referência, internacionalmente reconhecido, de acordo com as seguintes projeções:

PISA	2015	2018	2021
<i>Média dos resultados em matemática, leitura e ciências</i>	438	455	473

(BRASIL, 2012b).

Finalizando essa narrativa, compreende-se que as reformas educacionais constituem-se em processos de tensão entre o que já existe e o que se deseja os quais, por vezes, não atendem às demandas do cotidiano daqueles que atuam na esfera educacional. Nessa perspectiva é de extrema importância destacar os organismos internacionais, suas intervenções e proposições para se entender os condicionantes pelos quais as políticas públicas educacionais surgem, por vezes, como reguladoras e não como emancipadoras dos sujeitos.

Papel dos organismos financeiros X avaliação em larga escala

No Brasil, o avanço do capitalismo “ocorreu paralelamente à emergência de pressões inflacionárias, agravamento das contas externas e deterioração das finanças públicas que se manifestaram, de forma contundente, nos anos de 1980” (ANJOS; FARAH JR., 2002, p. 43). Com isso, na segunda metade da década de 1980, até a primeira metade da década de 1990, houve um considerável aumento dos ajustes sociais e econômicos em que prevaleceram as políticas e estratégias do Banco Mundial, “gerando modificações na organização, no funcionamento e no financiamento da educação pública” (SILVA, 2002, p. 10).

Entre 1993 e 1996, a UNESCO convocou especialistas de todo mundo para que indicassem o papel que a educação deveria assumir a fim de “resolver a tensão entre a vertigem provocada pela mundialização e a necessidade de referências e raízes” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 55). Essa comissão elaborou um documento contendo três grandes desafios para o século XXI: “a) ingresso de todos os países no campo da ciência e da tecnologia; b) adaptação das várias culturas e modernização das mentalidades à sociedade da informação; c) viver democraticamente, ou seja, viver em comunidade” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 56).

A recomendação do BM é que se tenha mais atenção aos resultados, que haja uma negociação com empresários e trabalhadores para que esses interfiram nas políticas educativas, buscando a adequação da educação às exigências do mercado e na formação de cidadãos produtivos (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011). Na perspectiva de obter investimentos do BM e pôr em prática as reformas, a equipe do Ministério ou das Secretarias de Educação juntamente com gestores do Banco elaboram diagnósticos sobre os indicadores e os dados estatísticos educacionais. O Banco, a partir desses dados, estabelece onde vai investir e que resultados pretende alcançar. Se o Governo não cumprir com as estratégias perde o empréstimo e ainda recebe algumas punições. Em todos os projetos não há uma transparência dos conteúdos acordados por parte do Estado e a sociedade civil, por sua vez, continua sem instrumentos para fiscalizar, sendo o sigilo das cláusulas dos contratos uma das exigências do Banco (SILVA, 2002). Nesse sentido, atualmente, todos os projetos educacionais financiados pelo Banco sofrem um processo rigoroso de avaliação referente a sua eficácia. Mas essa avaliação é feita predominantemente em termos quantitativos não importando o processo e as realidades.

Os ajustes propostos pelos organismos financeiros estão a serviços das grandes empresas que

implicam em minimizar a estrutura estatal, enxugando a máquina pública através de privatizações, reduzindo os investimentos, especialmente na área social, reduzindo também a intervenção governamental nas questões econômicas, tendo o papel de garantir a liberdade de ação do mercado, colocando, enfim, as nações em posição de subordinação a uma estrutura de poder de abrangência supranacional (CÓSSIO, 2006, p. 24).

O Estado, portanto, está sendo corroído de seu verdadeiro papel, pois acaba, por um lado, abrindo espaço para que organizações, como BM, FMI, OMC, entre outros, assumam suas competências. Por outro lado, este mesmo Estado transfere responsabilidades como construção de escolas, saúde, assistência social, para as coletividades locais que acabam sendo responsabilizadas pela ineficiência relacionada aos padrões de competitividade exigidos pelo mercado.

Esta breve retomada se fez necessária para situar em que contexto histórico/social, surge a ênfase nos resultados (obtidos através da avaliação em larga escala) na qual os organismos multilaterais têm um papel de extrema relevância.

A partir das reflexões realizadas é possível destacar que o BM e o FMI são os maiores financiadores dos avanços econômicos dos países em desenvolvimento e que eles intervêm na política educacional, tendo “como centralidade a educação primária, com ênfase nos insumos para a qualidade baseada na relação custo/benefício e resultado” (SILVA, 2002, p. 82-83). Com o consentimento dos governantes dos países, esses gerenciadores das políticas macroeconômicas passam a impor as políticas públicas como condição da liberação dos financiamentos.

Pode-se concluir até o momento que o que se tem buscado com as reformas educacionais é a melhoria da qualidade dos serviços, visualizando a educação como um serviço e não como um direito. Termos como eficiência, eficácia e qualidade total estão presentes no meio educacional o qual tem sido considerado como um espaço para o desenvolvimento econômico, ou seja, preparar os indivíduos para o mercado de trabalho, que está cada vez mais competitivo.

Com o enaltecimento do capitalismo, o Estado passou a diminuir os gastos com o setor público e induziu a criação de mecanismos de controle a fim de manter e criar padrões tecnológicos para enfrentar a competitividade internacional. Passou a dar mais importância ao produto do que ao processo.

Nesse sentido, é imprescindível que no Brasil as políticas públicas sejam de Estado e não apenas de governo, pois o seu planejamento deve ser pensado a longo prazo considerando todos os aspectos históricos, todas as informações da realidade para que assim se possa chegar a uma transformação efetiva.

Lições aprendidas

Em relação às políticas educacionais, percebe-se que o Brasil vem desenvolvendo ações pontuais relacionadas à eficácia e à eficiência da gestão do processo ensino aprendizagem e da aplicação dos recursos que são insuficientes e descontínuos. Sobre esse olhar, no decorrer da construção teórica e do olhar empírico, perceberam-se algumas razões pelas quais não se têm uma continuidade nas propostas

de reforma educacional. A primeira delas é com relação aos acordos que são firmados no seu planejamento. Os agentes financiadores, principalmente o Banco Mundial, impõem suas condições em troca de financiamento e suas propostas são datadas. Em contrapartida, os governos aceitam a sua efetivação.

A segunda razão seria a participação de baixa intensidade, falta de diálogo, de discussões e troca de opiniões com os responsáveis por sua aplicação no ambiente escolar, que são os professores. As reformas são elaboradas, via de regra, por um grupo de pessoas detentoras de poder político e que estão preocupados com o retorno financeiro e/ou com interesses próprios. Dessa maneira, quando surge uma proposta de mudança os educadores questionam-se sobre quem as elaborou, quais os objetivos, pois se sabe que atrás de uma mudança sempre há uma intenção e, na maioria das vezes, as propostas buscam beneficiar interesses particulares ou de segmentos específicos.

A terceira razão, que é originária da anterior, é que são políticas de governo e não de Estado. Cada governo que assume estabelece suas metas e implanta algumas políticas governamentais, as quais têm pouca durabilidade. Isso acaba desmotivando os educadores que sabem que no próximo governo terão que iniciar do “zero”. Entende-se, assim, a ausência de uma continuidade e, portanto de avaliação de seu impacto.

Uma quarta razão seria a falta de conhecimento e leitura dessas reformas, para assim poder ressignificá-las ou revertê-las a favor do professor e dos seus alunos, uma vez que se tem certa autonomia em sala de aula. Assim, o educador poderia, com um pouco de sensibilidade, fazer provocações e debates no sentido de realizar uma formação mais humana e social, a qual deveria ser contrária à formação meramente técnica, que é a grande ambição das políticas públicas voltadas à eficiência, produtividade e competição.

A quinta razão poderia ser a continuidade de uma mesma matriz teórica que atravessa vários governos. A cada novo governo, mudam-se os projetos, modifica-se a semântica, mas as políticas em essência demonstram semelhança de propósitos e de sua epistemologia, salvo algumas exceções. Reitera-se que a avaliação em larga escala seguiu esta lógica.

Nessa perspectiva, as políticas educacionais necessitam ser pensadas e planejadas coletivamente, envolvendo toda a comunidade escolar: professores,

funcionários, alunos, pais, gestores. É imprescindível que as políticas públicas sejam voltadas para a qualidade da educação e, conseqüentemente, para a valorização de seus profissionais, que são os responsáveis pela aplicação das reformas.

Verificou-se que os processos de desconstrução são bem mais rápidos do que os de construção, que são lentos e difíceis. “Estado e povo precisam educar-se mutuamente, sem isso não se pode falar de política ou gestão democrática da educação” (SILVA, 2010, p. 32). Para dar corpo a este propósito “as políticas públicas só teriam razão de ser se contribuíssem para ampliar a autonomia dos indivíduos no mercado” (SILVA, 2010, p. 38). Em não se consubstanciando tal perspectiva, a autora alerta acerca da propalada eficiência: “O Estado, contudo, deveria ser eficiente em relação a seus ‘gastos’” (SILVA, 2010, p. 38).

No conjunto das políticas educacionais, instalam-se as medidas de avaliação externa, as quais, no Brasil, estão sendo aplicadas para algumas séries e vêm adotando metodologias que buscam mostrar muito mais os resultados quantitativos do que os qualitativos. Conforme já apregoadado o que importa é o produto e não as metodologias utilizadas pelos educadores para o desenvolvimento de todo o processo ensino aprendizagem. Tudo isso vêm sendo priorizado e evidenciado nos documentos oficiais das reformas educacionais elaboradas e efetivadas no Brasil.

Não podemos deixar de relatar, aqui, o pensamento de Anísio Teixeira sobre a avaliação e que foi explicitado por Corsetti (2013, p. 21-22), quando valora ainda em sua época que: “O caráter seletivo da escola que usava a avaliação para excluir, usava a avaliação para selecionar aqueles que iam continuar na escola e aqueles que iam ser excluídos pelo processo de não aprendizagem, portanto, de exclusão educacional”.

O texto aqui exposto teve a pretensão de iniciar as deliberações acerca das avaliações em larga escala as quais têm sido impostas às instituições de ensino e que necessitam ser conhecidas, estudadas e indagadas para que, enquanto atores educacionais participemos ativamente de todo processo, não só da aplicação e efetivação, mas do seu planejamento e elaboração. Tudo isso nos convida à reflexão com vistas a novas linhas de horizonte de análise.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. Estado, mercado, comunidade e avaliação: esboço para uma rearticulação crítica. **Educação & Sociedade**, ano XX, n. 69, p. 139-164, dez. 1999.

_____. **Avaliação educacional**: regulação e emancipação. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. Reforma do Estado e políticas educacionais: entre a crise do Estado-Nação e a emergência da regulação supranacional. **Educação & Sociedade**, ano XXII, n. 75, p. 15-32, ago. 2001.

ANJOS, Maria Anita dos; JR., Moisés Farah. **Economia brasileira**. Coleção Gestão Empresarial. Curitiba: Associação Franciscana de Ensino Senhor Bom Jesus, 2002. Disponível em:

<

http://www.cairu.br/biblioteca/arquivos/Administracao/Economia_Empresarial_FAE.pdf >. Acesso em: 23 jan. 2012.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A educação como política pública**. Campinas: Autores Associados, 1997.

BAUER, Adriana. Do direito à educação à noção de quase-mercado: tensões na política de educação básica brasileira. **RBPAE**, v.24, n.3, p. 557-575, set./dez. 2008.

BOBBIO, Norberto. **Estado, governo, sociedade**: para uma teoria geral da política. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

BONETI, Lindomar Wessler. **Políticas públicas por dentro**. 3. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2010.

BRASIL. **Plano Decenal para Todos**. Brasília: MEC, 1993.

_____. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial** [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. Lei nº. 10.172, de 09 de janeiro de 2011. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial** [da República Federativa do Brasil]. Brasília, DF, 09 jan. 2011.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial** [da República Federativa do Brasil]. Brasília, DF, 25 jun. 2014.

CABRAL NETO, Antônio; RODRIGUEZ, Jorge. Reformas educacionais da América Latina: cenários, proposições e resultados. In: CABRAL NETO, Antônio et al. **Pontos e**

contrapontos da política educacional: uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais. Brasília: Líber Livro Editora, 2007.

CALAME, Pierre; TALMANT, André. **A questão do Estado no coração do futuro: o mecano da governança.** Petrópolis: Vozes, 2001.

CAMINI, Lucia. **O processo de construção da política educacional no Rio Grande do Sul de 1999 a 2002:** relações, limites, contradições e avanços. 2005. 261 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

CARVALHO, Celso. Políticas educacionais no contexto de mudanças na esfera pública. In: BAUER, Carlos et al. **Políticas Públicas:** discursos pedagógicos. Brasília: Líber livros, 2007.

CORSETTI, Berenice. Avaliação educacional: do cenário internacional às implicações institucionais. **Revista de Ciências Humanas**, Frederico Westphalen, v. 14, n. 22, p. 11-23, jun. 2013.

CÓSSIO, Maria de Fátima. Gestão democrática na educação: retórica política ou prática possível. In: CAMARGO, Ieda de (Org.). **Gestão e política da educação.** Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. **A avaliação da educação básica no Brasil:** dimensão normativa, pedagógica e educativa. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

FREITAS, Eduardo de. FMI e Banco Mundial. **Brasil Escola.** Disponível em <<http://www.brasilecola.com/geografia/fmiebancomundial.htm>>. Acesso em: 14 out. 2012.

LIMA, Antônio Bosco de. Estado, educação e controle social: introduzindo o tema. **Revista brasileira de política e administração da educação**, Porto Alegre, v. 25, n. 3, p. 473-488, set./dez. 2009.

MARTINS, Clélia. **O que é política educacional.** São Paulo: Brasiliense, 1993.

MARTINS, Paulo de Sena. O financiamento da educação básica como política pública. **Revista brasileira de políticas e administração da educação**, v. 2, n. 3, p. 497-514, set./dez. 2010.

FREITAS, Eduardo de. OMC. **Brasil Escola.** Disponível em: <<http://www.brasilecola.com/geografia/omc.htm>>. Acesso em: 14 out. 2014.

POPKEWITZ, Thomas S. **Reforma educacional:** uma política sociológica – poder e conhecimento em educação. Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

SAVIANI, Demerval. **Da nova LDB ao plano nacional de educação**: por uma outra política educacional. Campinas: Autores Associados, 1998.

_____. Sistemas de ensino e planos de educação: o âmbito dos municípios. **Educação & Sociedade**, ano XX, n. 69, p. 119-136, dez. 1999.

_____. **Da nova LDB ao FUNDEF**: por uma outra política educacional. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SCHNECKENBERG, Marisa. A relação entre política pública de reforma educacional e a gestão do cotidiano escolar. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, p. 113-124, fev./jun. 2000.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SILVA, Maria Abadia da. **Intervenção e consentimento**: a política educacional do Banco Mundial. Campinas: Autores Associados: São Paulo: FAPESP, 2002.

SILVA, Sidney. Democracia, Estado e educação: uma contraposição entre tendências. **Revista brasileira de políticas e administração da educação**, v. 26, n. 1, p. 31-54, jan./abr. 2010.

SOUZA, Sandra Zákia Lian de; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Políticas de avaliação da educação E quase mercado no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 24, n. 84, p. 873-895, set. 2003.

SUDBRACK, Edite Maria. **Rosa-dos-ventos**: traços da formação docente pós-LDB. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

WERLE, Flávia Obino Corrêa; THUM, Adriane Brill; ANDRADE, Alenis Cleusa de. Processo nacional de avaliação do rendimento escolar: tema esquecido entre os Sistemas Municipais de Ensino. **Ensaio**: avaliação e políticas públicas em educação, Rio de Janeiro, v. 17, n. 64, p. 397-420, jul./set. 2009.

A utilização do Linux educacional na prática pedagógica do professor de matemática

The Use Of Educational Linux In Pedagogical Practice Of Mathematic's Teacher

*Marcia Dalla Nora¹
Neusa Maria John Scheid²*

A evolução da sociedade na utilização intensiva de Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) questiona os paradigmas de ensino e de aprendizagem tradicionais, pois, mais do que meros meios de comunicação ou ferramentas neutras, as mesmas se tornaram ferramentas tanto cognitivas como sociais que modificam a forma de comunicar, interagir, aprender e ensinar. Além disso, não se pode esquecer que os alunos e muitos dos professores das escolas atuais fazem parte da geração de Nativos Digitais (PRENSKY, 2010; VERAS, 2011).

O tema que será abordado nesse capítulo, de cunho teórico-prático, situa-se no campo das reflexões referentes ao uso dessas Tecnologias da Informação e da Comunicação como recursos pedagógicos no processo educacional por meio da divulgação e da construção de novos conhecimentos. Mesmo que as políticas de inclusão digital (destacamos aqui o PROINFO – Programa Nacional de Tecnologia Educacional) estejam equipando os laboratórios de informática das escolas públicas de todo o país, estes ambientes ainda não são utilizados como extensão própria da sala de aula.

Os recursos disponíveis no sistema Linux Educacional, também caracterizado pelo MEC – Ministério da Educação e Cultura - como Software Público, atrelado a softwares e jogos matemáticos, permitem que ações educativas sejam desenvolvidas no espaço formal de ensino, atingindo os objetivos de ambos, que é o uso de tecnologias no ambiente escolar a fim de instigar o senso crítico dos docentes em relação às informações recebidas.

¹ Mestre em Educação e Professora URI – Câmpus de Frederico Westphalen; marcia@uri.edu.br

² Doutora em Educação Científica e Tecnológica. Professora da URI; scheid.neusa@gmail.com

Este texto é resultado da pesquisa realizada na dissertação de Mestrado em Educação da URI (2013/2014) que teve como objetivo investigar como professores de matemática utilizam os conhecimentos sobre o Linux Educacional, obtidos na formação inicial e continuada, em sua prática pedagógica. Para darmos conta desse propósito, além de dialogarmos com diversos autores, utilizamos uma abordagem descritiva e estruturada de cunho qualitativo, coletando, analisando e interpretando questionários, tentando, dessa forma, desvelar a práxis e os aspectos metodológicos e didáticos pedagógicos que envolvem estas práticas no espaço escolar.

ENSINO DE MATEMÁTICA: UM REDIMENSIONAMENTO A PARTIR DE TECNOLOGIAS INFORMÁTICAS

No Brasil, o ensino de matemática tem passado, ao longo dos anos, por várias reformas, mesmo assim o fracasso escolar, principalmente, do conhecimento matemático continua se sobressaindo nos índices de avaliação da educação nacional. “É importante destacar que a matemática deverá ser vista pelo aluno como um conhecimento que pode favorecer o desenvolvimento do seu raciocínio, de sua sensibilidade expressiva, de sua sensibilidade estética e de sua imaginação” (BRASIL, 1998, p. 23).

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998, p. 24), “a matemática caracteriza-se como uma forma de compreender e atuar no mundo e o conhecimento gerado nessa área do saber como um fruto da construção humana na sua interação constante com o contexto natural, social e cultural”.

Essa caracterização, feita pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), opõe-se à visão de grande parte da sociedade e da comunidade escolar que consideram que os conhecimentos matemáticos, embora constantes e verdadeiros, devem ser apenas assimilados pelo aluno, sem que necessariamente precise ocorrer uma apropriação destes saberes.

Muito já se conseguiu fazer para tornar a matemática acessível e compreensível a todos. As pesquisas nesta área da educação continuam sendo intensificadas, buscando novos caminhos para se estimular o ensino dessa ciência, dentre eles, o uso de tecnologias informáticas, materiais concretos, jogos, resolução de problemas, entre

outros recursos que podem ser utilizados na tentativa de melhorar a qualidade do ensino de matemática.

O uso das tecnologias informáticas em atividades do cotidiano cresce velozmente em toda nossa sociedade, e esses recursos também estão sendo cada vez mais inseridos no ambiente escolar. Este fato tem mudado o cenário da educação, oferecendo novas possibilidades de se trabalhar as diferentes disciplinas do currículo. Na matemática é cada vez mais notável a utilização das novas tecnologias. Elas estão abrindo novos caminhos a esta área do conhecimento e renovando as tradicionais práticas utilizadas no ensino. D'Ambrósio (1996) comenta:

Ao longo da evolução da humanidade, matemática e tecnologia se desenvolveram em íntima associação, numa relação que poderíamos dizer simbiótica. A tecnologia entendida como convergência do saber (ciência) e do fazer (técnica), e a matemática são intrínsecas à busca solidária do sobreviver e de transcender. A geração do conhecimento matemático não pode, portanto ser dissociada da tecnologia disponível (D'AMBRÓSIO, 1996, p. 13).

Para Ponte (1995), as tecnologias podem ter um impacto muito significativo no ensino da matemática, em muitos sentidos, dos quais destacamos: i) Reforçar a importância da linguagem gráfica e novas formas de representação; ii) Valorizar as possibilidades de realização, na sala de aula, de projetos e atividades de modelação, exploração e investigação.

De acordo com os PCNs (BRASIL, 1998), as novas tecnologias trazem significativas contribuições para se repensar o processo de ensino e de aprendizagem de matemática à medida que auxiliam na construção do conhecimento. Eis aí uma grande possibilidade de podermos avançar em termos dos objetivos propostos ao ensino dessa disciplina.

Observamos nos PCNs a inserção da questão do uso da tecnologia nas escolas, buscando oferecer aos alunos a possibilidade de desenvolver as competências e habilidades, tanto no fazer pedagógico como no trabalho.

Entre as tecnologias, citamos a informática educativa como uma das temáticas da educação matemática que apresenta significativas contribuições para a prática educativa.

A informática educativa apresenta inúmeras capacidades, propriedades e funções que podem ser reconhecidas e aproveitadas por professores e alunos para obter resultados eficientes no processo de ensino e de aprendizagem de matemática, contudo, segundo o autor Luiz Carlos Pais,

A possibilidade de uso desses recursos na educação escolar é vista como uma condição necessária para atingir exigências da sociedade da informação, mas está longe de ser suficiente para garantir transformações qualitativas na prática pedagógica. Como no caso dos demais recursos didáticos, não há condições de se pensar em termos de garantias de sucesso (PAIS, 2002, p. 10).

Além disso, há outros pressupostos para o uso da informática na educação matemática, tal como destacado na pesquisa realizada por Crowe e Zand:

Existe uma forte ligação de matemáticos com os computadores do que com outros assuntos; a matemática é menos subjetiva que outras ciências; a matemática é naturalmente menos verbal; muitas ideias da matemática, difíceis de serem expostas verbalmente, podem ser representadas em ambientes informáticos devido à abundância de notações, figuras e símbolos disponibilizados por software e pela Internet; mesmo em questões subjetivas como no caso da modelagem matemática, onde o aluno elabora um modelo e representa aspectos do mundo real e através de sua experiência subjetiva ele constrói, analisa, interpreta o modelo, o computador tem potencializado discussões através do uso de software de simulação e modelagem. (CROWE; ZAND, 2000, p. 18).

No entanto, a utilização da informática educativa como apoio ao processo de ensino e de aprendizagem tem sido sem dúvida um grande desafio. O surgimento do computador, por si só, criou uma nova filosofia de vida, com implicações e desdobramentos nos mais diversos segmentos profissionais (ROQUE, 2000). Na educação, esta perspectiva não é ignorada, uma vez que tais tecnologias, para o professor, são instrumentos que possuem um grande potencial pedagógico e trazem muitos benefícios, como o aumento da capacidade cognitiva e, principalmente, promovendo a aproximação dos alunos com a informação, e trazem ainda a possibilidade de desenvolver o estudo dos assuntos ministrados em horários e locais diferentes da sala de aula, bastando, para isso, ter acesso a um computador.

Milani ressalta,

O computador, símbolo e principal instrumento do avanço tecnológico, não pode mais ser ignorado pela escola. No entanto, o desafio é colocar todo o potencial dessa tecnologia a serviço do aperfeiçoamento do processo educacional, aliando-a ao projeto da escola com o objetivo de preparar o futuro cidadão (MILANI, 2001, p.175).

De acordo com Borba (1999), o computador deve ser entendido como recurso provocador de uma reorganização das atividades escolares, ao invés de atribuições tais como substituição ou suplementação.

Essas tecnologias podem contribuir para uma educação mais adequada à sociedade atual, colaborando para a aprendizagem de diversos conteúdos, possibilitando a criação de espaços de interação e comunicação e permitindo novas formas de expressão criativa, de realização de projeto e de reflexão crítica (VALENTE, 1997).

As novas tecnologias trazem vários recursos que promovem a inclusão digital, utilizados para auxiliar na prática pedagógica dos professores de matemática, que são os softwares e os jogos virtuais matemáticos.

Esses recursos educativos apresentam inúmeras capacidades, propriedades e funções que podem ser reconhecidas e aproveitadas por professores e alunos para obter resultados eficientes no processo de ensino e aprendizagem de matemática.

É importante destacar que os softwares e jogos virtuais matemáticos desenvolvem habilidades cognitivas dos aprendizes, contudo, eles só auxiliam junto às demais tecnologias de ensino, uma vez que o maior responsável pelo processo de ensino e aprendizagem continua sendo o professor.

Para isso, as políticas educacionais podem ser entendidas como parte das políticas públicas, atendendo, com efeito, a um determinado setor do todo: a educação. Contudo, para definir política educacional, segundo Martins, deve-se ter um cuidado, pois:

A política educacional também não pode receber uma definição terminal. Como processo ela se revela em cada época histórica, em cada contexto, em cada momento dado da organização dos seres humanos em uma ou várias formas concomitantes da ação humana, com uma dinâmica, uma força motora própria, que impulsiona e dita sua relação com as demais esferas do mundo social (MARTINS, 1993, p. 08).

Num sentido mais prático, quando nos referimos à política educacional, estamos tratando de ideias e de ações, sobretudo, de ações governamentais, reconhecendo que “a análise de política é, por definições, estudar o governo em ações” (SOUZA, 2003, p. 15).

A partir das colocações de muitos autores e análise de outros documentos, portarias e dispositivos de regulação do Ministério da Educação, nas últimas três décadas foi observado um aumento significativo na inclusão de recursos relacionados ao uso de Tecnologias da Informação e da Comunicação nas escolas públicas a fim de que todos os segmentos das escolas possam ter acesso a estes recursos no que tange à incorporação das TIC no escopo da sala de aula. Kleis (1996) destaca que:

Tudo isso exige maior empenho na busca de uma aprendizagem tecnológica mais acelerada e nos leva a acreditar que o verdadeiro segredo do sucesso dos países em desenvolvimento estará no domínio das possibilidades de crescimento do setor de informações, na informatização crescente da sociedade, e na capacidade de coordenação e articulação dos processos de aprendizagem e de desenvolvimento humano associados ao manejo da tecnologia (KLEIS, 1996, p. 03)

Nesse sentido, podemos questionar se as políticas públicas no campo educacional, que normalmente vemos implementadas ou discutidas em diferentes fóruns e instâncias, são de fato demandas amplas da população. Citamos, neste momento, como exemplo de políticas educacionais, e objeto de estudo dessa dissertação, as Tecnologias da Informação e da Comunicação, principalmente o PROINFO – Programa Nacional de Informática na Educação - programa governamental de incentivo ao uso pedagógico da informática.

Por intermédio do programa PROINFO, as escolas públicas brasileiras estão sendo equipadas com laboratórios de informática, os quais possuem o sistema operacional Linux Educacional (LE), que é um ambiente educacional com softwares e jogos virtuais específicos para as diferentes áreas do conhecimento.

Ao nos referirmos ao sistema Linux Educacional como um ambiente educacional, nos fundamentamos na compreensão de Giraffa (1999, p. 25) “todo programa pode ser considerado um programa educacional desde que utilize uma metodologia que o contextualize no processo ensino aprendizagem”.

O Linux Educacional, atualmente, vem sendo disponibilizado na versão 5.0, com novos recursos de interface e variados aplicativos, uma atualização desenvolvida pelo Centro de Computação Científica e Software Livre (C3SL) da Universidade Federal do Paraná (UFPR), com o apoio de técnicos dos Núcleos de Tecnologia Educacional. Possui novos aplicativos e novos recursos de interface e de interação totalmente desenvolvidos com base na experiência dos usuários. Para fazer o download do sistema, podemos utilizar o endereço eletrônico <<http://linuxeducacional.c3sl.ufpr.br/>>, cuja versão foi lançada em 10/04/2013.

Uma vez que o sistema operacional disponibilizado nos laboratórios de informática das escolas públicas brasileiras tem sido o Linux Educacional, procuramos fazer uma pesquisa na região de abrangência da URI – Câmpus de Frederico Westphalen para verificar quantas instituições escolares da rede estadual de educação já foram beneficiadas com laboratórios de informática e qual o sistema operacional utilizado nesses ambientes (Linux Educacional ou Windows).

O universo dos municípios investigados foi constituído por vinte e oito (28) municípios pertencentes a 20ª Coordenadoria Regional de Educação (Alpestre, Ametista do Sul, Boa Vista das Missões, Caiçara, Cerro Grande, Cristal do Sul, Dois Irmãos das Missões, Erval Seco, Frederico Westphalen, Irai, Jaboticaba, Lajeado do Bugre, Liberato Salzano, Novo Barreiro, Novo Tiradentes, Palmeira das Missões, Palmitinho, Pinhal, Pinheirinho do Vale, Planalto, Rodeio Bonito, Sagrada Família, São José das Missões, São Pedro das Missões, Seberi, Taquaruçu do Sul, Vicente Dutra e Vista Alegre).

Até setembro de 2013, de acordo com dados fornecidos pela 20ª Coordenadoria Regional de Educação, que abrange oitenta e quatro (84) escolas estaduais, setenta e nove (79) destas escolas já possuíam laboratório de informática. Dessas setenta e nove (79) escolas que possuem laboratório de informática, cinquenta e sete (57) utilizam o sistema operacional Linux Educacional e vinte e duas (22) escolas optaram pelo sistema operacional Windows. Vale lembrar que

o MEC não proíbe a troca do sistema operacional por outros livres ou proprietários. Porém, no momento da solicitação do suporte técnico e uma possível reconfiguração do computador, a empresa está autorizada a desinstalar qualquer sistema operacional, programas e arquivos existentes, entregando o computador com a configuração inicial (PROINFO).

Em visita *in loco* a algumas das escolas estaduais da região de abrangência da URI – Câmpus de Frederico Westphalen, percebemos que em geral os laboratórios de informática encontram-se em bom estado de conservação. No entanto, há casos de escolas nas quais os laboratórios estão muito danificados em função do tempo de uso das máquinas e também em virtude da falta de profissionais qualificados para trabalhar nesses ambientes e com os recursos disponíveis neste sistema.

No Linux Educacional encontram-se disponíveis diversos softwares e jogos virtuais matemáticos, os quais exercem uma influência benéfica e positiva na construção de conhecimentos, principalmente, aqueles relacionados à matemática. Isto porque os softwares e jogos virtuais matemáticos têm sido também considerados elementos importantes no processo de ensino e de aprendizagem, pois permitem colocar o pensamento do sujeito em ação, fazendo com que os alunos obtenham uma nova estrutura de pensamento. Pode-se afirmar, ainda, que as contribuições desse tipo de recurso tecnológico (softwares e jogos virtuais) são propícias para o alcance dos objetivos atribuídos ao ensino de matemática, uma vez que, através dessas ferramentas, esta ciência pode, cada vez mais, ser utilizada no contexto atual de vida dos educandos. Contexto este que, sobretudo na atualidade, está extremamente associado à informática.

Mas, embora haja viabilidade de acesso a este grande número de recursos tecnológicos e consciência de sua importância, há questões para as quais grande parte dos professores de matemática ainda não encontrou respostas: Como repensar a forma de ensinar usando as tecnologias? Como fazer com que estas tecnologias sejam realmente utilizadas de forma intrínseca ao ensino de matemática?

Para compreendermos melhor a formação inicial dos professores de matemática, fazendo essa relação entre teoria e prática, a seguir apresentaremos os quatro momentos de interação com os professores colaboradores da investigação que originou a dissertação de mestrado que deu origem ao texto em tela.

RELATO DO ESTUDO INVESTIGATIVO SOBRE A PRÁTICA DOCENTE DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA

O estudo teve a colaboração de oito professores de matemática em exercício em escolas básicas da região de abrangência da 20ª. Coordenadora Regional de Educação de Frederico Westphalen e foi conduzido pela primeira autora. Os quatro momentos foram: 1) Constituição do Grupo Focal; 2) Desenvolvido um curso de formação continuada; 3) Análise da aplicação das atividades elaboradas durante o curso de formação e 4) Seminário final.

2.1 Grupo Focal

O Grupo Focal foi constituído por oito professores egressos do curso de matemática da URI – Câmpus de Frederico Westphalen, que atuam nas escolas estaduais de ensino fundamental dos municípios pertencentes a 20ª Coordenadoria Regional de Educação, identificados conforme registro no URINET³, ao qual tivemos acesso através do coordenador do curso.

Dentre os vinte e oito (28) municípios, foram escolhidos os seis mais próximos da área de abrangência da universidade: Frederico Westphalen, Seberi, Taquaruçu do Sul, Vista Alegre, Palmitinho e Caiçara.

O Grupo Focal teve três encontros, com a duração de uma hora cada um, acordando com Bauer e Gaskell (2002), que alertam que esse é o tempo adequado para realização de um grupo focal. Foram realizados no mês de julho de 2013.

No primeiro encontro foi realizada uma dinâmica, através de imagens e vídeos que representavam diversas tecnologias utilizadas em sala de aula. A partir dessas imagens, os professores foram convidados a falar sobre o uso de tecnologias em sala de aula, mas especificamente sobre as tecnologias de informática. Eles elencaram algumas palavras que sintetizaram suas falas, tais como: planejamento, organização dos laboratórios de informática não qualificados para utilizar a informática no fazer pedagógico, medo e insegurança, recursos dinâmicos e falta de incentivo dos gestores para buscarem novas formações.

É importante destacar que o grupo, através das interações, combinações e ações se tornou, pela processualidade da pesquisa, colaborativo. “[...] todos trabalham

³ URINET é um portal elaborado pela URI – campus de Frederico Westphalen, o qual permite a comunicação virtual entre docentes, discentes e demais segmentos da universidade, o mesmo também dispõe de dados sobre os atuais acadêmicos e egressos.

conjuntamente (co-laboram) e se apoiam mutuamente, visando atingir objetivos comuns negociados pelo coletivo do grupo” (FIORENTINI; LORENZATO, 2004, p. 50).

Durante o primeiro encontro, observamos alguns professores com dificuldades para acessar o e-mail, enviado previamente, e responder ao questionário composto por sete questões discursivas. Essas questões se referiam à sua formação inicial, se tiveram durante o curso de graduação de matemática-licenciatura, disciplinas que utilizavam a informática ou outras tecnologias, bem como se já participaram de cursos de formação continuada sobre esse tema.

Apenas o professor P₆, respondeu que já havia tido contato com a formação para o uso de TIC no ensino de matemática. Esse professor cursou a licenciatura em matemática, após as reformulações orientadas nas resoluções do CNE, em 2004, ano em que também ocorreu a reformulação do Projeto Pedagógico do Curso de matemática da URI.

Os outros sete professores responderam que não tiveram disciplina específica que utilizou informática, mas que em algumas disciplinas utilizaram a informática. É importante destacar que a formação do professor para atuar com a informática na escola torna-se, cada vez mais, necessária e urgente, isso porque:

Formar para as novas tecnologias é formar o julgamento, o senso crítico, o pensamento hipotético e dedutivo, as faculdades de observação e de pesquisa, a imaginação, a capacidade de memorizar e classificar, a leitura e a análise de textos e de imagens, a representação de redes, de procedimentos e de estratégias de comunicação (PERRENOUD, 2001, p. 10).

Salientamos que, durante esse primeiro momento do Grupo Focal, percebemos que a maioria dos professores, sujeitos da pesquisa, preparam suas aulas, usam um planejamento durante o ano, mas não buscam curso de formação na área da matemática, ou seja, planejam sim, mas não pesquisam métodos, tendências, recursos diferentes que podem auxiliar no seu fazer pedagógico.

Para ajudarmos os professores nesse desafio de inserir as TIC no seu fazer pedagógico, no segundo momento do Grupo Focal, realizamos um seminário, com a leitura prévia, do livro “Educação Matemática, tecnologia e formação de professores: Algumas Reflexões”, organizado por Beline e Meneguelo (2010).

No terceiro momento, apresentamos o projeto de dissertação e algumas reflexões sobre as TIC e o Linux Educacional.

Nos três momentos do Grupo Focal, pudemos perceber a insegurança da maioria dos professores em utilizar a informática educativa em sala de aula, embora as escolas tenham disponíveis recursos tecnológicos, especialmente os softwares e jogos virtuais educativos, como os do sistema Linux Educacional.

Na maioria das vezes, os professores se omitem em utilizar essas tecnologias, não porque não as consideram importantes, mas porque não se sentem capacitados para tal empreendimento educativo. Isso, segundo Levinson (2001), se deve devido à complexidade das questões e não à falta de entendimento sobre a importância das mesmas. Podemos perceber durante os encontros do Grupo Focal, a importância da formação inicial, o professor P₆, o único do grupo que teve sua formação, com o currículo já atendendo as resoluções do CNE/CP. Em suas colocações sempre citava exemplos de atividades trabalhadas pelos seus professores utilizando as TIC, mas que por estar em início de carreira não se sentia seguro para utilizá-las, mas percebia a importância desse recurso em sala de aula, principalmente nas aulas de matemática.

Cientes de que no mundo contemporâneo, novos espaços de ensino-aprendizagem se definem e que o professor precisa fazer uso desses espaços para conduzir de forma adequada sua ação docente, após o Grupo Focal, os professores foram convidados para participar de um curso de formação continuada sobre o sistema Linux Educacional.

2.2 Curso de Formação Continuada para professores de Matemática: desenvolvimento e contextualização

O segundo momento, que foi o desenvolvimento do curso de formação continuada, ocorrido nos dias 03, 10 e 17 de agosto de 2013, totalizando 10 horas, nas dependências do Laboratório de Informática do curso de matemática da URI – Câmpus de Frederico Westphalen. O objetivo desse curso foi capacitar os professores a usar os recursos matemáticos disponíveis no sistema Linux Educacional no seu fazer pedagógico. Zulatto (2002, p. 9) “[...] enfoca que há a necessidade de cursos de

formação continuada, para que os professores possam se atualizar sobre os novos recursos tecnológicos disponíveis, aprendendo a utilizá-los”.

Nessa formação, apresentamos o sistema operacional Linux Educacional para os professores, principalmente os ambientes com jogos e softwares matemáticos. A partir de atividades de familiarização com esse sistema, os professores receberam uma apostila que foi elaborada mediante a investigação dos softwares e jogos virtuais do sistema Linux Educacional e do estudo em diversas fontes de conteúdos abordados no Ensino Fundamental. É relevante mencionar que a proposta inicial tinha como objetivo a elaboração pelos professores, com o auxílio da pesquisadora, de uma apostila com atividades matemáticas para os alunos do 6º ao 9º ano, mas devido à insegurança e ansiedade dos professores em utilizar esses recursos optamos em apresentar para eles uma apostila com algumas atividades já elaboradas. No entanto, durante a formação, os mesmos, foram motivados a construir outras atividades.

Como parte introdutória dessa apostila, organizamos uma apresentação do Sistema Linux Educacional e, a seguir, as atividades com objetivo, desenvolvimento, especificação do passo a passo, uma imagem e a análise matemática das mesmas. Essa metodologia de apresentação das atividades facilitou o momento de desenvolvimento do curso com os professores.

Em todas as atividades demonstramos aos professores, que os recursos do sistema Linux Educacional, nos ajudam a realizar atividades que não podemos fazer no caderno como, por exemplo, a movimentação de uma figura plana sem perder suas propriedades e características. Desse modo, a interação, a visualização, o colorido, são elementos que motivam os alunos a realizarem as atividades.

2.2.1 Análise do Questionário Aplicado aos Professores Participantes das Oficinas

Logo após o término das oficinas, foi enviado para o e-mail pessoal de cada professor, um questionário, composto por seis questões discursivas. A análise dessas respostas será apresentada a seguir.

Quando questionados: *“Durante a apresentação dos sites e do Linux Educacional com softwares e jogos virtuais disponíveis atingiram suas expectativas de forma satisfatória? As ferramentas dispostas no software e jogos são de fácil manuseio e*

compreensíveis em seu ponto de vista?” Os professores de forma generalizada consideraram válidas as oficinas, e segundo os mesmos atingiram as expectativas de forma satisfatória. Quanto às ferramentas, tiveram um pouco de dificuldade em lembrar em que lugar cada uma estava e, muitas vezes, esqueciam o caminho de acesso para realizar as atividades.

Quando questionados se: *A informática contribui para ampliação de seus conhecimentos relacionados aos conteúdos matemáticos trabalhados?”* As respostas dadas nos permitiram perceber a importância de incluir uma maneira diferenciada de construir o conhecimento matemático no ensino. Infere-se isso, pois, de acordo com as respostas dos professores, transcritas a seguir: *“Com certeza, facilita a visualização dos componentes dos conteúdos e a construção de figuras. Sem contar que a informática desperta maior interesse na realização das atividades”* (P₅, 2013). Já, o professor (P₁, 2013) interpreta da seguinte maneira:

Com certeza. Ampliou meus conhecimentos, ainda não conhecia esse sistema, mas ele possibilita introduzir vários conteúdos de matemática de forma que os alunos conseguem visualizar o que estão fazendo e comparar com seus colegas, tornando assim a aprendizagem mais significativa (P₁, 2013).

As questões três e quatro questionavam os professores em relação aos recursos disponíveis no sistema Linux Educacional e se esses recursos podem promover a aprendizagem matemática?

Todos os professores destacaram que sim, que esses recursos podem motivar mais os alunos, e, conseqüentemente, melhorar o rendimento escolar dos mesmos. No entanto, destacaram alguns pontos, tais como: a falta de capacitação dos docentes para o uso adequado das tecnologias, a não disponibilidade de tempo para irem até o laboratório de informática da escola para estudarem e planejarem suas aulas com esse recurso, já que o sistema disponível na escola é diferente daquele que eles têm em suas casas.

Em nossa visão, a formação do professor desenvolve a capacidade de ensinar, de produzir conhecimento em sua prática pedagógica cotidiana. Dessa maneira, torna-se imprescindível que o professor envolva-se no processo mutante desencadeado pela

presença das TICs no cenário educacional. Aliás, sem o envolvimento de professores não é possível pensar na inserção de tecnologias na escola (PENTEADO, 2004).

Nas palavras de Neto (1998), a informática educativa se caracteriza pelo uso da informática como suporte ao professor, como uma ferramenta a mais em sua sala de aula, na qual o professor possa utilizar esses recursos colocados a sua disposição. A relação professor-tecnologia remete a discussões que permitem repensar sobre essa temática e suas implicações na prática educativa.

Quando indagados se já haviam participado de um curso de formação continuada sobre o Sistema Linux Educacional e se sentiam preparados para utilizar esses recursos em suas aulas de matemática (questão 5), a maioria dos professores colocou que não se sentem totalmente qualificados para utilizar esse recurso em sala de aula, expressaram as seguintes afirmações:

Não. Há que se andar muito ainda neste aspecto. É preciso mais conhecimento, orientação, preparação e prática. Os recursos são ótimos, basta que nós tenhamos condições de oportunizá-los aos alunos. (P₃, 2013).

Ainda não, mas garanto que agora retornando na escola procurarei os jogos e gostaria de continuar tendo esses cursos com vocês. (P₂, 2013).

Sim, com as explicações recebidas e com a prática diária isto é possível. (P₆, 2013).

Em uma análise mais pontual a essa questão, é preciso refletir sobre a compreensão do uso de ferramentas tecnológicas em sala de aula. A discussão acerca do papel da tecnologia no ensino e na sala de aula torna-se cada vez mais abrangente e contestável. Para Prensky (2010), é natural que isso aconteça porque os professores sentem-se confusos e frustrados devido a diferentes abordagens e maneiras de falar sobre o tema. Isso ocorre porque mesmo diante da consciência do desafio que é inserir no cotidiano, práticas de tecnologia e educação, ainda há uma grande interrogação em como fazer esse processo, que pedagogia seguir e que caminhos metodológicos permitem essa nova pedagogia inserida no ensino. Para o autor (p. 21), pensar nessa nova pedagogia significa estar:

Longe daquela velha pedagogia em que o papel do professor é dizer (ou falar ou palestrar ou agir como se fosse o sábio no palco) em contraste com a nova pedagogia, em que as crianças ensinam a si mesmas com a orientação do professor uma combinação de aprendizagem centrada no aluno, aprendizagem baseada nos problemas a resolver (PRENSKY, 2010, p. 21).

Nesse sentido, podemos perceber que a capacitação dos professores para o uso de novas tecnologias de informação e comunicação implica no redimensionamento do papel do professor na formação dos seus alunos. É, de fato, um desafio, porque significa introduzir mudanças no ensino e na aprendizagem, nos modos de estruturação e funcionamento das escolas públicas e nas relações com o meio educativo.

O professor deverá estar capacitado de tal forma que perceba como deve efetuar a integração da tecnologia com a sua proposta de ensino. Cabe a cada professor descobrir a sua própria forma de utilizá-la conforme o seu interesse educacional, afinal, como já sabemos, não existe uma forma universal para a utilização dos computadores na sala de aula.

Assim, acreditamos que o uso de recursos tecnológicos, especialmente os softwares e jogos virtuais matemáticos, podem ajudar alunos e professores a melhorar seu desempenho em sala de aula, contribuir para a construção do conhecimento e, desta forma, provocar mudanças relacionadas à metodologia utilizada no contexto escolar.

De acordo com o texto dos PCNs (1998), o uso de tecnologias em sala de aula ocasiona significativas contribuições para o processo de ensino e aprendizagem de matemática, uma vez que pode auxiliar na construção do conhecimento.

Nesta linha de pensamento, Pais (2002) assegura que o uso de tecnologias leva à diversificação não somente das diferentes linguagens referentes à educação como também das formas variadas de representação, além de expandir as condições de acesso às informações.

Neste contexto, como já ressaltamos, a importância da postura do professor na utilização de recursos tecnológicos em seu fazer pedagógico é crucial. Para promover este tipo de ação diferenciada em sala de aula, o professor terá que aprimorar constantemente seus conhecimentos, utilizar softwares e jogos virtuais adequando-os aos conteúdos a serem trabalhados, e, o mais importante, ter atitudes de mediador do conhecimento, não simplesmente reproduzindo em sala de aula atividades que visem mostrar as potencialidades dos softwares e jogos virtuais adotados. Se o objetivo é

ensinar matemática, há de se manter este foco, utilizando os recursos tecnológicos como uma ferramenta de apoio.

Tajra (2001) enfatiza que seria muito importante que o professor estivesse aberto a essas novas mudanças, considerando que:

Principalmente em relação à sua nova postura: a de facilitador e coordenador do processo de ensino-aprendizagem; ele precisa aprender a aprender, a lidar com as rápidas mudanças, ser dinâmico e flexível. Acabou a esfera educacional de detenção do conhecimento do professor “saber tudo” (TAJRA, 2001, p. 112).

A autora destaca também a importância dos aprimoramentos que o professor deverá buscar:

Uma série de vivências e conceitos, tais como: conhecimento pedagógico; integração de tecnologia com as propostas pedagógicas; formas de gerenciamento da sala de aula com os novos recursos tecnológicos em relação aos recursos físicos disponíveis e ao “novo” aluno, que passa a incorporar e assumir uma atitude ativa no processo; revisão das teorias de aprendizagem, didática, projetos multi, inter e transdisciplinares (TAJRA, 2001, p. 112).

O conhecimento dos professores sobre novas tecnologias possibilita que cada professor perceba, a partir de suas próprias realidades, como os recursos tecnológicos podem ser úteis a eles. Para a utilização destes recursos pelos alunos, precisamos, primeiramente, de uma assimilação da tecnologia por parte dos professores.

Para podermos conseguir essa assimilação e utilização desses recursos pelos professores, assim, é importante ressaltar segundo (NÓVOA, 1992, p.09) que, “não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, sem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores”. Essa afirmação converge com o que mencionamos, anteriormente, o professor necessita de uma base teórica sólida, iniciar a construção da sua identidade no período de sua formação inicial.

A formação de professores constitui-se num processo de investigação na ação, da mesma forma que o professor submerge no mundo complexo de aula para compreender de forma crítica, questionando e participando na (re) construção permanente da realidade escolar. Para Nóvoa (1992), a construção de práticas educativas eficazes surge de uma reflexão de experiência pessoal, partilhada entre os colegas, que se mantém atualizado sobre as novas metodologias de ensino e

desenvolve práticas pedagógicas mais eficientes. Eis alguns dos principais desafios da profissão de educador. Portanto, concluímos que Licenciatura em Matemática, ou qualquer licenciatura, é apenas uma das etapas do longo processo de capacitação.

Ensinar está fundamentado tanto na formação inicial quanto na contínua e é nesta transição que se adquire qualidade e competência no perfil profissional. O docente é um intelectual em processo contínuo de formação, assim, a formação torna-se autoformação, pois os professores elaboram os saberes em confronto com as suas experiências práticas. Nesse confronto, bem como na troca de saberes e experiências, trazem-nos as palavras de Imbernón (2009, p. 9): “Para a formação permanente do professorado será fundamental que o método faça parte do conteúdo, ou seja, tão importante o que se pretende ensinar quanto a forma de ensinar”.

Podemos afirmar que as oficinas ministradas aos professores obtiveram êxito, pois além do entendimento das possibilidades do sistema Linux Educacional, em especial os softwares e jogos matemáticos, e da plena realização das atividades propostas, houve a criação de atividades por parte deles próprios, o que realmente é relevante, pois mostra um empoderamento dos professores perante o uso dos softwares e jogos virtuais como recursos a serem utilizados em prol do processo de ensino e de aprendizagem matemática.

A seguir, apresentaremos os resultados e a discussão do terceiro momento da investigação realizada.

2.3 Aulas com Linux Educacional: constatações da observação-participante

Após a formação continuada com os recursos do Linux Educacional, uma professora (voluntária), P₅, desenvolveu aulas, utilizando como instrumento o software Kig - Geometria Interativa, do sistema operacional Linux Educacional.

As aulas aconteceram no laboratório de informática da escola em que essa professora atua, com a turma do 6º Ano. O laboratório continha quinze computadores, em doze estavam em plena condição de uso e três não ligavam.

Os conteúdos trabalhados foram de geometria plana, evidenciando os seguintes conceitos: ponto, reta, plano, ângulos, figuras geométricas planas (triângulo, retângulo, quadrado, paralelogramo, losango e trapézio), paralelismo, perpendicularismo,

mediana, mediatriz, bissetriz, ponto médio, área e perímetro de figuras planas. As atividades trabalhadas pela professora foram as das oficinas e ela preparou novas atividades envolvendo tais conteúdos de geometria plana.

A observação-participante permitiu um envolvimento mais próximo da pesquisadora com o objeto de estudo, sendo assim, as constatações obtidas salientam que as aulas proferidas pela professora obtiveram êxito, visto que, os alunos ficaram fascinados e envolvidos pela possibilidade de construir, movimentar e elaborar os conceitos, diante das propriedades matemáticas presentes nas figuras geométricas enfocadas.

Os 24 alunos se envolviam nas atividades, e, em sua maioria, apresentavam facilidade no trabalho com o software, havia a presença do coletivo, uma vez que, trabalhavam em duplas ou trios, em virtude do número de computadores.

A interação propiciada pelo software Kig remete a uma expectativa maior do que ter o software como um recurso a mais para a aprendizagem, se traduz uma alternativa impulsionadora e construtora de conhecimento matemático. As observações concretizam e conduzem a pensar que as aulas mediadas com esse recurso, apresentam uma aceitação por parte do aluno, tornando-o integrante de sua própria aprendizagem e tendo o professor como mediador desse processo.

Na concepção de Penteado,

[...] embora seja a professora quem determina quais são os objetivos desta ou daquela atividade proposta e quem orienta o caminho que os alunos podem seguir o tipo de controle que ela exerce durante a aula muda em relação às atividades sem computador, devido ao fato de que, uma vez na frente de um computador um aluno pode fazer várias opções e trilhar diferentes caminhos (PENTEADO, 1999, p. 304).

O impacto gerado pela presença do Kig na abordagem da geometria foi sentido pelas professoras e pelos alunos. Assim, muitas interrogações apareceram, visto que a curiosidade dos alunos quanto aos procedimentos de construção de atividade, de conceitos e formulação de propriedades matemáticas surgiram. As construções geométricas “em movimento” comprovavam e instigavam os alunos ainda mais, desafiando-os a buscar novas estratégias para concretização de seus objetivos, trilhando caminhos ainda não percorridos pela professora (colaboradora).

Cabe salientar que, nossa participação como monitor-pesquisador foi fundamental, no momento em que surgiram dúvidas, especialmente relacionadas às características do software. Podemos verificar isso, durante o acompanhamento de três aulas realizadas no laboratório de informática.

Nesse contexto, pontuamos a seguir o relato, realizado pela professora, sobre cada aula monitorada e também uma análise sobre a inserção da informática, em especial do Linux Educacional em suas aulas de matemática.

2.4 Quarto momento da investigação: Seminário Final

A última etapa da pesquisa consistiu em um Seminário, que teve como objetivo socializar as experiências de cada educador (envolvido na pesquisa), possibilitando comparações entre os aspectos considerados relevantes na presença da informática educativa, mais, especificamente, do sistema Linux Educacional, para a formação inicial e continuada de professores de matemática. Esse momento teve a presença de todos os professores que participaram do grupo focal e do curso de formação continuada.

Inicialmente a professora voluntária, P₅, que utilizou em suas aulas de matemática o sistema Linux Educacional relatou sobre como ocorreram suas aulas utilizando os recursos computacionais, o relato foi semelhante ao apresentado no item anterior.

Após o relato da professora, os professores destacaram a importância de terem participado das oficinas sobre o sistema Linux Educacional, pois aprenderam não somente como usar os softwares e jogos virtuais matemáticos de tal sistema, mas como usá-los corretamente fazendo uma ligação entre o conteúdo que estão trabalhando, quais softwares podem usar, escolher corretamente um software de acordo com a idade dos alunos e quais objetivos a serem alcançados com essa ferramenta.

Os professores revelaram que em sua prática docente pretendem continuar ou começar a trabalhar com o Linux Educacional e, principalmente, com os recursos matemáticos disponíveis nele, pois em suas aulas e com o relato da colega P₅ perceberam o quanto os alunos gostaram de trabalhar com os softwares e, o mais importante, o quanto eles aprenderam e interagiram com os conteúdos trabalhados.

Durante o seminário, o professor P₂ expressou que o medo ou “o pavor” já passaram, mas reconhece que tem muito a aprender, pois a incorporação de tecnologias informáticas na prática docente redimensiona o tempo, a dinâmica e a relação com o saber matemático.

[...] O sentimento de medo em relação à máquina tende a se modificar à medida que se intensificam as experiências de sucesso no uso do computador, e uma sensação de conforto e competência pode substituir a insegurança e o medo, não tanto pelos conhecimentos técnicos adquiridos, mas, sim por ter sido capaz de ousar numa área tão “mitificada” pelos leigos (PENTEADO-SILVA, 1997, p. 77).

Podemos perceber durante as colocações dos professores que eles já estão preparados para a transição da zona de conforto para a zona de risco, ou seja, estão reconhecendo e entendendo que hoje nossos alunos precisam de recursos, metodologias diferenciadas e que os docentes precisam aprimorar as suas práticas.

Ao utilizar TIC “[...] um professor de matemática pode se deparar com a necessidade de expandir muitas de suas ideias matemáticas e também buscar novas opções de trabalho com os alunos” (BORBA; PENTEADO, 2001, p. 64). A expansão das ideias representa o redimensionamento dos saberes, a partir de uma “inovação” da prática.

Durante o seminário, os professores demonstraram a preocupação quanto às redes sociais, como devemos agir se durante uma aula o nosso aluno, entrar em uma rede social e não realizar as atividades matemáticas propostas, em consonância com os professores. Sabemos que as redes sociais são muito atrativas para os nossos alunos, então percebemos que não podemos proibi-los de utilizá-las e sim de realizarmos acordos para que durante o momento de estarmos realizando atividades matemáticas o mesmo não poderá utilizar nenhuma rede social, e que após o término, em um pequeno intervalo de tempo, eles poderão utilizar.

Ainda, em relação às redes sociais, orientamos os professores a conversar com seus alunos sobre o cuidado que devem ter com o que postam, que nem tudo na rede é seguro e confiável e, principalmente, que a rede/internet tem muita informação, mas que quem vai ajudá-los a transformar essa informação em conhecimento são eles, os professores. Também foram disponibilizados aos professores links de sites

recomendados com softwares, jogos virtuais e atividades matemáticas que eles poderão utilizar em seu fazer pedagógico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muitos estudiosos afirmam que o futuro do ensino está vinculado à informatização das escolas, pois as tecnologias estão se fazendo presentes em todas as áreas do conhecimento. Com base nestas constatações e, em virtude de todos os aspectos observados, concluímos a pesquisa com a qual buscamos investigar como professores de matemática utilizam os conhecimentos sobre o Linux Educacional, obtidos na formação inicial e continuada, em sua prática pedagógica.

Tivemos a oportunidade de constatar, através da realização dessa investigação, que várias barreiras estão sendo enfrentadas no processo de inserção da informática no ensino de matemática. Uma delas é a adaptação dos docentes a esta nova forma de promover o ensino (uma vez que eles já estão acostumados com a maneira tradicional de desempenhar suas funções) e também por não terem em sua formação inicial e continuada, conhecimento e qualificação do sistema Linux Educacional. Outra dificuldade vivenciada na maioria das escolas é a falta de recursos materiais para que se possam acompanhar os avanços tecnológicos. Mas, como se pôde constatar, apesar de todas as dificuldades enfrentadas, as escolas e os professores, principalmente, os professores com currículo “novo”, estão de certa forma “abertos” ao processo de adaptação a estes recursos informatizados que podem contribuir, quando utilizados adequadamente, para a melhoria do processo de ensino e de aprendizagem em todas as áreas.

Destacamos, principalmente, a importância da formação inicial, ou seja, a responsabilidade que as Instituições de ensino têm na formação dos profissionais. Aqui destacamos a profissão docente, mas Edgar Morin (2001) salienta que não se pode reformar a instituição sem a prévia reforma das mentes, mas não se pode reformar as mentes sem prévia reforma das instituições.

No que se refere ao sistema Linux Educacional percebemos a cada nova versão são apresentadas alterações tanto nos jogos como nos softwares e também novos recursos, e essas alterações estão gradativamente melhorando o referido sistema, e por

outro lado fazem com que os professores tenham que buscar constantemente cursos de formação continuada relacionados a estas tecnologias informáticas.

Acreditamos que toda esta variedade de softwares e jogos matemáticos possam contribuir muito positivamente para o processo de ensino e aprendizagem da matemática, como já citado anteriormente, uma vez que, essas ferramentas fazem com que essa ciência possa estar mais presente no contexto atual de vida dos educandos, contexto este que, sobretudo na atualidade, está extremamente associado às TICs.

A partir do Grupo Focal, das oficinas ministradas aos professores pertencentes aos seis municípios da 20ª Coordenadoria Regional de Educação, bem como através da formação continuada, do planejamento e monitoramento realizado durante a aplicação das oficinas trabalhadas por uma das professoras, se pode constatar que são inúmeros os tópicos que merecem ser investigados, analisados e (re)estruturados no contexto do ensino de matemática aliados ao uso de tecnologias informáticas. E, de acordo com os resultados obtidos através do Grupo Focal e dos questionários aplicados, nos quatro momentos da pesquisa, constatamos que os professores acharam interessantes e de grande valia o uso de tais recursos nas aulas de matemática, visto que, segundo eles, o uso de softwares e jogos virtuais matemáticos configuram-se como uma alternativa de assimilação do conteúdo, além de tornar as aulas mais atrativas, sendo este um recurso muito rico de se proporcionar melhorias na aprendizagem matemática.

Assim, acreditamos e esperamos que todos os envolvidos nesta pesquisa continuem a fazer uso dos recursos pedagógicos disponíveis no sistema Linux Educacional e este desejo é em prol de um ensino de matemática de qualidade, com inserções gradativamente úteis à formação dos educandos.

Concluindo esse trabalho sobre as Tecnologias da Informação e da Comunicação no contexto do ensino da matemática, cremos que por meio do uso dos softwares e jogos educacionais matemáticos do sistema Linux Educacional, no exercício da prática pedagógica, se poderá contribuir para a melhoria das condições de acesso à informação, minimizar restrições relacionadas ao tempo e permitir agilidade na comunicação entre professores e alunos. Contudo, a eficácia desses recursos de ensino depende em grande parte da utilização ou exploração didática realizada pelo docente e do contexto em que se desenvolve esta prática.

Por fim, acreditamos que a partir da pesquisa desenvolvida conseguimos viabilizar uma forma de promover maior interação entre a comunidade escolar e o sistema Linux Educacional, especialmente, no que diz respeito ao ensino de matemática.

REFERÊNCIAS

BORBA, M. C. Tecnologias informáticas na Educação Matemática e a reorganização do pensamento. In: BICUDO, M. A. V. **Pesquisa em educação matemática: concepções & perspectivas**. São Paulo: Unesp, 1999. p. 285-296.

BORBA, M. C.; PENTEADO, M. G. **Informática e educação matemática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. **Programa nacional de informática e educação**. Disponível em: <<http://www.proinfo.mec.gov.br>>. Acesso em: 07 mar. 2013.

_____. **Decreto 6300 de 12 de dezembro de 2007**. Disponível em: <<http://www.abmes.org.br/legislacao/2007/decretos.asp>>. Acesso em: 11 de out. de 2013.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais – Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CROWE, D.; ZAND, H. **Computers and undergraduate mathematics I: Setting the Scene**. *Computers & Education* 35(2000), p. 95 - 121.

D'AMBRÓSIO, U. **Educação matemática: da teoria à prática**. 4 ed. São Paulo: Papirus, 1996.

FIORENTINI, D.; LORENZATO, S. **Investigação em educação matemática: percursos teóricos e metodológicos**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

GIRAFFA, L. M. M. **Uma arquitetura de tutor usando estados mentais**. 1999. 177 p. Tese (Doutorado em Ciência da Computação) – Instituto de Informática – UFRGS, Porto Alegre, 1999.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

KLEIS, M. L. **O desenvolvimento de competências e as inovações tecnológicas frentes aos requisitos do mercado de trabalho.** Disponível em: <<http://www.abed.org.br/seminario2006>>. Acesso em: 10 nov. 2013.

LEVINSON, R. As Ciências ou as Humanidades: quem deve ensinar as controvérsias em Ciências? **Pro-Posições**, Campinas, v. 12, n. 1, p. 62-72, 2001.

MARTINS, C. **O que é política educacional.** São Paulo: Brasiliense, 1993.

MERCADO, L. P. L. Formação docente e novas tecnologias. In:_____. **Novas tecnologias na educação: reflexões sobre a prática.** Maceió: Edufal, 2002. p. 11-28.

MILANI, E. A informática e a comunicação matemática. In: SMOLE, K. S.; DINIZ, M. I. (Org.); **Ler, escrever e resolver problemas: habilidades básicas para aprender matemática.** Porto Alegre: Artmed. 2001, p. 176-200.

MIZUKAMI, M. G. N; REALI, A. M. M. (Orgs.). **Aprendizagem profissional da docência: saberes, contextos e práticas.** São Carlos, SP: EdUFSCar, 2002. p. 119-137.

NETO, H. B. Uma classificação sobre a utilização do computador pela escola. In: **IX ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**, Águas de Lindóia, SP, 1998. Disponível em: <http://www.multimeios.ufc.br/arquivos/pc/pre-print/Uma_classificacao.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2013.

NÓVOA, A. Inovações e Histórias da Educação. In: **Teoria & Educação.** Dossiê história da educação. Porto Alegre: Pannomica, n. 6, 1992.

PAIS, L. C. **Educação escolar e as tecnologias da informática.** Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

PENTEADO, M. G. Novos atores, novos cenários: discutindo a inserção dos computadores na profissão docente. In: BICUDO. M. V (Org.). **Pesquisa em educação matemática: concepções & perspectivas.** São Paulo: Unesp, 1999, p. 297-313.

_____. Redes de Trabalho: Expansão das Possibilidades da Informática na Educação Matemática Básica. In: BICUDO. M. A. V.; BORBA, M. C. (Orgs.). **Educação matemática: pesquisa em movimento.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004. p. 283-295.

PENTEADO-SILVA, Miriam Godoy. **O computador na perspectiva do desenvolvimento profissional do professor.** 1997. 140 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.

PIMENTA, S.G. **O estágio na formação de professores: Unidade teórica e prática?** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PONTE, J. P. Novas tecnologias na aula de matemática. **Educação matemática em revista**, n. 34, p. 2-7, abr./jun. 1995.

PERRENOUD, P. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

PRENSKY, M. **Digital natives, digital, immigrants**. MCB University Press, 2010.
Disponível em:

<http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20%20Digital%20Natives,%20Immigrants%20%20Part1.pdf>. Acesso em: 26 set. 2013.

PROINFO. **Programa nacional de informática na educação**. Disponível em:
<<http://www.proinfo.mec.gov.br>>. Acesso em: 12 set. 2013.

ROQUE, W. L. Novas tecnologias computacionais e o ensino de matemática. **Educação Matemática Pesquisa**, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 101-114, 2000.

SOUZA, Celina. Estado do campo da pesquisa em políticas públicas no Brasil. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 18, n. 51, p. 15-20, fev. 2003.

TAJRA, S. F. **Informática na educação: novas ferramentas pedagógicas para o professor da atualidade**. 3. ed. São Paulo: Érica, 2001.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita**. 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand, Brasil, 2001.

URI. **Projeto Pedagógico do Curso de Matemática** – URI – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, 2012.

VALENTE, J. A. **O computador na sociedade do conhecimento**. Campinas: Unicamp/NIED; Vergnaud G., 1997.

VERAS, M. (Org.). **Inovação e Métodos de Ensino para nativos Digitais**. São Paulo: Atlas, 2011.

ZULATTO, R. B. A. **Professores de matemática que utilizam softwares de geometria dinâmica: suas características e perspectivas**. Dissertação de Mestrado. UNESP-Rio Claro, 2002.

*Avanços e impasses das políticas públicas de
educação especial na perspectiva inclusiva em
escolas públicas do município de Frederico
Westphalen/RS*

**Impasses Advances and Public Policy Special Education in Perspective Inclusive
in Frederick County Public Schools of Westphalen / RS**

*Emanuele Moura Barretta¹
Silvia Regina Canan²*

“Um mundo diferente não pode ser construído por pessoas indiferentes”
Peter Marshall

A educação da pessoa com deficiência³, por muito tempo, se pautou em um modelo de atendimento educacional segregado, espaço em que as crianças e adolescentes eram rotulados como incapazes de aprender. Todavia, nas últimas décadas, as políticas públicas de educação especial, junto às novas ações e demandas educativas, estão sendo melhor implementadas no contexto escolar e numa perspectiva inclusiva.

A educação inclusiva preconiza que todos os alunos, independente de sua condição orgânica, afetiva, socioeconômica ou cultural, devem ser inseridos na escola regular, com o mínimo possível de distorção idade-série. Entre os grupos historicamente excluídos do sistema regular de ensino, beneficiados pela educação inclusiva, destacam-se as pessoas com deficiência, os que possuem transtornos severos de comportamento ou condutas típicas, incluindo quadros de autismo e psicoses, e

¹ Mestra em Educação, Especialista em Educação Especial e Inclusiva, Pedagoga e Psicopedagoga do Centro de Atendimento e Estudo Psicopedagógicos - emanuele@abpprs.com.br

² Professora do Departamento de Ciências Humanas da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI, professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da URI - Doutora em Educação - silvia@uri.edu.br

³ No decorrer do texto utilizaremos a nova nomenclatura presente no Decreto 7.611 de 17 de novembro de 2011, que considera público da educação especial e que deve ser atendido em sala de recursos multifuncional no turno inverso da educação regular.

com altas habilidades/superdotação, antes atendidos exclusivamente pela educação especial, em escolas ou classes especiais.

Nesse entendimento, queremos refletir sobre as propostas de políticas públicas de educação especial na perspectiva inclusiva em escolas públicas de Frederico Westphalen, a fim de compreender em que medida os órgãos públicos municipais e estaduais estão comprometidos com a consolidação dessas políticas, com evidência ao Decreto 7.611, que dispõe a respeito do Atendimento Educacional Especializado – AEE, e no qual são regulamentados itens norteadores para este estabelecimento - destacando suas contribuições e impasses presentes no espaço institucional em que a pesquisa esteve inserida.

Dessa forma, discussões que envolvem as diretrizes da educação especial numa iniciativa inclusiva devem estar presentes no contexto educacional, para melhor serem analisadas, interpretadas e aplicadas. E superar os insucessos é fundamental para a ampliação da compreensão dos variados aspectos que interferem na implementação das políticas públicas de educação especial e educação inclusiva.

Logo, é preciso existir um ciclo de políticas centradas e conduzidas por ações de todos os que defendem a mudança na educação especial sob um viés inclusivo, temática que não se limita neste texto que pretende instigar novas leituras, análises, considerações e atitudes favoráveis a práticas docentes e escolas inclusivas onde todos possam aprender sem estigmas, discriminação e segregação.

O DISCURSO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O PROCESSO DE APRENDIZAGEM DO ALUNO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

[...] a inclusão não é apenas uma meta que pode ser alcançada, mas uma jornada com um propósito (MITTLER, 2003, p. 183).

Na atual conjuntura educacional, embora a política da educação especial apresente como finalidade a democratização plena do acesso, ingresso e permanência dos alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação na escola, são poucas as respostas encontradas para eliminar as barreiras existentes neste processo inclusivo.

Na tentativa de melhor apreender o discurso da educação inclusiva e o processo de aprendizagem do aluno-público-alvo da educação especial, apresentamos inicialmente considerações para propositivas reflexões sobre o conceito ou entendimento, compreensão e visão direcionada à educação especial e educação inclusiva, elencadas por teóricos, pelos sujeitos deste estudo e pelas autoras e pesquisadoras.

Para Carvalho, (2004, p. 111) “[...] trata-se de um equívoco imaginar que a educação inclusiva é uma ‘bandeira’ da educação especial dirigida, apenas, ao seu alunado, bem como supor que nos satisfazemos com a inclusão praticada como um movimento de ‘colocar em’”. E a mesma autora defende a urgente necessidade de transformação da prática pedagógica nas escolas, e acrescenta que aqueles alunos com dificuldades de aprendizagem que não apresentam uma deficiência “real”, geralmente continuam sem as respostas educativas de que necessitam, o que os torna, potencialmente, como sujeitos excluídos, ainda que presentes nas escolas e nas turmas regulares. (CARVALHO, 2004).

O aprender é para todos, no entanto a fragmentação do ensino não contempla o processo educativo, acaba por vezes excluindo mais do que incluindo. Salientamos a importância do Atendimento Educacional Especializado aos alunos público-alvo da educação especial e do ensino comum, junto há novas e coerentes reestruturações educacionais e sociais. Porém, a inclusão deve contemplar a todos os alunos, indiferente de serem ou não alunos da educação especial, senão voltaremos à constituição de grupos segregados.

Historicamente, a educação especial tem sido considerada como a educação de pessoas com deficiência, seja ela mental, auditiva, visual, motora, física, múltipla ou decorrente de distúrbios invasivos do desenvolvimento, além das pessoas superdotadas que também têm integrado o alunado da educação especial.

Em 2007 foi lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE): razões, princípios e programas, publicado pelo Ministério da Educação, no qual é reafirmada a visão sistêmica da educação que busca superar, entre as diversas fragmentações do sistema de ensino brasileiro, a oposição entre educação básica e educação especial.

O PDE demonstra, de alguma forma, que o governo assume a escolarização da pessoa com deficiência, pois além de indicar a necessidade de superar a fragmentação

histórica existente entre educação básica e educação especial, lança programas que atuam na promoção de condições de acessibilidade física e pedagógica nas escolas comuns para este alunado.

Essa iniciativa, se levada a sério pelo governo e pelo sistema de ensino, pode contribuir para a redefinição da educação especial em três sentidos:

1. diferencia a escolarização do Atendimento Educacional Especializado e resolve a confusão conceitual - intencional – que vem se perpetuando desde a Constituição de 1988. Nesse sentido, o aluno com deficiência deverá participar da escolarização. Terá condições de acesso ao currículo escolar e, no contraturno, terá o Atendimento Educacional Especializado desenvolvido por profissional especializado, com função de promover serviços e recursos necessários para que este aluno tenha acesso à escolarização (como produção de material em Braile, do aprofundamento de conceitos em Libras etc);
2. redefine o papel da educação especial como modalidade de ensino, não substitutiva à escolarização. A escolarização não deverá ser substituída pelo Atendimento Educacional Especializado e este não deverá ser compreendido como “reforço escolar”;
3. permite à educação especial assumir sua característica de transversalidade, já que esta perpassa desde a educação infantil até o ensino superior, podendo também ser necessária nas demais modalidades de ensino (FREITAS, 2009, p. 226).

De certa forma, tais pressupostos já estão integrados na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, lançada, em 2008, pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação. Essa proposta traz como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do Atendimento Educacional Especializado; formação de professores para o Atendimento Educacional Especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e

informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2009, p. 14).

Essas medidas, segundo Soraia Napoleão Freitas (2009) se consideradas com a devida seriedade que lhes cabe, poderão transformar-se em ferramenta para a garantia do direito à educação da pessoa com deficiência. No entanto, cabe destacar que, no contexto sociopolítico brasileiro, só a existência de políticas públicas não é suficiente para a implementação das ações. Da mesma forma, é preciso frisar que, embora se defenda em todo o momento a escolarização para a pessoa com deficiência, defende-se também a qualidade dessa inclusão. Não há desconsideração pelas práticas desenvolvidas pelas instituições especializadas em educação especial, pelo contrário, reconhece-se, em determinado momento histórico, essas eram as únicas alternativas para muitas pessoas com deficiência. Atualmente, acredita-se que a garantia do direito à escolarização para essas pessoas seja um caminho para ampliar o seu processo de inserção e participação na sociedade.

Ademais, o desafio da escola comum não é somente a inclusão de pessoas com deficiência, mas o de uma transformação na sua totalidade pedagógica, tendo em vista as diferenças de todos os alunos e a busca em tornar possível o pleno desenvolvimento deles e positivas aprendizagens. Daí os inúmeros desafios frente às condições que demarcam as diferentes realidades do contexto nacional se acreditarmos na educação como processo de mudança e de transformação.

A educação inclusiva tem sido caracterizada como um “novo paradigma”, que se constitui pelo apreço à diversidade como condição a ser valorizada, pois é benéfica à escolarização de todas as pessoas, pelo respeito aos diferentes ritmos de aprendizagem e pela proposição de outras práticas pedagógicas, o que exige ruptura com o instituído na sociedade e, conseqüentemente, nos sistemas de ensino. (PRIETO, 2006, p. 40).

Romper com práticas, metodologias, currículos e ações de um sistema que parece estar enraizado a um ensino excludente, requer comprometimento e mudanças. E a escola inclusiva não pode ser restrita a pessoa com deficiência ou o público da educação especial e sim de todos, daqueles minoritários e em situação de desvantagem social, econômica, cultural e de vulnerabilidade.

É possível perceber que não é de agora a necessidade de transformação da prática pedagógica na educação básica, iniciando pelo respeito às diferenças até o

atendimento diferenciado pela educação especial articulada à educação comum, sem substituí-la. Não é suficiente o acesso, o ingresso e a permanência do aluno na escola, devemos ir além para não ser um número de matrícula ou um a mais na sala de aula, colaborando com a exclusão.

[...] as instituições que garantem o acesso e o atendimento a todos são, por princípio, incluídas, mesmo que, no decurso dos processos de comparação e classificação, elas venham a manter alguns desses “todos” (ou muitos deles...) em situação de exclusão. Isso significa que o mesmo espaço considerado de inclusão pode ser considerado um espaço de exclusão. Conclui-se que a igualdade de acesso não garante a inclusão e, na mesma medida, não afasta a sombra da exclusão (VEIGA-NETO; LOPES, 2007, p. 958).

O termo inclusão é uma constante discussão no contexto social e educacional, muitas transformações aconteceram e novas posturas e comprometimentos já foram e estão sendo realizados. No escopo de aprofundar o debate, é preciso prolongar as discussões. As entrevistas individuais com os docentes e gestores desta investigação proporcionaram saber deles o que entendem por escola inclusiva e se consideram a instituição em que atuam inclusiva.

Podemos fazer dois paralelos, de um lado aqueles que entendem que uma escola inclusiva é aquela que consegue dar um atendimento visando acolher todas as diferenças da escola, sendo sociais, intelectuais, emocionais, aquela que não só matricula o aluno, mas sim disponibiliza infraestrutura, pessoas capacitadas, materiais didáticos e pedagógicos de acordo com suas necessidades de aprendizagem. Como ressaltam dois professores (P8 e P9) a escola será inclusiva quando tiver recursos humanos, material pedagógico e estrutura física apropriados aos alunos público da educação especial. E segundo um gestor “escola inclusiva é aquela que trata todos os alunos da mesma maneira, aqueles com e sem deficiência e onde as mesmas regras devem ser cumpridas por todos” (E1, G1).

E de outro, aqueles que têm a compreensão de que a escola não é inclusiva, como argumenta um dos docentes “as nossas escolas não são inclusivas, estamos muito longe de ser, tem muita escola elitizada, uma escola inclusiva não é só aquela que recebe alunos com síndrome de Down, e sim aqueles drogados, marginalizados, que recebe o público em geral, sem selecionar, sem fazer diferença. Isso eu me dei conta assistindo uma reportagem onde o diretor e os professores foram nas mediações da

escola e chamaram os alunos excluídos socialmente para participar, estar presente na escola”, destacou o educador (P4).

Segundo o entrevistado (P6) “estamos recebendo, acolhendo e integrando em sala de aula, isso não é ser uma escola inclusiva, estamos excluindo”. E o professor (P7) “eu finjo que ensino e o aluno finge que aprende, isso não é inclusão”. Para o docente (P9) sua escola não é inclusiva, os alunos são excluídos.

Os sujeitos deste estudo trouxeram em suas falas reflexões importantes e nos deixam outros questionamentos, que tem “cheiro de mofo⁴” e que passam adormecidos, esquecidos e até mesmo ignorados no momento que se criam novas políticas de inclusão sem rever as lacunas deixadas pelas demandas anteriores. Se para alguns professores e gestores, uma escola inclusiva é aquela que vai além da matrícula, que acolhe e ensina a todos com ou sem deficiência, marginalizados socialmente, com material pedagógico adaptado, infraestrutura e metodologia adequada, professores capacitados, então por que esta escola está tão distante? São elencadas as necessidades, as possíveis mudanças, mas não se chega à existência, à construção dela.

Os caminhos que a maioria das instituições trilha para a construção de uma escola inclusiva é semelhante, elas aceitam a matrícula do aluno da educação especial, acolhem, e algumas demonstram o desejo de contribuir com o aprendizado do aluno. Porém, no decorrer do ano, o sentido da inclusão se perde no caminho, ora pela falta de conhecimento ou orientação do professor, ora pela inexistência de material, de um currículo flexível, de infraestrutura ou de valorização do outro, de dedicação em sua profissão.

O momento é oportuno para “remover as barreiras para a aprendizagem, particularmente na organização do atendimento educacional. Entendemos que, com esse objetivo, poderemos contribuir, definitivamente, para a tão desejada escola de boa qualidade para todos: a escola inclusiva” (CARVALHO, 2009, p. 93).

A maioria dos entrevistados das escolas (E1 e E2) considera a escola em que atua inclusiva, sendo que alguns fizeram ressalvas, como o professor (P1) “considero a minha escola inclusiva em partes porque agora tem profissionais na área da educação

⁴ Expressão usada por Lya Luft, no texto “Sem esforço e sem exemplo” na revista *Veja* em 9 de outubro de 2013.

especial como a professora do AEE e a professora do grupo de apoio, mas não conseguimos contemplar todas as diferenças da escola”.

As escolas em que há o Atendimento Educacional Especializado o professor que nela atua deve ter formação na área da educação especial. Podendo ele, quando possível, orientar alguns professores, principalmente daqueles alunos atendidos.

P2: O conceito de inclusão é bem amplo, no aspecto geral considero minha escola inclusiva porque aceita os alunos independente das dificuldades de aprendizagens, condições econômicas e sociais. Sempre tenta recuperar essa fragilidade social ou dificuldade de aprendizagem, dando uma nova chance para o aluno desenvolver suas habilidades. Já em outras escolas percebo que elas “selecionam” seus alunos, preferindo aqueles que apresentam melhor capacidade de aprendizagem, alunos de periferia, até para não perder a “fama de boa escola”. A exclusão social e econômica também reflete no desenvolvimento e na aprendizagem do aluno.

Infelizmente, e de modo informal, sabemos que há sim escolas que selecionam seus alunos, isso mostra que ter um público estudantil de qualidade é o que interessa para estar melhor na pontuação do IDEB e entre as melhores instituições mesmo tendo que excluir aqueles tidos como incapacitados, marginalizados, que possuem deficiência ou outra patologia.

Para outros educadores, a escola em que atuam é:

P8: Em parte inclusiva porque falta principalmente material para trabalhar com os alunos, e é preciso trocar ideias em conjunto para trabalhar com os alunos.

P9: É inclusiva porque recebe a todos, tem professora-tutora para três alunos com síndrome e transtorno global do desenvolvimento, mas por outro tem alunos com síndrome de Down que não tem professora-tutora para fazer as atividades diferenciadas em sala de aula.

Na continuidade, os docentes consideram inclusiva a escola em que atuam porque nunca foi rejeitada uma matrícula, sempre se acolhe procurando trabalhar a partir do que se sabe sobre a modalidade de educação especial na perspectiva inclusiva, recebe todos os alunos com dificuldades de aprendizagem. “Eu sei que tem escolas que se negam a incluir alunos especiais. A escola em que atuo é para mim inclusiva porque tenho suporte quando preciso de orientação e tem estrutura física voltada para a acessibilidade”, comentou o docente (P11).

Desse modo, as compreensões e visões dos sujeitos da pesquisa sobre a educação inclusiva e o processo de aprendizagem do aluno público-alvo da Educação Especial, é benéfica a inclusão para alguns, que segundo eles vem acontecendo através da matrícula, da socialização, da iniciativa do AEE, da existência de infraestrutura para a acessibilidade e de materiais didáticos e pedagógicos, da presença de profissional capacitado, já para outros é uma idealização não concretizada, é inexistente no universo educacional e social o que é tido como inclusão para os demais.

Quando uma escola propõem mudanças na sua organização pedagógica e curricular, de modo a reconhecer e valorizar as diferenças, sem discriminar e segregar os alunos, mesmo com resistência da maioria, se faz políticas educacionais inclusivas. E que o ensino especial e comum, não seja dois e sim um, uma proposta, um objetivo, uma política que visa a transformação da escola, da educação e do ser humano.

Tanto as escolas especiais quanto as comuns precisam se reorganizar e melhorar o atendimento que dispensam a seus alunos. Precisamos lutar por essas mudanças e por movimentos que têm como fim virar essas escolas do avesso. Ambas precisam sair do co-modismo em que se encontram, e a inclusão, especialmente quando se trata de alunos com deficiência, é o grande mote para empreender essa reviravolta (MANTOAN, 2006a, p. 27).

Para a autora Rosita Edler Carvalho (2009), especiais devem ser consideradas as alternativas educativas que a escola precisa organizar, para que qualquer aluno tenha sucesso; especiais são os procedimentos de ensino; especiais são as estratégias que a prática pedagógica deve assumir para remover barreiras para a aprendizagem e assim temos como pensar e avançar no especial da educação.

E a mesma autora, enfatiza que:

[...] por educação especial entenda-se o conjunto de recursos que todas as escolas devem organizar e disponibilizar para remover barreiras para a aprendizagem de alunos que, por características biopsicossociais, necessitam de apoio diferenciado daqueles que estão disponíveis na via comum da educação escolar (CARVALHO, 2009, p. 19).

Logo, o processo de aprendizagem dos alunos público-alvo da educação especial requer modificações que contemplem uma nova organização que favoreça a acessibilidade necessária para que possam ter a garantia do seu direito à escolarização de superação e sucesso.

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: CONTRIBUIÇÕES E IMPASSES

A inclusão dos alunos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação, público-alvo da educação especial, é regida pela política de atendimento que deverá acontecer na sala comum e na sala de recursos multifuncionais, onde se deve dispor de material pedagógico e professor capacitado para possibilitar a aprendizagem aos alunos.

Em 17 de novembro de 2011, como já mencionado, foi publicado o Decreto 7.611, que dispõe a respeito do Atendimento Educacional Especializado – AEE, e no qual são regulamentados itens norteadores para este estabelecimento.

Em seu Art. 1º, o dever do Estado com a educação das pessoas público-alvo da educação especial será efetivado de acordo com as seguintes diretrizes:

- I - garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades;
- II - aprendizado ao longo de toda a vida;
- III - não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência;
- IV - garantia de ensino fundamental gratuito e compulsório, asseguradas adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais;
- V - oferta de apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação;
- VI - adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena;
- VII - oferta de educação especial preferencialmente na rede regular de ensino; e
- VIII - apoio técnico e financeiro pelo Poder Público às instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial (BRASIL, 2011, p. 1).

Sob esse viés, a implantação de Salas de Recursos Multifuncionais – SRM nas escolas regulares da rede pública de ensino promove as condições de acesso, participação e aprendizagem aos alunos público-alvo da educação especial, por meio da oferta de Atendimento Educacional Especializado, de forma não substitutiva à escolarização.

Cabe enfatizar que o Ministério da Educação - MEC, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão/SECADI publicou em

2012, e em anos anteriores, o *Documento Orientador do Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais* que objetiva informar os sistemas de ensino sobre as ações deste programa de apoio à organização do Atendimento Educacional Especializado – AEE - aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, matriculados no ensino regular.

Esse manual apresenta aos gestores e professores, informações sobre os aspectos legais e pedagógicos do Atendimento Educacional Especializado, os objetivos e ações do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, e orientações gerais sobre a implantação e funcionamento dessas salas.

Como consta no Art. 2º do Decreto 7.611, a educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização dos alunos com deficiência – intelectual, visual, auditiva, física e múltipla; com TGD - transtornos globais do desenvolvimento – Autismo, Síndrome de Rett, Transtorno Desintegrativo da Infância (Síndrome de Heller), Síndrome de Asperger, e Transtorno Global do Desenvolvimento sem outra especificação, que inclui, ou também é conhecido como Autismo Atípico; e aqueles que possuem altas habilidades ou superdotação - pessoas que possuem diversas características, mencionadas na literatura especializada, sendo a precocidade, gosto e nível elevado da leitura, interesses variados e diferenciados, tendência a se associar com pessoas muito mais velhas (ou muito mais novas) em lugar de pessoas da mesma idade, assincronismo, preferência por trabalhar ou estudar sozinhos, independência, autonomia, senso de humor refinado, sensibilidade estética muito desenvolvida, elevada capacidade de observação, liderança e gosto e preferência por jogos que exijam estratégia, como o xadrez, dentre outros.

Este alunado público do AEE, em turmas do ensino regular, viabiliza uma inclusão que traz uma série de benefícios, sendo pessoais e sociais tanto às crianças que estudam na mesma turma ou de outras turmas quanto para elas. É importante ressaltar este convívio social que proporciona uma aprendizagem entrelaçada a uma interação social que tem um papel central para facilitar a aprendizagem.

O desenvolvimento das crianças e adolescentes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação terá progresso e uma aprendizagem satisfatória com o efetivo atendimento educacional em sala de aula no

ensino comum e em Sala de Recursos Multifuncionais ou complementar aos alunos com altas habilidades ou superdotação.

Sabemos do número elevado de alunos por turmas, uma turma com 20 ou mais alunos dificulta o trabalho docente, além do conhecimento sobre a deficiência ou dificuldade de aprendizagem que o aluno apresenta, o professor precisa saber como direcionar sua prática docente de forma a favorecer este aluno, não esquecendo dos demais, ou ao contrário. A segregação de alunos com deficiência, TGD, altas habilidades ou superdotação na classe comum precisa ser eliminada, para isso é preciso a consciência de todos em ter atitudes de mudança e compromisso.

Até quando estes alunos ficarão por tempo sem um olhar do professor, sem sua atenção, e sem atividades voltadas as suas necessidades? Continuarão apenas a receber uma imagem em uma folha para colorir? E o professor ignorando-o e argumentando que não tem tempo para este aluno devido à agitação da turma, número elevado de alunos, inexperiência por ser seu primeiro aluno de atendimento especializado ou por não ter formação adequada. Isso implica:

[...] ultrapassar os ranços com os quais ainda convivemos, mesmo no século XXI, apesar dos avanços conseguidos na concepção da educação como bem de consumo essencial para as pessoas e como dimensão central para o desenvolvimento sustentado dos países nos aspectos econômicos e sociais. Enormes são os desafios para assegurar escolas de boa qualidade para todos e por toda a vida (CARVALHO, 2004, p. 89).

Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base na sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no Atendimento Educacional Especializado e aprofunda o caráter interativo e interdisciplinar nas salas comuns do ensino regular. Para Prieto (2006, p. 36), “[...] É importante ainda uma atenção especial ao modo como se estabelecem as relações entre alunos e professores, além da constituição de espaços privilegiados para a formação dos profissionais da educação, para que venham a ser agentes corresponsáveis desse processo”.

Somente estar presente em sala de aula não basta para o aluno, as barreiras para a aprendizagem, como algumas já mencionadas, impossibilitam melhorar o

Atendimento Educacional Especializado. É preciso remover estas barreiras como afirma Carvalho:

O favorecimento da aprendizagem de qualquer aluno implica, para o educador, saber o que é o processo de aprendizagem e de como ele se dá. Igualmente é importante conhecer sobre o processo de desenvolvimento humano em suas diversas facetas examinando suas relações com a aprendizagem. E mais, contextualizar toda essa bagagem teórica (CARVALHO, 2009 p. 64-65).

As questões complementares e suplementares à formação dos alunos no Atendimento Educacional Especializado presente no Art. 2º, § 1º compreende um conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas:

- I - complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou
- II - suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2011, p. 1).

Cada aluno receberá atendimento conforme suas limitações e dificuldades de aprendizagem, e valorização de suas potencialidades. O professor da Sala de Recursos Multifuncional poderá criar um elo de comunicação com o professor do ensino comum para que ambos possam contribuir com o desenvolvimento global do aluno.

É importante ressaltar a integração do AEE à proposta pedagógica da escola e do envolvimento da família, para não só garantir o acesso à educação. A mudança deve partir de todos e atingir o plano educacional. Para Freitas e Pérez (2012), a implementação de reformas educacionais para adequar o sistema de ensino às mudanças na economia e na sociedade, tem como uma das palavras-chave desta lógica oferecer maior “qualidade” na educação para todos os alunos, o que exige pensar nas necessidades pedagógicas que surgem das peculiaridades específicas de cada aluno, as quais conjugam diferentes objetivos e interesses. Neste sentido, a escola é responsável pela organização e reorganização do sistema de ensino, com intuito de oferecer melhores condições e maior qualidade de educação para todos.

Em relação ao artigo 3º do Decreto 7.611, são mencionados os objetivos do Atendimento Educacional Especializado:

- I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;
- II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
- III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e
- IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino (BRASIL, 2011, p.2).

É notável que esta política identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que visam eliminar as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas durante o Atendimento Educacional Especializado através das Salas de Recursos Multifuncionais diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela.

A implantação de salas de recursos multifuncionais nas escolas de ensino regular possibilita a ampliação do Atendimento Educacional Especializado. Estas salas deverão ser ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos destinados à aprendizagem de cada aluno, que a frequentará em turno inverso, quando necessário.

O professor com especialização em Educação Especial que atuar com os alunos do Atendimento Educacional Especial em Salas de Recursos Multifuncionais deverá ter um plano de trabalho para cada aluno, objetivando minimizar suas dificuldades de aprendizagem respeitando a limitação de cada um e valorizando suas habilidades. As atividades devem ser diferenciadas e não reprodução das realizadas em sala de aula comum ou os deveres de casa, os “temas”.

Na Sala de Recursos Multifuncionais, o professor poderá propor diversas atividades com materiais visuais e concretos em um tempo dedicado aquele aluno que está sendo atendido, um momento que em sala de aula comum também é possível, entretanto em menor tempo disponibilizado pelo professor para atender o aluno, também pelo barulho, agitação da turma ou outros estímulos do ambiente que dificultam manter a atenção.

No Art. 5º, cabe refletir sobre o § 2º e com destaque ao item III sobre a formação continuada do professor:

[...] I - aprimoramento do atendimento educacional especializado já ofertado;
[...] II - implantação de salas de recursos multifuncionais;
[...] III - formação continuada de professores, inclusive para o desenvolvimento da educação bilíngue para estudantes surdos ou com deficiência auditiva e do ensino do Braile para estudantes cegos ou com baixa visão;
[...] IV - formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação na perspectiva da educação inclusiva, particularmente na aprendizagem, na participação e na criação de vínculos interpessoais;
[...] V - adequação arquitetônica de prédios escolares para acessibilidade.
(BRASIL, 2011, p.2).

A formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação na perspectiva da educação inclusiva, particularmente na aprendizagem, na participação e na criação de vínculos interpessoais, deverá ter apoio dos órgãos municipais e estaduais. Caso contrário, o discurso de alguns docentes “eu não estou preparado para atuar na educação especial” continuará. Infelizmente o comodismo nos sistemas de ensino faz parte da ação pedagógica contraditória à busca pela educação inclusiva.

Atuar numa unidade escolar, hoje, requer que o educador possua uma significativa capacidade para atender a instituição, sua posição no sistema, sua inserção nas dimensões culturais dos alunos, suas idiossincrasias, suas relações internas e, fundamentalmente, que saibamos olhar para o aluno como se constituindo nestas relações (FERREIRA; FERREIRA, 2007, p. 43).

Também são necessárias as adequações arquitetônicas de prédios escolares para acessibilidade, junto à elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para o acesso dos alunos ao atendimento especializado. Quando há estrutura física e pedagógica em um ambiente de humanização acontece a aprendizagem.

Ao pensarmos que todo aluno tem necessidades pessoais e especiais praticamos ações diferentes e ousadas sobre a organização das escolas, desde o planejamento curricular a troca de experiências junto ao desejo de aprender e ensinar sempre mais. Considerações sobre o Decreto 7.611/2011, em especial o Atendimento Educacional Especializado, são necessárias pelas inesgotáveis discussões e por novos olhares atentos àquilo que cada proposta e experiência nos oferece.

As considerações apresentadas sobre as políticas que tratam do aluno com deficiência aqui elencadas nos ajudam a compreender e analisar as falas dos atores

envolvidos na pesquisa. Nesse sentido, optamos por trazer, no contexto do texto, os dados coletados na pesquisa numa tentativa de dar coerência à concepção dialética da pesquisa.

Assim, buscamos entrevistar gestores e professores⁵, de uma escola municipal e outra estadual, para saber - Qual sua opinião sobre o Decreto 7.611/2011 que dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado – AEE na rede regular de ensino e em Salas de Recursos Multifuncionais? Segundo a legislação os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em Salas de Recursos Multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

Todos os entrevistados ressaltaram a relevância da implantação e implementação desta política de Atendimento Educacional Especializado junto à escola de ensino regular, e alguns fizeram suas ressalvas, como podemos ver nas falas:

Para o gestor (G₁):

G₁: O AEE é importante porque auxilia os alunos em suas aprendizagens, o professor não tem conhecimento da real dificuldade do aluno e aí interpreta de outra forma, vindo a discriminar, excluir, deixando de lado. O AEE possibilita um diagnóstico e trabalha no sentido de ajudar a criança em sua dificuldade.

O professor (P₁₁) salienta e sugere:

P₁₁: Como professora-tutora acho importante o AEE e sugiro que meu aluno possa frequentar esse atendimento no turno de aula mesmo, porque há em sala de aula um outro aluno com síndrome de Down que frequenta o AEE no turno inverso e percebo que a tarde no turno normal ele demonstra cansaço, pois é uma rotina com bastante atividade no mesmo dia.

P₂: Sobre o AEE eu não tinha conhecimento, estou tendo neste ano, com conversas e apresentação do tema de uma colega nas aulas a nível *stricto sensu*, foi meu primeiro contato. Na escola eu ouvi que estão organizando uma sala para o AEE, mas não tenho conhecimento do funcionamento e do perfil dos alunos que serão atendidos”, destacou o docente (P₂) e acrescentou: “Se eu não sei as limitações do aluno eu não vou ter

⁵ Na pesquisa as escolas estão identificadas como escola A e escola B, os professores como sendo P₁, P₂, P₃ e assim sucessivamente, os gestores G₁ e G₂, visando preservar os sujeitos dentro de critérios éticos.

conhecimento para melhor adaptar os conteúdos. No entanto, a importância do AEE em contribuir com informações ao professor, das particularidades de cada aluno atendido, sua realidade, capacidades e limitações a fim de contribuir com o aprendizado do aluno.

Na sequência, seguem as falas de outros entrevistados:

P1: É importante as crianças com dificuldade de aprendizagem estarem frequentando o ensino regular para socialização e receber esse atendimento, para auxiliar na sua dificuldade específica. Devido aos professores das turmas regulares terem muitos alunos e não poderem dar uma atenção especial para esses alunos. Esse decreto, é importante existir, mas se existir a efetivação. O constante acompanhamento, uma fiscalização se realmente isso está acontecendo ou se está só no papel.

P3: Com certeza deve existir o AEE, contudo que existam profissionais capacitados para atendê-los, orientar os professores para trabalhar com os alunos em sala de aula e focar suas habilidades.

P4: Acho importante esse atendimento, e que precisaria mais tempo para o aluno ser atendido mais vezes na semana, porque em sala de aula a gente não consegue dar atenção especial, dedicação ao aluno com dificuldade.

P5: É importante esse atendimento, o professor pode se dedicar mais, detectar o problema, uma dedicação voltada para seus problemas, o foco é diferenciado é voltado para sua deficiência, dificuldade. Na sala de aula a atenção é para todos e no AEE é individualizada.

P6 P7: Alunos de Apae tem que ser de Apae, não estamos preparados, não há toda uma estrutura física. Será que estamos fazendo o certo incluir os alunos de escola especial na escola regular? A escola tem que estar preparada, eu como professora não estou preparada, mas tento incluí-los e acho importante o AEE para os alunos que tem dificuldade de aprendizagem.

P8 P9: Se realmente há um elo do AEE e da turma até pode haver uma inclusão, sem diálogo não tem como funcionar, incluir. Até que ponto vale a inclusão no regular? Na Apae o aluno da educação especial tem um leque maior de atendimento do que na escola regular. Mas como tem a lei que proporciona a inclusão, então temos que incluir.

P10 G2: Não basta ter a estrutura física, e um professor para o AEE, é preciso ir além, que possa existir uma aproximação com o professor da turma do regular para trocar informações, ideias, experiências.

Os motivos que sustentam estas afirmações remetem ao fato de que os professores e gestores esperam uma melhor e maior consolidação da implementação das políticas públicas, em especial do atendimento dos alunos na sala de recursos multifuncional, ou seja, comunicação, troca de saberes, de ideias e de experiências entre professores do ensino regular e professor da educação especial. Uma busca coletiva pelo desenvolvimento global de cada aluno e não cada um fazendo um trabalho individualizado, sem diálogo e interlocuções positivas, visto que, “[...] a base da educação inclusiva é o Atendimento Educacional Especializado”, como lembra Borowsky (2010, p. 120).

Outra questão enfatizada pelos sujeitos da pesquisa é a possível adequação do atendimento no mesmo turno do ensino comum para casos específicos, que devem ser pensados e analisados. O essencial é aprender, não importando quando, onde e como.

A fiscalização do funcionamento das Salas de Recursos Multifuncionais, mencionada por um professor, deverá acontecer, caso não houver envolvimento, seriedade e comprometimento pelo professor da SRM, professores do ensino comum, direção e coordenação pedagógica, a educação se faz no coletivo, no pensar juntos.

Foi possível perceber como vem sendo implementada a política de educação especial destinada ao AEE que visa uma educação inclusiva nas escolas espaço da pesquisa. Os passos desta demanda ainda são principiantes e requerem um trabalho em rede.

Logo, é preciso envidar esforços para que essa política aconteça gradualmente e com grande sucesso. E principalmente tenha coerência entre o seu proposto e as reais condições de efetivação. Pensar em respostas que contemplem a efetiva implementação da política de educação especial através do Atendimento Educacional Especializado é pensar na responsabilidade em garantir o processo de aprendizagem para todos os alunos, respeitando-os em suas múltiplas diferenças.

Existirá mudança quando nos permitirmos compreender todo o processo inclusivo e quando optarmos por práticas muito mais humanas do que aquelas que dizem respeito ao nosso ato de ensinar e de aprender.

Desde esses primeiros depoimentos já é possível percebermos que a construção de documentos legais não anda no mesmo ritmo da implementação dessa legislação nas escolas. Essa prática torna contraditória a ação docente que não se sente preparada para atuar.

Objetivando conhecer um pouco mais sobre o AEE nas escolas, as concepções dos professores e gestores, foi perguntado a eles acerca de seu conhecimento sobre o Atendimento Educacional Especializado em sua escola, do funcionamento, dos alunos atendidos e dos procedimentos para encaminhamento à sala de recurso multifuncional, objetivemos as seguintes declarações:

P1: Tive conhecimento do atendimento porque este ano sou coordenadora pedagógica e a professora que encaminhou os documentos necessários para a 20ª CRE solicitava para mim, como o regimento escolar, os planos de estudo e

o projeto político pedagógico da escola. Sobre o funcionamento sei que são atendidos em turno inverso, em horário definido pela professora e que esses alunos tem parecer médico, dificuldades especiais, mas não tenho conhecimento da deficiência específica para o atendimento. Soube que os pais foram comunicados pela direção da escola sobre o atendimento e a real importância dessa atividade para o desenvolvimento de seus filhos. Não tenho conhecimento sobre o encaminhamento, eu teria que conversar com a professora do AEE.

P2: O que eu gostaria é que fosse apresentado pela escola o AEE, qual o papel do AEE, que tipos de alunos serão atendidos, que profissional é esse e sua função nesse atendimento. Falar os objetivos de ter uma sala para esse atendimento. Assim podemos ajudar, se eu não tenho conhecimento dessa política de AEE como posso ajudar na inclusão dessas pessoas que necessitam e tantas vezes são excluídas. Pois encaminhando esses alunos ao atendimento já seria o início de uma inclusão relevante para este aluno se sentir participe de uma sociedade mais digna e cidadã.

Para avançar, a escola precisa ser um espaço que trabalha em equipe na construção do processo de esclarecimento e implantação sobre o Atendimento Educacional Especializado para que haja adesão desta política. As políticas sozinhas não podem avançar. É essencial que gestores e professores saibam o objetivo e o funcionamento deste atendimento, informações que constam no documento orientador para o programa de implantação das Salas de Recursos Multifuncionais, já mencionado nesta sessão, organizado pelo Ministério da Educação:

A implantação das salas de recursos multifuncionais nas escolas comuns da rede pública de ensino atende a necessidade histórica da educação brasileira de promover as condições de acesso, participação e aprendizagem dos estudantes público alvo da educação especial no ensino regular, possibilitando a oferta do atendimento educacional especializado de forma complementar ou suplementar à escolarização (BRASIL, 2012, p. 3).

Nesse aspecto percebe-se a distância existente entre o mundo da escola e o legislador. Normalmente quem está no dia a dia da sala de aula, atendendo as crianças não participa das discussões em torno da construção da legislação porém é chamado a executá-la.

Ao serem questionados os professor e gestores destacaram que tiveram conhecimento do AEE na reunião do início do ano letivo de 2013, porém eles não sabem como é o funcionamento, quais os tipos de problemas de aprendizagem que os alunos apresentam para serem atendidos no AEE e como encaminhá-los.

P4: Sobre o funcionamento não está claro, eu não tenho conhecimento de como encaminhar os alunos e quais podem ser atendidos. Gostaria de ter o retorno dos atendimentos, o que está sendo feito.

P5: Eu sei avaliar quando demonstram dificuldade, deficiência, mas não sei como é a avaliação para o encaminhamento para esse atendimento, penso que o atendimento é para aqueles que tem dificuldade de aprendizagem.

P6 P7: Não tive orientação e não tenho conhecimento de como funciona, os horários, o tempo de atendimento, se é semanal e o que é realizado com os alunos. Quando solicitei a coordenação para encaminhar um aluno ao atendimento, recebi um bilhete com o dia da semana e o horário para ser entregue ao aluno.

P8: Eu não sei como funciona, mas gostaria de saber principalmente sobre o atendimento do aluno que sou professora-tutora, se eu posso usar a sala, quais os materiais disponíveis. Sei que os alunos atendidos são aqueles com necessidade especial, TDA/H todos com diagnóstico e parecer.

P9: Sei que alunos de outras escolas recebem o atendimento nesta escola, mas não sei como é o encaminhamento, a sala aparentemente parece ser um depósito, funciona somente de manhã e cada um tem um horário, fica no segundo piso, parece uma sala excluída, eu não sei do trabalho da professora, teria que ser um trabalho em conjunto. A professora tem que vir falar com o professor da turma ou deixar um bilhete, ter um momento para conversar com os professores e não no corredor a qualquer momento.

P11: Não sei sobre o funcionamento, os dias, material, metodologia, e para mim os alunos atendidos são todos que possuem algum tipo de dificuldade. Gostaria de poder utilizar a sala multifuncional em um momento com o aluno em que sou professora-tutora, pois tem atividades, como um jogo, música, usar tinta, massa de modelar ou outro recurso que chama a atenção dos outros alunos e atrapalha, desconcentra a turma.

G2: A estrutura física da sala de AEE da escola B, é pequena, fica no segundo piso e nela tem outros materiais guardados. Parece realmente um depósito, deveria ser um ambiente alegre, harmonioso, onde exista prazer em aprender.

É importante visibilizar a forma como os discursos são de indagações semelhantes, o desejo por respostas, melhor compreensão do funcionamento (horário, dias da semana, turno, duração), material, metodologia, quem é o profissional habilitado para atuar e qual sua função, qual público pode receber o atendimento e como é o procedimento para o encaminhamento e qual é o objetivo de ter na escola uma Sala de Recursos Multifuncional. Questionamentos estes possíveis de serem respondidos e quem sabe futuras contribuições para com a educação, através de ações simples, de estender um pouco mais a reunião trimestral ou incluir uma nova reunião, momentos para dialogar, questionar e sugerir, ou seja, avançar com esta política que está presente no ambiente educacional e pouco sabemos, mas pouco também fazemos para ter maior informação, entendimento e juntos avançar, aprender e contribuir com o ensino e o desenvolvimento humano de todos os alunos.

Rosita Edler Carvalho (2009, p. 69) muito bem nos coloca que “[...] a pretensão é alertar para as necessidades básicas para a aprendizagem o que implica a análise das condições de todos os atores que participam da organização e implementação do processo educacional escolar”.

O quadro, a seguir, objetiva reflexões em torno dos avanços e entraves referentes à política de educação especial, especificamente o Decreto 7.611/2011, que dispõe a respeito do Atendimento Educacional Especializado – AEE, em Salas de Recursos Multifuncionais no contraturno do ensino regular para alunos com deficiência, TGD, altas habilidades ou superdotação.

Avanços	Entraves
<ul style="list-style-type: none"> - Trabalho focado nas habilidades e capacidades de cada aluno, respeitando suas limitações e elevando sua autoestima. - O aprender com prazer e com significado, contemplando as fases do desenvolvimento global. - Solucionar ou minimizar as dificuldades de aprendizagem. - Diálogo entre professor do AEE e professor do ensino comum. - Participação do professor do AEE de reuniões e Conselho de Classe. - Informação e orientação à família e à comunidade escolar. - Atendimento no turno inverso e/ou no mesmo turno conforme as singularidades dos educandos. - Melhor uso dos materiais e do espaço físico. 	<ul style="list-style-type: none"> - Insistência em ser atendimento para reforço escolar. - Inexistência de comunicação entre professor da SRM e os professores do ensino comum, gestores. - Permanecer sendo um ambiente isolado e com estrutura física secundária. - Carência de material pedagógico ou falta de partilhar com os demais professores. - Demora da entrega do mobiliário, material didático e pedagógico. - Inadequações de acessibilidade. - Ações individuais, a mercê do desejo individual do professor. - Compreensão do AEE como sendo um trabalho restrito à Sala de Recursos Multifuncional.

QUADRO 1 – Avanços e entraves do atendimento educacional especializado nas escolas espaço da pesquisa

Fonte: Elaborado pela autora

Os passos para os possíveis avanços são alguns, de tantos outros que poderão existir, e como estes exigem um trabalho de compromisso, seriedade e continuas discussões. Almejamos sempre avançar e não recuar, que os apontamentos mencionados como entraves do Atendimento Educacional Especializado possam ser substituídos por ações positivas envolvendo gestores, professores, pais e órgãos públicos, mesmo sendo com passos lentos, mas conscientes para conquistar uma educação de qualidade.

Nesse entendimento, a Secretaria Municipal de Educação de Frederico Westphalen, município em que a pesquisa aconteceu, vem realizando ações para a efetivação das políticas de educação especial, como os encaminhamentos, quando necessário, a outros profissionais como fonoaudiólogo, neurologista, psicólogo, de alunos que frequentam a Sala de Recursos Multifuncionais, os professores e a direção da escola informam à assistente social do município, responsável pelos encaminhamentos, para serem atendidos em um dos postos de saúde do município.

Neste ano foi implementada a segunda Sala de Recursos Multifuncionais, iniciativa da Secretaria Municipal de Educação. Um avanço positivo e necessário para a educação municipal e um incentivo no sentido da concretização das políticas públicas numa iniciativa inclusiva.

Segundo o gestor (G₁), a 20ª CRE – Coordenadoria Regional de Educação – orienta a escola em relação ao funcionamento do AEE e comunica sobre cursos que disponibiliza, sendo que não são específicos para o atendimento em Sala de Recursos Multifuncional, mesmo assim o professor que realiza o Atendimento Educacional Especializado participa dos cursos.

Dentre as inúmeras e valiosas colocações dos entrevistados, ressaltamos as palavras do gestor (G₂) da escola B, “se fizermos uma peneira dos alunos público-alvo do AEE que estão sendo atendidos na escola, veremos que alguns correspondem às características para o atendimento e já outros não, por apresentar dislexia, discalculia, disortografia, dislalia, TDA/H – Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade entre outras dificuldades de aprendizagem”.

O Decreto 7.611/2011 insere como público-alvo para do Atendimento Educacional Especializado – AEE, em Salas de Recursos Multifuncionais no contraturno do ensino comum os alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação, com parecer avaliativo. No entanto, são atendidos estes alunos, sendo a maioria com deficiência intelectual leve ou moderada, junto aqueles que apresentam dislexia, TDA/H ou outra dificuldade de aprendizagem com parecer avaliativo ou pré-diagnosticados pelos professores do ensino comum e especial, os quais não são público do atendimento. Na parte conclusiva deste trabalho serão sublinhadas possíveis intervenções que contemplem o atendimento e desenvolvimento de todos.

Na tentativa de mudança, objetivamos que este estudo traga contribuições além de seu enredo discursivo, que possamos continuar um trabalho no coletivo, uma nova reestruturação através de organização e compromisso, de rever os entraves e descaminhos para a educação avançar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: POSSIBILIDADES DE MUDANÇA

“Não se pode reformar a instituição sem a prévia reforma das mentes, mas não se podem reformar as mentes sem uma prévia reforma das instituições” (Edgar Morin, 2001).

A idealização e construção de uma escola de qualidade para todos na filosofia inclusiva é almejada por muitos gestores, professores, alunos, pais e sociedade. Entretanto é preciso efetivar na prática os direitos assegurados a todos, para que possam se beneficiar de uma educação adequada às necessidades individuais de aprendizagem superando principalmente o baixo rendimento, o fracasso, a repetência e a evasão escolar. González (2002, p. 256) contribuiu para essa compreensão ao nos esclarecer que “A resposta educativa à diversidade de necessidades especiais introduz, necessariamente, mudanças na dinâmica e funcionamento da escola e, em decorrência, também nos profissionais que ali desenvolvem seu trabalho”.

Precisamos no coletivo almejar sempre avançar e não estagnar, contribuindo assim com a efetivação das políticas de educação especial numa perspectiva inclusiva. Um desafio para a equipe diretiva da escola, que tem como uma de suas funções manter a organização de ensino para as demandas se consolidarem e o professor que em sua atuação docente precisa constituir uma prática inclusiva a tantas dificuldades como a falta de formação, orientação, material pedagógico, metodologia e currículo adaptado para um contexto que se configura a diversidade.

Dentre as principais políticas que se referem à educação especial e à educação inclusiva a partir de 1990, a ênfase nas discussões foram para o Decreto 7.611 de 17 de novembro de 2011, que dispõem do Atendimento Educacional Especializado – AEE na rede regular de ensino e em Salas de Recursos Multifuncionais. Instigando as

instituições de ensino e órgãos públicos a repensar todo o processo de implantação e implementação para que esta política possa avançar de maneira significativa.

A educação brasileira tem diante de si o desafio de garantir o acesso e a permanência de todos os alunos na escola, inclusive os alunos da educação especial numa perspectiva inclusiva. As escolas são diferentes, em função de uma multiplicidade de variáveis que interagem entre si: história, cultura, estrutura organizacional e o contexto sociocultural no qual se insere, e onde cada criança apresenta suas particularidades, seus estilos e estratégias de aprendizagem, diversidade de ritmos, de interesses, de capacidades que precisam ser respeitados e valorizados para que o processo de aprendizagem tenha êxito e o aluno possa aprender com prazer e satisfação.

As estratégias, alternativas e procedimentos de ensino devem ser para todos num processo inclusivo, e não apenas para alguns ou somente para os alunos que recebem o Atendimento Educacional Especializado. Tanto a educação especial como a educação inclusiva precisam contemplar práticas que respeitem os diferentes ritmos de aprendizagem, rompendo assim com os antigos paradigmas de segregação e exclusão.

Para a efetivação das políticas públicas de educação especial, num viés inclusivo, no contexto educacional é necessário que elas sejam analisadas, discutidas, planejadas e que seja considerada a realidade na qual será implementada, visando à transformação.

A maioria dos gestores e professores demonstraram interesse em saber e aprender sobre a política do Atendimento Educacional Especializado, na iniciativa de melhorar sua prática docente e contribuir com o desenvolvimento global de seus alunos. Um aspecto propositivo para essa política ser melhor interpretada e aplicada numa atitude coletiva.

Isto posto, concluímos que, ao mesmo tempo que são implementadas as propostas de políticas públicas de educação especial na perspectiva inclusiva em escolas públicas de Frederico Westphalen, é preciso ter atitudes e ações práticas para que se consiga alcançar os objetivos, mudar a realidade e contribuir com a aprendizagem dos alunos e com uma educação para a diversidade.

Com esse propósito, esperamos novas discussões frente as já existentes e o surgimento de promissoras propostas que possam ser discutidas, aprofundadas,

pensadas, reinventadas e de preferência bem sucedidas no cenário educacional especial inclusivo, pois as discussões não se limitam a este estudo que deseja instigar novas leituras, análises e atitudes favoráveis a uma política de educação para todos sem estigma, exclusão e indiferença. Certamente esse trabalho abre a possibilidade de novas investigações já que o tema é amplo, polêmico e, por vezes contraditório. A partir dele será possível vislumbrarmos novos horizontes que possam vir a contribuir de maneira efetiva com a educação de qualidade e de oportunidades para todos.

REFERÊNCIAS

BOROWSKY, Fabíola. **Fundamentos teóricos do curso de aperfeiçoamento de professores para o atendimento educacional especializado (2007):** novos referenciais? Florianópolis, 2010, 140 f. Dissertação de mestrado - Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009. **Diário Oficial da União**, Brasília, 5 out. 2009.

_____. Decreto 7.611 de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a Educação Especial e de outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 nov. 2011.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Documento orientador do Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais**. Brasília: MEC/SECADI, 2012.

CARVALHO, Rosita Edler. **Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

_____. **Educação inclusiva: com os pingos nos “is”**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

FERREIRA, Maria Cecília Carareto; FERREIRA, Júlio Romero. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. In: GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPHANE, Adriana Lia Frizman de. (Org.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. São Paulo: Autores Associados, 2007. p. 21-48.

FREITAS, Soraia Napoleão. O direito à educação para a pessoa com deficiência: considerações acerca das políticas públicas. In: BAPTISTA, Claudio Roberto; JESUS, Denise Meyrelles de. (Orgs.). **Avanços em políticas de inclusão: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países**. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 221-228.

_____; PÉREZ, Susana Graciela Pérez Barrera. **Altas habilidades/superdotação: atendimento especializado**. 2. ed. Marília: ABPEE, 2012.

GONZÁLEZ, José Antonio Torres. **Educação e diversidade**: bases didáticas e organizativas. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LUFT, Lya. Sem esforço e sem exemplo. **Revista Veja**, São Paulo, 9 out. 2013, p. 23.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha. In: _____; PRIETO, Rosângela Gavioli. **Inclusão escolar**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006a. p. 15-29.

_____. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2006b.

MITTLER, Peter. **Educação Inclusiva**: contextos sociais. Tradução: Windyz Brazão Ferreira. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

PRIETO, Rosângela Gavioli. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér; _____ (Org.). **Inclusão escolar**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006. p. 31-73.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Inclusão e governamentalidade. **Educação & Sociedade**, Campinas/SP, v. 28, n. 100, p. 947-964, out. 2007.

FUNDEB: analisando uma realidade pesquisada

FUNDEB: analyzing one researched reality

*Paulo Rogério Brand¹
Edite Maria Sudbrack²*

As mudanças no Brasil, nas últimas décadas, foram imensas, em termos sociais, políticos, econômicos e educacionais. Nestas mudanças, o discurso político a respeito da Educação foi caracterizado por reformas e valorização da Educação, na esteira da melhoria da qualidade do ensino e garantia do direito à Educação.

As principais mudanças relacionadas à questão educativa remetem ao financiamento e ao discurso dos agentes educacionais, dada a importância conferida à Educação nos planos governamentais, inserindo a política educacional num papel relevante para a melhoria dos indicadores educacionais brasileiros. Ao mesmo tempo, intensificou-se o debate sobre as políticas de formação e valorização dos professores e da melhoria da qualidade da Educação.

Segundo Farenzena (2006), com essas e com outras questões relacionadas ao financiamento da Educação Básica têm convivido ou se defrontado educadores, dirigentes, parlamentares, técnicos e intelectuais, os quais, cada um no seu espaço específico ou associativamente, organizam-se para influenciar os rumos da política, sua formulação ou implementação no sentido de suprimir, mudar, ressignificar ou aprofundar o que está posto ou está sendo proposto.

O tema central deste estudo é o das políticas de financiamento da Educação Básica, mais especificamente o FUNDEB, no que tange à qualidade da Educação e à valorização dos profissionais da Educação, observando o ordenamento constitucional e legal, buscando identificar e analisar seu movimento contextual a partir da articulação com as bases que lhes dão funcionalidade. Sabe-se que subsistem permanências e vão se apresentado inflexões que relacionadas, fazem imergir, no tempo, novos significados

¹ Mestre em Educação - URI/FW - professorbrand@ibest.com.br.

² Doutora em Educação, Orientadora e Coordenadora do Mestrado em Educação - URI/FW - sudbrack@uri.edu.br.

ou ressignificações. O tempo de elaboração do ordenamento enfocado é o do ano de 2007 ao ano de 2011, e o espaço privilegiado é a rede pública de um município da região norte do Estado do Rio Grande do Sul.

O estudo sobre financiamento educacional e da legislação pode oferecer uma reflexão sobre avanços, os recuos, e principalmente, na constituição de uma gestão pública da Educação que possa ser democrática, seja por sua configuração político-administrativa, seja pelo seu direcionamento à efetivação dos direitos sociais e dos deveres do Estado para com a Educação. O “estado da arte” da produção intelectual da área de financiamento da Educação Básica coloca um sem número de temas específicos e perspectivas teórico-metodológicas a enfrentar ou considerar. O tema e o enfoque, pelos quais se optou, congregam várias contribuições da produção intelectual nesta área no país. Espera-se, porém, agregar novos elementos, seja pelo período que se toma como referência, seja pelo desenvolvimento teórico-metodológico proposto, no qual se ressalta a concepção de qualidade educacional e de financiamento da Educação como movimento que busca uma visão integrada da composição do financiamento da Educação Básica brasileira.

Quanto à metodologia de trabalho, buscou-se, inicialmente, obter um mapeamento sobre as pesquisas realizadas na área, em seguida passou-se à leitura dos materiais disponíveis, de fontes legais, primárias e secundárias, para ampliar a caracterização dos processos e sistematizar o conteúdo dos documentos. Os instrumentos de coleta e geração dos dados são provenientes de entrevistas semiestruturadas e de relatórios.

Ao longo da análise, está presente o marco contextual, tanto do contexto político brasileiro no período enfocado, como o contexto de formulação do ordenamento, entendido este último como os processos e atores, com as respectivas propostas, envolvidos no esforço de produção legal. Fazem-se também, seguidas referências a um contexto de ordenamento, para expressar que os dispositivos legais devem ser compreendidos como elementos integrados num âmbito mais geral de determinações, só a partir do qual, muitas vezes, é possível apreender seu significado.

Cabe destacar que este estudo insere-se na linha de pesquisa Políticas Públicas e Gestão da Educação, na perspectiva de agregar conhecimentos à temática do financiamento da Educação Básica Brasileira. O trabalho pretende, portanto, contribuir

com a problematização do aspecto relativo ao financiamento, enquanto condição indispensável à qualidade do processo educativo e na valorização docente.

SITUANDO A REALIDADE

Analisar os dados na realidade empírica implica na organização do material, fracionando suas partes, percebendo tendências e padrões de relevo para a pesquisa (LÜKE; ANDRE, 2008).

Com a perspectiva de mergulhar na realidade empírica, trazendo a percepção dos sujeitos, para o entendimento e a reflexão dos impactos do FUNDEB na qualidade e valorização da Educação Pública de um município do Norte do RS, aplicou-se uma entrevista semiestruturada com a Gestora Municipal de Educação, Direções Escolares e Professores da Rede Municipal de Ensino. No seguimento do trabalho passam-se a relatar os dados coletados e gerados na consecução dos propósitos da pesquisa, a qual analisa o papel do FUNDEB na Educação Pública de um município do Norte do RS: impactos na Qualidade do Ensino e Valorização dos Profissionais da Educação.

A entrevista semiestruturada é considerada uma interlocução planejada, objetivando respostas às indagações sobre o tema de pesquisa. Pretendeu-se ensaiar respostas às indagações: O que são Políticas de Financiamento da Educação; quais são os ganhos/perdas da Rede Pública de um município do Norte do RS, com a política de Fundo para o financiamento da Educação de 2007 a 2011; ocorreram modificações na composição da remuneração dos professores após a implantação do FUNDEB; que indicativos apontam para a qualidade educacional. Esta parte do trabalho tem fundamental importância, pois possibilitará a relação entre teoria e prática, a volta à teoria na tentativa de elucidar o tema eleito para investigação.

No universo da pesquisa foram considerados sujeitos da pesquisa a Gestora Municipal de Educação, os Diretores de Escola e os Docentes, num total de 10 escolas e 257 docentes, dos quais 57 constituíram a amostra. Para preservar o anonimato dos sujeitos da pesquisa, os mesmos foram designados por S, para Gestora Municipal de Educação, G1, G2, G3, G4, G5, G6, G7, G8, G9 e G10, para os Diretores de Escola e com D1 até D45, para os Docentes entrevistados.

Na continuidade do texto passa-se a narrar às representações dos sujeitos pesquisados. Neste processo ensaia-se um olhar crítico dentro de uma dimensão interpretativa, realçando a perspectiva qualitativa da investigação.

O que declara a Gestora Municipal de Educação

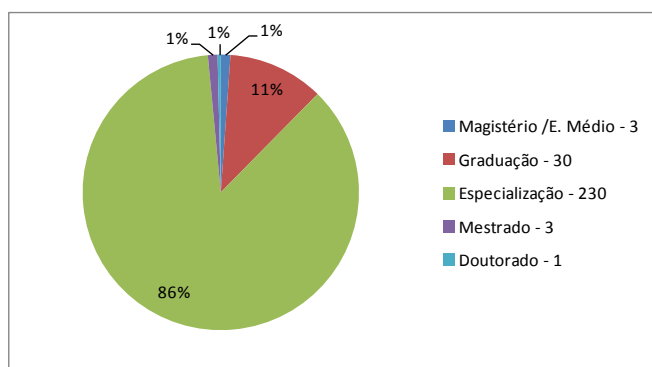
Dando corpo às questões de pesquisa indagou-se inicialmente à Gestora Municipal de Educação se o Município elaborou o Plano de Carreira e de Remuneração do Magistério previsto na Lei nº 9424/96 que gerou o FUNDEF. A entrevistada respondeu afirmadamente quanto à existência do Plano e mencionou a participação na sua elaboração de diretores, professores, Secretaria Municipal de Educação e Cultura. Para a Gestora Municipal de Educação, a elaboração do referido plano atendeu os princípios da Gestão Democrática. Com relação a este particular, concordamos com Souza:

A gestão democrática é aqui compreendida, então, como um processo político no qual as pessoas que atuam na/sobre a escola identificam problemas, discutem, deliberam e planejam, encaminham, acompanham, controlam e avaliam o conjunto das ações voltadas ao desenvolvimento da própria escola na busca da solução daqueles problemas. Esse processo, sustentado no diálogo, na alteridade e no reconhecimento às especificidades técnicas das diversas funções presentes na escola, tem como base a participação efetiva de todos os segmentos da comum idade escolar, o respeito às normas coletivamente construídas para os processos de tomada de decisões e a garantia de amplo acesso às informações aos sujeitos da escola. (SOUZA, 2009, p. 125).

Conforme apregoa SOUZA (2009), a categoria da participação está intrínseca à Gestão Democrática, ainda que por vezes seja complexa, a busca do diálogo deve estar presente em todo processo de gestão, e envolvendo todos os segmentos da comunidade escolar. Com efeito, ainda que o processo de construção da democracia seja embrionário no Brasil, há que exercitar novas formas de participação superando a cultura centralizadora.

Entre os desafios do gestor municipal, seguramente a formação adequada é uma questão a ser enfrentada. Assim ao questionar a Gestora Municipal de Educação, quanto ao total de professores na Rede Municipal de Ensino e sua titulação, foi verificado um total de 267 docentes, assim distribuídos:

Figura 1- Titulação dos Professores da Rede Pública de um município do Norte do RS



Fonte: Elaborado pelo autor/2013.

Denota-se nesta figura que os docentes que atuam na Rede Pública Municipal possuem titulação compatível com as exigências da função. Presencia-se com o novo Plano de Carreira³ instituído em 2002, por exigência do FUNDEF (e mantida com o FUNDEB), que houve busca por maior qualificação dos docentes. É possível verificar a presença de docentes com Mestrado e Doutorado atuando na rede de ensino. Neste particular ressalta-se que o Plano prevê ascensão na carreira para os docentes com Mestrado/Doutorado, o que, por exemplo, não ocorre na Rede Pública Estadual⁴. A figura apresentada demonstra a existência de 3 docentes com Curso de Mestrado e 1 docente com Curso de Doutorando. Dando continuidade a essa análise trazemos o quadro que aponta o vencimento dos docentes de 2008 a 2011.

Quadro 1 – Rendimento Básico Inicial – Nível Magistério/Médio – Jornada de 20 h semanais (2008 a 2011), no município pesquisado e piso nacional.

Ano	Valor Básico Inicial Municipal	Valor Piso Nacional
2008	R\$ 446,30	R\$ 475,00
2009	R\$ 477,50	R\$ 475,00
2010	R\$ 525,30	R\$ 512,00
2011	R\$ 557,10	R\$ 593,50

Fonte: Elaborado pelo autor/2013.

³ Obedecendo a dispositivos legais hierarquicamente superiores, a implantação do Plano de Carreira e Remuneração do Magistério do Município de Frederico Westphalen ocorreu através da Lei Municipal nº 1.419, de 24 de julho de 1990 e ao Novo Plano pela Lei no. 2.690 de 11 de dezembro de 2002.

⁴ No Plano de Carreira do Magistério Estadual do Rio Grande do Sul a progressão na carreira ocorre até a Especialização.

Este retrato se justifica pelo comparativo que se deseja estabelecer na categoria Valorização do Magistério do município e o Piso Nacional.

Comparando os valores da tabela, com o valor do Piso Nacional do Magistério para Nível Magistério/Médio, com jornada de 40h semanais, que em 2008 foi de R\$ 950,00 e/ou R\$ 475,00 para 20h, em 2009 também era de R\$ 950,00 e/ou R\$ 475,00 para 20h, em 2010 foi de R\$ 1.024,00 e/ou R\$ 512,00 para 20h e em 2011 passou para R\$ 1.187,00 e/ou R\$ 593,50 para 20h. Verificou-se que nos anos de 2008, 2009 e 2010, o salário inicial foi superior ao Piso Nacional, mas a partir do ano de 2011, os índices do reajuste do Piso Nacional foram superiores aos aplicados pelo Gestor Municipal, ocorrendo perdas salariais significativas pelos profissionais da educação. No ano de 2013 o valor do Piso Nacional era de R\$ 1.567,00 para 40h e/ou R\$ 783,50 e o básico inicial municipal era de R\$ 682,98, sendo assim os profissionais da educação do município em questão não estão recebendo o valor proposto pelo Piso Nacional do Magistério. A lei 11.738, de 16 de julho de 2008, preconiza a exigência do Piso Nacional Salarial. Todavia, democracia não é obra do acaso, a conquista dos direitos requer a participação e prática que influenciam o plano decisório dos governos. (BRASIL, 2008).

Averiguou-se também que a Secretaria Municipal de Educação e Cultura, possibilitou espaço de formação continuada através de cursos/seminários/palestras, sendo que no ano de 2011⁵, foram oferecidos segundo a Gestora Municipal de Educação, mais de 400 h/ano de capacitação para os docentes da Rede Municipal de Ensino. Esta prática de atualização contribui também para a qualificação do processo educativo e é imperativa, haja vista que o FUNDEB destina a parcela mínima de 60% de seus recursos para a formação e valorização do magistério.

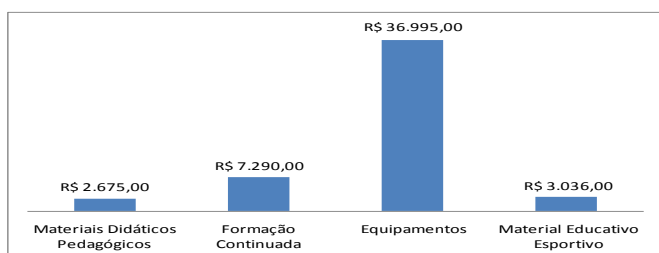
Nos discursos relacionados às políticas educacionais, a formação continuada do professor adquire destaque prevendo as condições favoráveis de planejamento, desenvolvimento e avaliação da qualidade dos cursos de capacitação profissional. Assim, as Políticas Públicas de formação continuada do professor devem ser entendidas no âmbito da nova ordem educacional e escolar. Por isso, “falar de formação de professores é falar de um investimento educativo dos projetos de escola” (NÓVOA, 1995, p. 29).

⁵Os dados foram informados apenas do ano de 2011.

Considerando-se a perspectiva de conhecimento e competência, um programa de formação continuada dos professores deve estar baseado numa ideia de Educação que promova mudanças no interior da escola, reconhecendo as implicações da reflexão sobre a prática pedagógica na própria formação docente. Todavia, quando se menciona a formação continuada a realidade tem demonstrado a existência de ações pontuais e não permanentes. Neste particular os programas teriam maior organicidade e permanência, desde que decididos no coletivo.

Perguntou-se também ao Gestor Municipal de Educação em que aspectos foram investidos os recursos do FUNDEB no ano de 2011. Neste particular as respostas apontaram que os investimentos referem-se à:

Figura 2 - Recursos do FUNDEB investidos em 2011⁶ – valores em reais



Fonte: Elaborado pelo autor/2013.

Refletindo sobre os valores investidos conforme figura anterior, verifica-se o esforço do gestor da rede municipal em atender as escolas. No entanto, há uma predominância no indicativo equipamento. Neste sentido, entende-se que deveria haver maior equilíbrio ou nota explicativa que apontasse e justificasse tal ascendência. Não fica evidenciada a participação dos Conselhos⁷ na aplicação dos recursos financeiros, enquanto canal legítimo de participação.

Procurou-se averiguar também se a aplicação dos recursos citados provocaram mudanças qualitativas⁸ na Rede Municipal de Ensino. A esse respeito o gestor municipal de educação apontou que há uma incidência de: “ambiente acolhedor nas escolas, formação dos profissionais da educação, subsídios didático-pedagógico para os

⁶Valores repassados somente do ano de 2011.

⁷ Referimo-nos ao Conselho do FUNDEB e Conselho Escolar.

⁸ Qualidade aqui entendido de acordo com o preconizado no capítulo quatro.

professores trabalhar com alunos” (S – Entrevista Semiestruturada – 2013 – Interpretação Oral).

Reflete-se acerca da complexidade envolvendo a concepção de qualidade do processo educativo, inclusive na fala do gestor. Via de regra, a qualidade é entendida como o que está visível, os aspectos físicos e materiais. Neste aspecto BRASLAVSKY (2005), auxilia na compreensão quando afirma que o conceito de qualidade da educação varia com o tempo, não é homogêneo em determinado momento, e que sua heterogeneidade está associada a razões objetivas e subjetivas, ou seja, a situações e também a necessidades, interesses e convicções de diferentes grupos e pessoas. Argumenta-se aqui que aquilo que dá visibilidade, parece ganhar realce.

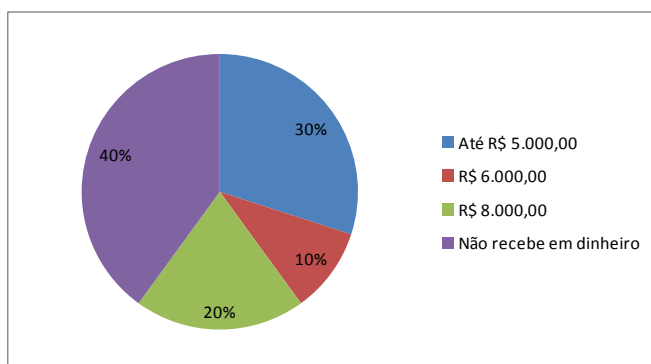
Para a autora (id), educação de qualidade é aquela que permite que todas as pessoas aprendam aquilo que é necessário. Em outras palavras, trata-se de formar pessoas que possam distinguir melhor entre o que pode acontecer, o que se deseja estimular, e aquilo que está acontecendo.

No seguimento do diálogo entre a realidade, a teoria e a experiência de nossa trajetória profissional, realizamos a interação com os diretores de escola, confrontando-os com os demais sujeitos.

O que declaram os Diretores de Escolas

Dando continuidade ao alcance dos propósitos desta pesquisa, qual seja o de analisar o papel do FUNDEB na Educação Pública de um município do Norte do RS: Impactos na Qualidade do Ensino e na Valorização dos Profissionais da Educação, foram entrevistados os diretores de escolas que atendem o Ensino Fundamental. Foram ouvidos 10 gestores, aqui designados com G1, G2, G3, G4, G5, G6, G7, G8, G9 E G10. Perguntou-se inicialmente, qual o valor/ano em 2011, recebido pela escola, proveniente dos recursos do FUNDEB, as respostas podem ser evidenciadas na Figura 3:

Figura 3 - Qual valor/ano (2011) recebido pela Escola pelo FUNDEB



Fonte: Elaborado pelo autor/2013.

Na figura observa-se que 30% receberam até R\$ 5.000,00; 10% receberam R\$ 6.000,00; 20% receberam R\$ 8.000,00 e 40% informaram que não recebem em espécie, mas em materiais adquiridos pela SMEC, o que reduz a autonomia dos sujeitos na definição de prioridades para a escola, princípio da Gestão Democrática. Os recursos por si só não são representativos, há que confrontá-lo com o número de alunos e professores da escola. Nesta ótica nem sempre quem possui maior número de alunos, recebeu maior valor em dinheiro.

Há que refletir se esses valores são suficientes para atender todas as necessidades da instituição, sem comprometer assim a qualidade educacional, visto que não se faz Educação sem recursos. É importante salientar que a maioria das escolas pesquisadas necessita de reformas, acessibilidade, laboratório de informática, pinturas, espaços adequados para a prática de esportes e outros eventos que são organizados pela instituição.

Nessa perspectiva, os diretores têm que tomar consciência dessas limitações de poder que não se coaduna com a gestão democrática da escola pública brasileira. Ao tomarem consciência de seu poder de decisão em relação ao Estado, não serão meros prepostos, mas aqueles que compartilham o poder de decisão enquanto diretores na hierarquia institucional. Neste sentido também os diretores devem incentivar, e não tentar limitar a participação da comunidade escolar, para fazer valer suas demandas.

Esta postura vai permitir aos diretores, agindo como intelectuais orgânicos⁹ da sua classe trabalhadora, conseguir realmente mais autonomia no processo da gestão democrática na instituição escolar. É elucidativa a ótica de Paro, evocada neste aspecto:

O que o cargo tem valido a muitos diretores são preocupações, dores de cabeça, úlceras duodenais, tensões nervosas e quase nada de realização pessoal, quando percebem sua impotência para realizar, na escola, os objetivos de democracia e divulgação do saber com as quais por ventura sonharam e que esperavam concretizar com sua posição de comando na instituição escolar. Por isso uma real consciência crítica da situação por parte dos diretores deveria fazê-los rebelar-se contra essa migalha de poder, lutando por um efetivo poder para a escola, que seja aí distribuído entre todos os seus agentes e usuários. (PARO, 2001, p. 24)

Na perspectiva da gestão democrática, as decisões mais importantes que envolvem a escola estão, por vezes, condicionadas a uma permissão superior para acontecerem, retratando a autonomia relativa da escola. A ordem institucional do Estado ainda é muito forte dentro da instituição escola, reduzindo a participação da comunidade escolar, e do próprio diretor representante estatal e de seus pares.

Inseridos na realidade da gestão democrática na escola, “a democratização se faz na prática”. (PARO, 2001, p.18) Isto quer dizer, a comunidade escolar, os trabalhadores em educação, têm que se envolver diretamente com os problemas de sua escola, se interessar com o desenvolvimento diário da instituição, pois “a democracia só se efetiva por atos e relações que se dão no nível da realidade concreta”, (PARO, 2001, p. 18). Tal envolvimento supõe uma participação de maior intensidade.

Nesta ótica o diretor e os professores da escola pública brasileira, percebem que a união com a comunidade escolar só fortalece seu poder. Ou seja:

Na medida em que se conseguir a participação de todos os setores da escola, educadores, alunos funcionários e pais – nas decisões sobre seus objetivos e funcionamento, haverá melhores condições para pressionar os escalões superiores a dotar a escola de autonomia e de recursos. A esse respeito vejo no conselho de escola uma potencialidade a ser explorada. (PARO, 2001, p. 12)

⁹ Intelectual orgânico aqui entendido na concepção de Mainardes (2011), aquele que tem uma concepção ético política que os habilita a exercer funções culturais e educativas.

Ao serem questionados se os valores financeiros repassados atendem as necessidades da escola, ficou evidente que os recursos estão aquém do necessário para ter uma educação de qualidade, como afirmam algumas Direções Escolares:

“a escola atende alunos de Pré a 8ª série, portanto sempre há necessidade de recursos extras para dar a eles o mínimo de qualidade na educação” (G1 – Entrevista Semiestruturada – 2013 – Interpretação Oral).

Nota-se pelos relatos de algumas direções de escola, o quanto a falta de recursos afeta, ainda que indiretamente, o desempenho e execução de todas as atividades propostas pela instituição, na qual, os gestores precisam escolher onde investir, pois, como afirmam não há verbas para atender de forma adequada todas as necessidades das escolas pesquisadas. Um dos indagados aponta que:

“em parte auxilia, mas não atende todas as necessidades da Escola, está muito longe disso”. (G2 – Entrevista Semiestruturada – 2013 – Interpretação Oral)

As respostas se assemelham:

“falta recursos para auxiliar na infraestrutura (salas, reformas)”. (G3 – Entrevista Semiestruturada – 2013 – Interpretação Oral)

Para complementar os recursos financeiros algumas escolas realizam campanhas de arrecadação como festa junina, rifas e eventos em conjunto com o Círculo de Pais e Mestres¹⁰. Conforme as afirmativas abaixo apontam a realização de:

“festas juninas, investe em livros para biblioteca, xerocadora, algo que venha em benefício dos educandos” (G4 – Entrevista Semiestruturada – 2013 – Interpretação Oral).

Quanto à realização de eventos para arrecadação de recursos financeiros, os educandários pesquisados relatam que os mesmos auxiliam a complementar os recursos enviados pelo Estado, sendo estes investidos em necessidades que atendem as

¹⁰ O Círculo de Pais e Mestres tem por finalidade integrar a família com a escola e a escola com a comunidade, para o desempenho mais eficiente e autossustentável do processo educativo, enquanto que o Conselho Escolar é o órgão gestor máximo da escola, tendo por finalidade discutir questões pedagógicas, financeiras e administrativas.

demandas mais imediatas que em muitos casos não são atendidas pelo Estado. Eis alguns relatos, a respeito da destinação dos recursos arrecadados:

“investe em aquisição de livros, material didático e pedagógico, pagamento de conta telefônica mensal, locação de xerocadora e muitas outras necessidades do educandário” (G1 – Entrevista Semiestruturada – 2013 – Interpretação Oral).

“fazemos festas, rifas, pois a escola precisa se manter” (G5 – Entrevista Semiestruturada – 2013 – Interpretação Oral).

Nessa perspectiva, o planejamento é importante, pois é o processo pelo o qual procura definir o que fazer e como fazer com os recursos, visando à utilização correta dos recursos disponíveis para que, com eficiência, eficácia, efetividade e humanização, as necessidades possam ser realizadas.

Quando perguntados para indicarem as melhorias ocorridas na Escola, no período de 2007 a 2011, na estrutura física, material didático pedagógico e formação continuada, percebe-se que na maioria das escolas ocorreram avanços neste aspecto. Conforme relatos das direções escolares houve investimentos em:

“armário e materiais para o laboratório de ciências, armário para sala de projetos, quadra de areia, cobertura da quadra; jogos diversos, materiais esportivos, coleções de livros, assinatura de revistas, a formação continuada é oferecida pela SMEC” (D6 – Entrevista Semiestruturada – 2013 – Interpretação Oral).

Para BRASLAVSKY (2005), não há qualidade educacional sem um entorno rico em materiais que possam ser utilizados como materiais de aprendizagem. Entretanto, a riqueza dos materiais não é uma garantia no processo de produção de qualidade educacional. A qualidade desses materiais e suas características de utilização por meio da dinamização pelo docente profissional e eticamente comprometido são tão ou mais importantes que sua existência. A análise permite sinalizar que na maioria das escolas pesquisadas ocorreram melhorias em sua infraestrutura, porém não foi possível verificar se houve também melhoria na qualidade educacional, através de indicadores para aferir tal índice. As respostas assentam naquilo que é visível:

“pintura da quadra, colocação de 13 câmeras, pequenos consertos (troca de vidros, fechaduras), cortina em algumas salas, pintura em 10 salas de aula, computador com impressora para professores, impressora matricial,

xerocadora, climatizador, filmadora, máquina fotográfica, computador para secretaria, livros diversos para a biblioteca, assinatura de 7 revistas para alunos e professores” (D7 – Entrevista Semiestruturada – 2013 – Interpretação Oral).

Não se pode negar a importância das condições materiais para o ensino-aprendizagem. Não entanto, por si só não tem potencial para avançar na qualificação do processo educativo. De outra parte, considerando-se o montante de recursos a serem investidos em Educação por determinação legal, tais melhorias representam itens básicos de funcionamento das instituições escolares. Há que atentar também que as melhorias não podem reduzir-se à infraestrutura física e material, embora sejam condições imprescindíveis para o fazer pedagógico qualificado. Conforme já destacado, o conceito de qualidade também envolve participação, envolvimento, comprometimento e desempenho.

As direções escolares foram indagadas ainda, se existem recursos do FUNDEB para aplicação no aperfeiçoamento dos professores e até que ponto os recursos do fundo são empenhados. Percebe-se aqui que alguns gestores têm pouca informação sobre o assunto, pois 50% reponderam que não, 10% não sabem e apenas 40% afirmam terem conhecimento da existência de tais montantes.

Ao analisarmos tais dados reflete-se que os gestores das escolas não parecem estar suficientemente informados como se poderia supor. Sabe-se que o acesso às informações dos recursos oriundos do FUNDEB é público e intensamente divulgado. No entanto há um ruído na comunicação ou talvez não exista interesse. As respostas elucidam em parte:

“não tenho conhecimento da aplicação da verba e nem sabemos de quanto a escola é beneficiada com tal valor” (G8 – Entrevista Semiestruturada – 2013 – Interpretação Oral).

“não sabemos como escola, se o FUNDEB repassa verbas para a SMEC, apenas suspeitamos que sim” (G7 – Entrevista Semiestruturada – 2013 – Interpretação Oral).

A análise convida a refletir, também que alguns professores não buscam saber a origem dos recursos e de que forma são aplicados em suas escolas, sempre alegando que isso é assunto para o gestor municipal e estadual. Pensando assim não terão um papel essencial para sugerir e opinar e até para realizar o controle social do que está

sendo investido com o repasse que é destinado à manutenção da Educação. Talvez a participação nas decisões auxiliaria no controle e conhecimento destes investimentos

Quando falamos em participação, estamos preocupados com a participação na tomada de decisões. Isto não elimina, obviamente, a participação na execução; mas também não tem esta como fim, mas sim como meio, quando necessário, para a participação propriamente dita, entendida então como partilha do poder. “Esta distinção é necessária para que não se incorra no erro comum de tomar a participação na execução como um fim em si, quer como sucedâneo da participação nas decisões quer como maneira de escamotear a ausência desta última no processo” (PARO, 1992, p.40).

Indagou-se, aos diretores de escola, na sequência se há participação do Conselho Escolar na aplicação dos recursos do FUNDEB, vejamos algumas declarações:

“o Conselho Escolar não participa da aplicação de recursos do FUNDEB” (G1 – Entrevista Semiestruturada – 2013 – Interpretação Oral).

Ao analisarmos o papel do Conselho Escolar, podemos perceber que em sua maioria apesar de sua existência nas escolas pesquisadas, na maioria das vezes sua função é mais consultiva do que deliberativa. Tal participação de baixa intensidade não condiz com os princípios de gestão democrática. Há também iniciativas voltadas à participação, conforme relato de um diretor:

“o Conselho ajuda a fazer o levantamento das necessidades da escola e fiscaliza” (G9 – Entrevista Semiestruturada – 2013 – Interpretação Oral).

Para Lima (2009), o conselho é um canal legítimo de participação e, como tal, tem suas limitações. Entretanto, deve ser ocupado por pessoas que concebem a si mesmas como sujeitos históricos, que são capazes de mudar e construir um conselho que garanta a participação, a democracia, a autonomia em um sentido mais crítico, mais político, para que com esses atributos construam sua legitimidade social para confrontar com atitudes impositivas, autoritárias e conservadoras. Outros depoimentos apontam posições distintas, o primeiro demonstra pouco conhecimento dos conselheiros, já o segundo parece estar mais comprometido com o processo.

“como não vem direto para a escola, o Conselho escolar não participa, apenas fica informado das reformas ou aquisições feitas pela SMEC para a escola” (G10 – Entrevista Semiestruturada – 2013 – Interpretação Oral).

“contínuo o Conselho Escolar está sempre agindo dentro da escola, aconselhando, auxiliando na aplicação de recursos e também nas reuniões

para orientação da disciplina dos alunos” (G7 – Entrevista Semiestruturada – 2013 – Interpretação Oral).

O controle social exercido pelos Conselhos Escolares dá uma perspectiva de participação e ação democrática, contribuindo na tomada de decisões. A escola é um lócus importante para o exercício da democracia.

Com relação ao FUNDEB, as Direções das Escolas parecem estar pouco informadas, a exemplo do que acontecia com a própria Gestora Municipal de Educação. Ao serem questionados sobre valores, sobre possíveis benefícios que a escola teria obtido, que tipo de melhoria salarial, e qual a capacitação e qualificação de professores havia sido fomentada com esses recursos, elas chegaram a confundi-los com o Programa Dinheiro Direto da Escola – PDDE¹¹. A falta de esclarecimentos e de uma ampla divulgação de informações constituem estratégias necessárias. Embora se pretenda uma maior participação e acompanhamento da aplicação dos recursos educacionais, especificamente, do FUNDEB, pouco ou quase nada tem sido feito para que a comunidade possa realmente desempenhar suas funções. É preciso, ainda, informar e esclarecer mais e mais.

O Conselho Escolar, por meio de representantes de pais, funcionários, professores, equipe gestora e comunidade local que o compõem, deve conhecer a legislação, os indicadores educacionais e a realidade do bairro e da escola a que se vincula. Assim, para fazer valer o direito à Educação, é fundamental reconhecê-lo e lutar para a sua efetivação. A esse respeito, CURY (2005, p. 3) afirma que o direito à Educação deve ser garantido, pois, “como se trata de um direito reconhecido e proclamado, é preciso que ele seja garantido e, para isto, a primeira ação é que ele esteja inscrito no coração de nossas escolas cercado de todas as condições”.

O papel do Conselho Escolar é o de assumir a luta pela efetivação do direito à Educação no âmbito de suas atribuições. Ou seja, lutar pela garantia do acesso à escola, na Educação Infantil, Ensino Fundamental e no Ensino Médio, e para a melhoria do processo ensino-aprendizagem daqueles que estão na escola. Essas lutas são

¹¹ O PDDE consiste na assistência financeira às escolas públicas da educação básica das redes estaduais, municipais e do Distrito Federal e às escolas privadas de educação especial mantidas por entidades sem fins lucrativos. O objetivo desses recursos é a melhoria da infraestrutura física e pedagógica, o reforço da autogestão escolar e a elevação dos índices de desempenho da educação básica. Os recursos do programa são transferidos de acordo com o número de alunos, de acordo com o censo escolar do ano anterior ao do repasse.

fundamentais para a efetivação do direito à Educação de qualidade, o que envolve também a questão do financiamento. É importante destacar, ainda, que, para que se efetive o direito social à Educação, é necessário o conhecimento e a consciência dos envolvidos, bem como o controle social. Neste horizonte, LIMA (2009) alerta para o perfil dos integrantes dos Conselhos no sentido da tomada de consciência de seu papel.

No bloco que dá continuidade às análises, registram-se as representações dos docentes das escolas, enquanto sujeitos da pesquisa.

O QUE DECLARAM OS DOCENTES

O estudo em tela elegeu também o pensamento dos professores para integrar o corpo empírico, enquanto sujeitos que cotidianamente sentem o impacto das Políticas Educacionais.

Para responder as perguntas contidas no problema de pesquisa, foram entrevistados professores das escolas municipais que ofertam o Ensino Fundamental. De um universo de 257 professores que compõe a Rede Pública de um município do Norte do RS, 45 professores responderam de forma voluntária o questionário, os quais são aqui designados com D1 até D45, assim sucessivamente.

Com o propósito de acercamento da problemática da pesquisa, foram realizadas oito questões, indagando sobre o FUNDEB. Inicialmente perguntou-se aos docentes se têm conhecimento sobre o fundo e a sua importância para a educação brasileira. Na sua totalidade responderam afirmativamente, porém, quanto a sua importância denota-se que alguns não têm clareza a respeito dessa política de financiamento da Educação, vejamos alguns relatos:

“na verdade é pouco conhecimento, pois não busco saber, é pouco informado e discutido” (D1 – Entrevista Semiestruturada – 2013 – Interpretação Oral).

A maioria dos professores pesquisados possui pouco conhecimento sobre as políticas de financiamento, demonstrando assim, desinteresse e desinformação sobre o assunto, que de certa forma contribui para que esses recursos sejam investidos, por vezes, em demandas que não seriam as mais prioritárias para as escolas.

“tenho pouco conhecimento sobre o FUNDEB” (D₂ – Entrevista Semiestruturada – 2013 – Interpretação Oral).
“quem está na direção pode haver maior conhecimento” (D₃ – Entrevista Semiestruturada – 2013 – Interpretação Oral).

Tais representações apontam que muitos docentes não conhecem e aparentam ter pouco interesse em saber como funciona o principal fundo contábil da Educação, alguns docentes alegam que isso é somente para as direções. Sob tal ótica cabe refletir que para se ter uma Educação de qualidade é necessário também saber a origem e aplicação dos recursos do FUNDEB. Constitui um dever e um direito conhecer como são aplicados os recursos em suas escolas. O desinteresse pela participação parece estar enraizado em alguns docentes, bem como a apatia frente às Políticas Educacionais, como se não fizessem parte de seu cotidiano. Para SILVA (2010), a participação, visa a formar a pessoa em sua totalidade como membro de uma comunidade. A autonomia não se limita ao desenvolvimento do raciocínio moral. O aprendizado é um comportamento cultural.

O desconhecimento aparente da aplicação dos recursos em educação, traduz uma consciência ingênua. No contraponto há que conceber-se como sujeito histórico, capaz de participar e intervir efetuando o controle social.

Na perspectiva de que 60% do montante dos recursos do fundo devem ser aplicados na valorização do magistério, o instrumento de pesquisa debruçou-se também sobre a formação docente.

Ao serem questionados se participam de cursos de formação continuada oferecidos pela SMEC, 98% responderam afirmadamente e apenas 2% reponderam negativamente. Ao analisarmos este dado, fica evidenciado que a quase totalidade participa dos cursos de formação oferecidos pela SMEC, pois percebem que é necessária essa qualificação, alguns talvez para concorrer às promoções que o Plano de Carreira prevê. Conforme já mencionado as oportunidades de formação são eventuais, talvez um programa articulado ao coletivo ofereceria maior densidade à formação.

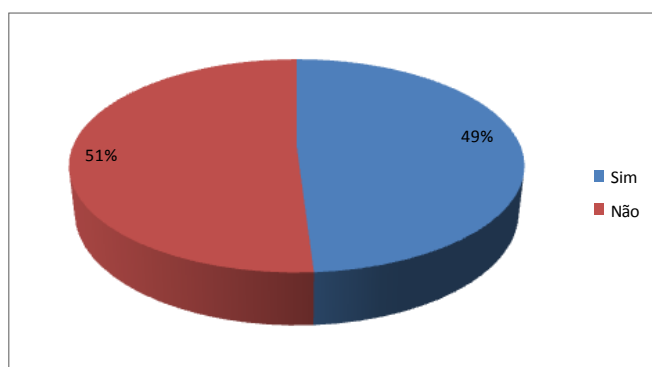
A participação tão desejada possui características de ser um processo, de ter um meio e um fim. É um caminho para alcançar seus objetivos. Segundo DEMO (2001), —dizemos que participação é conquista para significar que é um processo, no sentido

legítimo do termo: infindável, em constante vir a ser, sempre se fazendo. (DEMO, 2001, p.18)

Quando questionados se a Direção Escolar incentiva a participação nos cursos de formação continuada, 98% responderam afirmadamente. Ao confrontar as falas da Gestora Municipal de Educação e das Direções Escolares, percebemos que existe essa preocupação dos gestores em incentivar os mesmos a participar nos eventos de formação continuada. Novamente, denota-se a preocupação com a atualização dos docentes, porém em que medida impactam na qualidade, daria uma nova pesquisa.

Indagou-se aos docentes se têm conhecimento do processo de aplicação dos recursos do FUNDEB em suas escolas. A maioria respondeu negativamente, conforme expresso na figura a seguir, evidenciando mais uma vez os processos frágeis de participação.

Figura 4 - Conhecimento da aplicação dos recursos do FUNDEB em sua Escola



Fonte: Elaborado pelo autor /2013.

Tal desconhecimento ou a apatia frente às questões que envolvem as políticas de financiamentos e as formas de aplicação dos recursos do FUNDEB em suas escolas são preocupantes, atestando a não participação nas decisões. A participação pode contribuir com a autonomia da escola num processo de discussão e amadurecimento da comunidade escolar.

Ao serem perguntadas se acompanham as decisões do Conselho Municipal de Educação e do Conselho do FUNDEB, responderam em sua maioria que não, vejamos alguns depoimentos: “não participo, porque não sou informada das reuniões” (D4 – Entrevista Semiestruturada – 2013 – Interpretação Oral).

Neste depoimento, por vezes há certa omissão, e nas palavras do autor:

“Muitas desculpas são justificativas do comodismo, já que participação supõe compromisso, envolvimento, presença em ações por vezes arriscadas e até temerárias. Por ser um processo, não pode também ser totalmente controlada, pois já não seria participativa a participação tutelada, cujo espaço de movimento fosse previamente delimitado”. (DEMO, 2001. p.19-20).

“como professora nunca fui convidada, apenas uma pessoa representa toda a categoria” (D5 – Entrevista Semiestruturada – 2013 – Interpretação Oral).

Os professores pesquisados em sua maioria não acompanham as decisões do Conselho Municipal de Educação e do Conselho do FUNDEB, não ficando explícitos os motivos dessa não participação, pois alguns alegam desconhecimento e outros nunca souberam de tais decisões. De forma análoga à questão anterior, a frágil participação está mais uma vez presente nas representações dos professores. Outras representações afirmam:

“somente os conselheiros se reúnem e tomam as decisões, desconheço as partes” (D6 – Entrevista Semiestruturada – 2013 – Interpretação Oral).

“não sabemos nem quem é o presidente e nem quem faz parte” (D7 – Entrevista Semiestruturada – 2013 – Interpretação Oral).

A maioria dos docentes, pelos relatos acima, deixa transparecer, o quanto os educadores não estão acompanhando e ou participando do Conselho Municipal de Educação¹² e do Conselho¹³ do FUNDEB. Fica notório que os Conselhos, apesar de estarem constituídos, suas ações são pouco divulgadas, contrariando o que diz a Lei no

¹²Para garantir a ampla participação, o CME poderá ser composto por representantes de pais, alunos, professores, associações de moradores, sindicatos, Secretaria Municipal de Educação e demais órgãos e entidades ligados à educação municipal do setor público e privado, indicados e/ou eleitos democraticamente. O número de membros que integram o Conselho Municipal depende de cada realidade. No Brasil a maioria dos CME possui de 6 a 11 membros titulares. No município pesquisado o CME é formado por 9 membros.

¹³O Conselho de Acompanhamento e Controle Social do FUNDEB no município deverá ser composto por, no mínimo, nove membros, sendo:

2 (dois) representantes do Poder Executivo Municipal, dos quais pelo menos 1 (um) da Secretaria Municipal de Educação ou órgão educacional equivalente;

1 (um) representante dos professores da educação básica pública;

1 (um) representante dos diretores das escolas básicas públicas;

1 (um) representante dos servidores técnico-administrativos das escolas básicas públicas;

2 (dois) representantes dos pais de alunos da educação básica pública;

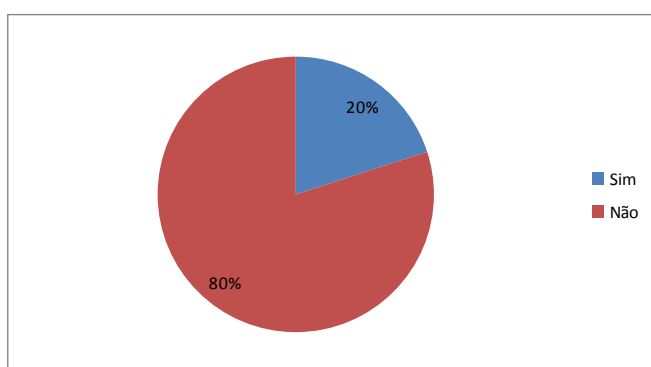
2 (dois) representantes dos estudantes da educação básica pública, sendo um deles indicado pela entidade de estudantes secundaristas.

que tange à fiscalização dos recursos oriundos do fundo. Outro aspecto observado é que há poucas informações por parte dos Conselhos. As reuniões parecem ser mais para aprovação dos números e não para as tomadas de decisões. Há que ponderar que a democracia é um processo, por vezes lento, quanto mais a coletividade se envolver, mais democrática são as decisões.

A participação dos docentes na escola pública sofre também os efeitos dos condicionantes ideológicos. Por condicionantes ideológicos imediatos da participação, estamos entendendo todas as concepções e crenças sedimentadas historicamente na personalidade de cada pessoa e que movem suas práticas e comportamentos no relacionamento com os outros. “Assim, se estamos interessados na participação da comunidade na escola, é preciso levar em conta a dimensão em que o modo de pensar e agir das pessoas que aí atuam facilita/incentiva ou dificulta/impede a participação dos usuários. Para isso, é importante que se considere tanto a visão da escola a respeito da comunidade quanto sua postura diante da própria participação.” (PARO, 1992, p. 264)

Na sequência, os docentes foram indagados se participaram na elaboração do Plano de Carreira e Remuneração do Magistério, os quais responderam negativamente em sua maioria, conforme gráfico a seguir:

Figura 5 - Participou na elaboração do Plano de Carreira e da Remuneração do Magistério



Fonte: Elaborado pelo autor/2013.

O primeiro olhar para a figura pode dar uma visão equivocada da realidade, já que a maioria não participou na elaboração do Plano de Carreira e de Remuneração do Magistério. No entanto, o Plano foi criado no ano de 2002, e os professores

entrevistados não haviam ingressado no quadro do magistério municipal, conforme alguns relatos a seguir:

“na época em que foi elaborado o Plano de Carreira eu não fazia parte do quadro de professores” (D8 – Entrevista Semiestruturada – 2013 – Interpretação Oral).

“estou no magistério do município há pouco tempo” (D9 – Entrevista Semiestruturada – 2013 – Interpretação Oral).

De outra parte é comum encontrarmos municípios que delegam à assessoria externa a elaboração de tais documentos.

Por fim foi arguido sobre as melhorias ocorridas na escola no período de 2007 a 2011, na estrutura física (laboratório, salas, quadra), recursos didáticos pedagógicos e formação continuada. A análise demonstrou que muitos responderam com poucos detalhes, ou seja, citaram algumas melhorias, mas, sem se deter em explicar as melhorias de forma detalhada, ocorridas com os investimentos realizados dos recursos oriundos do FUNDEB, como podemos verificar nas afirmações abaixo:

“estou há pouco tempo na escola, mas houve novas pinturas, trocas de pisos, rampas, mesas novas no refeitório, aquisição de jogos pedagógicos, livros infantis e participação de vários cursos oferecidos pela SMEC e URI” (D9 – Entrevista Semiestruturada – 2013 – Interpretação Oral).

As afirmações dos Diretores e da SMEC têm congruência com as dos docentes, quantos aos aspectos relativos às melhorias na estrutura física (laboratório, salas, quadra), recursos didáticos pedagógicos e formação continuada.

Os professores em sua maioria afirmam que ocorreram avanços em alguns aspectos, como pintura, aquisição de materiais pedagógicos, reformas, mas não sabem se ocorreram com recursos do FUNDEB ou de outros programas do MEC. Outras realidades relatam aspectos da infraestrutura física:

“laboratório com 2 microscópios foi desativado, biblioteca quase sempre sem bibliotecário, há grande falta de salas, quadra foi abandonada, nem redes são repostas” (D10 – Entrevista Semiestruturada – 2013 – Interpretação Oral).

“temos computadores, embora ociosos por falta de internet, livros literários enviados pelo MEC, projetos multimídia, televisor, livros, jogos pedagógicos e muitas vezes os cursos não vem de encontro aos interesses e necessidades dos professores” (D11 – Entrevista Semiestruturada – 2013 – Interpretação Oral).

Cabe refletir, ainda se a qualificação na infraestrutura é proveniente dos recursos do FUNDEB, haja vista que muitas melhorias ocorridas nas escolas são oriundas do PDDE-ESCOLA, do Programa Mais Educação¹⁴ e recursos próprios como rifas e eventos realizados pelas escolas. Não foi possível verificar se os docentes de fato têm pleno conhecimento da origem dos recursos financeiros que propiciaram as melhorias.

As análises acerca das falas dos sujeitos da pesquisa através das entrevistas semiestruturadas, demonstram a existência de um olhar semelhante sobre a política de financiamento educacional nos aspectos da qualidade educacional e da valorização docente, evidenciando assim que tanto gestores, quanto os docentes necessitam buscar um conhecimento mais aprofundado de tais políticas, bem como exercer o controle social sobre as políticas educacionais.

No próximo capítulo serão apresentadas as considerações finais e possíveis conclusões acerca do problema de pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo principal analisar os possíveis impactos do FUNDEB, na Qualidade do Ensino e na Valorização dos Profissionais da Educação da Rede Pública de um município do Norte do RS.

A contribuição desta pesquisa situa-se na compreensão da problemática que envolve as questões de financiamento da Educação, em particular o FUNDEB, enquanto mecanismo de gestão dos recursos públicos.

O trabalho em tela expõe a complexidade das Políticas do Fundo, especialmente, as do caso em estudo, as quais se inserem nas mudanças ocorridas nas políticas educacionais, sobretudo as direcionadas à valorização dos profissionais do magistério e que implementaram várias políticas relacionadas à carreira, remuneração e condições de trabalho.

¹⁴ O Programa Mais Educação, criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007, aumenta a oferta educativa nas escolas públicas por meio de atividades optativas que foram agrupadas em macrocampos como acompanhamento pedagógico, meio ambiente, esporte e lazer, direitos humanos, cultura e artes, cultura digital, prevenção e promoção da saúde, educomunicação, educação científica e educação econômica.

A abordagem metodológica adotada foi de natureza qualitativa, não desconsiderando os aspectos quantitativos. O estudo fundamenta-se nos balizadores teóricos e na literatura condizente com o tema.

Para a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (1999), vivenciamos, nas redes públicas, salários dos professores cada vez menores; jornadas de trabalho cada vez mais pesadas e multiplicadas; direitos da carreira postos em questão; atrasos de pagamento que justificam greves, dentre outros problemas que demonstram tanto a desvalorização da categoria quanto o desrespeito a esta, por parte do Estado.

É a partir dessa realidade dos professores da Rede Pública de Ensino, no Brasil, em especial os professores da Rede Pública de um municipal do Norte do RS que a busca pela valorização docente e pela qualidade educacional, vem se afirmando, em processos dinâmicos, que, acreditamos, para se tornarem possíveis, faz-se necessária a mobilização dos docentes. Além disso, é necessário que haja critérios operacionais mais claros para que os direitos garantidos constitucionalmente e regulamentados legalmente possam ser de fato materializados. Assim, teríamos condições de afirmar que esses são os objetivos que fazem referência à Educação como um direito social básico, com princípios específicos de organização da carreira baseados na valorização e qualificação profissional, concurso, progressão e composição da jornada com a horatividade, salários dignificantes, dentre outros aspectos essenciais na vida de qualquer cidadão, de qualquer trabalhador.

Não defendemos a ideia de que melhores salários garantiriam melhores resultados na qualidade da Educação, mas, com certeza teríamos professores mais satisfeitos, o que poderia ser o início para um trabalho de maior dedicação e com qualidade.

As políticas de financiamento implantadas não garantem na totalidade a melhoria e a eficiência do ensino se, concomitantemente ao financiamento, não se estabelecerem ações que observam a complexidade excessiva do sistema de financiamento, a carência de normas para organizar a distribuição de responsabilidades entre os vários órgãos que participam do sistema educacional e a ausência de procedimentos eficazes para monitorar e avaliar a distribuição e uso dos fundos públicos. Dentre as implicações destes e de outros problemas relacionados,

ressaltam-se, ainda, o desperdício, desigualdade e manipulação política dos recursos financeiros públicos no sistema educacional brasileiro e a falta de implementação de ações de acompanhamento e assistência pedagógica junto aos profissionais da Educação Básica.

Não resta dúvida quanto ao avanço trazido pela implantação do FUNDEB, ainda que no contexto atual, mesmo com os recursos não sendo satisfatórios, as instituições continuam lutando para que os 10% do PIB, seja destinado à Educação Básica, desencadeando uma Educação com mais qualidade e condições objetivas mais adequadas.

Este estudo projetou também, contribuir com o aprofundamento da Linha de Pesquisa “Políticas Públicas e Gestão da Educação”, através da parcela de produção de conhecimento efetivada, promovendo maior visibilidade do foco do trabalho, contribuindo, portanto, para o controle social de uma política educacional.

A pesquisa realizada obviamente não se esgotou e nem esgotou o tema investigado, mas nos mostrou situações desafiadoras e angustiantes.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e”, do inciso III, do caput do art. 60, **do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional para os profissionais do magistério público da educação básica.**

BRASLAVSKY, Cecília. **Dez fatores para uma educação de qualidade.** São Paulo: Editora Moderna, 2005.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO (CNTE). Magistério Público. Diretrizes para a Carreira e Remuneração. **Cadernos de Educação**, Brasília, ano IV, n. 6, jun. 1999. (Complemento do Caderno de Educação n. 6, 2.ed.)

CURY, Carlos Roberto Jamil. **O direito à educação:** Um campo de atuação do gestor educacional na escola. Brasília: Escola de Gestores, 2005.

DEMO, Pedro. **Participação é conquista.** São Paulo: Cortez, p. 18-20, 2001.

FARENZENA, Nalú. **A política de financiamento da educação básica:** rumos da legislação. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

FREDERCO WESTPHALEN. Lei Municipal nº 1.419, de 24 de julho de 1990. Estabelece o Plano de Carreira do Magistério Público do Município e institui o respectivo quadro de cargos

FREDERICO WESTPHALEN. Lei no. 2.690 de 11 de dezembro de 2002. Dispõe sobre os Profissionais da Educação, institui Novo Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público Municipal.

LIMA, Antônio Bosco de. Estado, educação e controle social: introduzindo o tema. **Revista brasileira de política e administração da educação** (ANPAE), v.25, n.3. Porto Alegre: ANPAE, 2009.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2008.

MAINARDES, Jefferson. A análise de políticas: fundamento e principais debates teóricos. In: BALL, Stephen J. MAINARDES, Jefferson. (Orgs.). **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. (Org.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p.15-33.

PARO, Vitor Henrique. A gestão da educação antes às exigências de qualidade e produtividade da escola pública. In: SILVA, Heron (Org.). **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 300-307.

_____. **Gestão democrática na escola pública**. São Paulo: Ática, 2001.

_____. **Participação da comunidade na gestão democrática da escola pública**. Série Ideias, São Paulo, n. 12, 1992. p. 39-47.

SILVA, Sidney. Democracia, Estado e Educação: uma contraposição entre tendências. **Revista Brasileira de Política e Administração** (RBPAE), Porto Alegre, v. 26, n. 1, jan./abr. 2010. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/19679/11465>>. Acesso em: 12 set. 2013.

SOUZA, Ângelo Ricardo. Explorando e Construindo um Conceito de Gestão Escolar Democrática. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 25, n. 03 p. 123-140, dez. 2009.

A educação emancipatória como uma possibilidade para o exercício do controle social

The Emancipatory Education as a Chance to Exercise of Social Control

Caroline Ottobelli¹

A institucionalização da gestão participativa compreende uma das prerrogativas para a construção de uma sociedade que exerça o controle social. Assim, o controle social abrange a perspectiva de tornar a sociedade participante das decisões, até mesmo governamentais.

Com a necessidade de reconstrução dos modelos de gestão, estão surgindo novas abordagens gerenciais como a gestão participativa a qual preconiza, dentre outras, a descentralização das decisões e aproximação de todos os integrantes da equipe de trabalho. Essa abordagem oferece oportunidades de participação da população nas discussões e na tomada de decisões.

A gestão participativa assenta-se em vários pressupostos, valores inquestionáveis subjacentes em todos os desdobramentos da gestão: a realidade e o conhecimento são construídos socialmente, entre os seres humanos, reconhecimento do valor potencia em cada um deles, e reconhecimento da existência de grupos sociais pluralistas, constituindo sistemas de pessoas e grupos heterogêneos. (NUNES; AYRES, 2010, p. 126).

Segundo Costa e Silva (1995), a construção de uma gestão participativa se coloca como exigência e contingência de um processo de afirmação da cidadania, na medida em que contribui para a conquista da autonomia política superando relações verticalistas e padrões de gestão tecnocrática, engendrando mecanismos de exercício de poder firmados no compromisso com os reais interesses da maioria.

Atualmente, um dos pilares para consolidação de uma gestão participativa compreende o controle social, pois representa um avanço na medida em que potencialmente amplia os espaços e o poder de intervenção da população nos rumos

¹ Mestre em Educação, URI - Câmpus de Frederico Westphalen. Docente junto à URI - Câmpus de Frederico Westphalen, onde desenvolve atividades de ensino, pesquisa e extensão. Doutoranda em enfermagem, Universidade Federal do Rio Grande.

da coisa pública. Dessa maneira, contribui para o aprofundamento do processo de construção democrática do país, já que vários setores da sociedade são incorporados no processo das decisões públicas, ampliando-se a representação democrática e a participação popular das várias partes da sociedade. (WENDHAUSEN; CARDOSO, 2007).

O controle social é uma maneira pela qual a sociedade civil garante sua participação nas decisões referentes às políticas de saúde. Desse modo, os cidadãos ampliam sua participação, intervindo no processo de gestão dos recursos necessários à efetivação das ações. (SOUZA et al., 2012).

Desse modo, o controle social é uma forma de controle da população organizada, principalmente no que se refere a segmentos sociais, sobre o governo. O mesmo tem por intuito, fornecer melhorias às condições de vida da maioria da população. Entretanto, para que o controle social venha a desenvolver o verdadeiro papel que lhe é imbuído, a emancipação, da sociedade em geral se faz necessária.

De acordo com Adorno (2000), emancipar-se significa ter decisões conscientes e independentes, através de uma consciência verdadeira, sendo uma conexão com uma sociedade verdadeiramente democrática. A emancipação é conscientização e adaptação dos homens ao mundo.

Em Adorno (2003, p.143)

Emancipação significa o mesmo que conscientização e racionalidade. Dessa maneira, a emancipação deve fortalecer princípios individuais e sociais (adaptação e resistência). Contudo, o fortalecimento da resistência deve ser maior do que a adaptação.

Por isso, “emancipação não é atitude isolada, porque nada em sociedade é espontâneo estritamente. Precisa ser motivada, mas não pode ser conduzida. Não há como emancipar alguém se este não assumir o comando do processo”. (STIVAL; SUDBRACK, 2008, p.09).

Pelo fato da emancipação compreender a capacidade de tomar decisões conscientes e imbuídas em conceitos construídos em torno de arcabouços científicos ou não, mas que leva em consideração o bem comum, é que a educação em torno dela

se faz necessária. A educação emancipatória tem o poder de produzir uma consciência verdadeira, aonde as pessoas sejam emancipadas em seus conhecimentos.

Conforme Freire (1979), a educação emancipatória compreende uma educação humanizante, circunscrita às sociedades e homens concretos. É superadora da alienação e potencializadora de mudanças e, sobretudo, da libertação social, tornando o homem sujeito, não mero objeto. Dessa maneira, a educação emancipatória busca libertar os sujeitos e estimular que estes manifestem suas opiniões e inquietações. Ainda, a educação emancipatória proporciona voz a quem quer ser ouvida, espaço para quem quer não ser mais mero espectador.

Para compreendermos melhor como se estruturou a educação emancipatória, faz-se necessário realizarmos uma retrospectiva histórica acerca da organização e das políticas educacionais no cenário nacional.

A ampliação dos espaços de participação dos diversos segmentos da sociedade na tomada de decisões acerca das políticas públicas para educação passou a ser o grande pleito no contexto do processo de democratização da educação. Tal processo de democratização da educação tinha como objeto de trabalho a prática da democracia baseada em valores como a liberdade, a descentralização e a participação popular.

Do ponto de vista da organização do campo educacional, a década de 1980 foi uma das mais fecundas de nossa história. Compreendeu um momento privilegiado para emergência de propostas pedagógicas contra hegemônicas que contribuíram para a construção de práticas educativas de caráter participativo.

De acordo com Faria (2011, p.83)

A década de 80 representou uma verdadeira revolução do pensamento em didática no país. Foi uma ruptura de paradigmas, de negociações, de buscas, de reconstrução. Foi a década mais fecunda na produção intelectual brasileira sobre a prática pedagógica e seus determinantes.

Neste contexto, as ideias pedagógicas contra-hegemônicas agrupavam propostas em duas modalidades: uma centrada no saber do povo e na autonomia de suas organizações, preconizava uma educação autônoma e, até certo ponto, à margem da estrutura escolar, e quando dirigidas às escolas propriamente ditas, buscava transformá-las em espaços de expressão das ideias populares e de exercício da

autonomia popular. A outra se pautava na centralidade da educação escolar, valorizando o acesso das camadas populares ao conhecimento sistematizado. (SAVIANI, 2010).

A primeira tendência inspirava-se principalmente na concepção progressista formulada e difundida por Paulo Freire. A segunda tendência se baseava no marxismo, entendido, porém, com diferentes aproximações: buscava a igualdade de acesso, escolas com um padrão de organização.

Assim, na busca pela democratização da educação no país, bem como, no intuito de promover a transformação social através da educação é que surge a pedagogia progressista. Os pressupostos da pedagogia progressista caminham no sentido de propiciar que o sujeito questione os conceitos transmitidos. Essa problematização dos temas sociais é fundamental para uma profunda e real transformação da educação brasileira.

De acordo com Lourenço e Mori (2010), na metodologia progressista o conhecimento deve ir além da definição, classificação, descrição e estabelecimento de correlações dos fenômenos da realidade social. Sendo assim, é uma das tarefas do educador explicitar as problemáticas sociais concretas e contextualizá-las, de modo a desmontar pré-noções e preconceitos que sempre dificultam o desenvolvimento da autonomia intelectual e de ações políticas direcionadas para uma transformação social. O ensino deve ser encaminhado de modo que a dialética dos fenômenos sociais seja explicada e entendida para além do senso comum, uma síntese que favoreça a leitura das sociedades à luz do conhecimento científico.

Sob essa perspectiva, o professor atua como educador e também sujeito do processo, estabelece uma relação horizontal com os alunos e busca no diálogo sua fonte empreendedora na produção do conhecimento. O professor assume o papel de mediador entre o saber elaborado e o conhecimento a ser produzido. É importante ensinar aos alunos que as estruturas de um determinado espaço social variam de uma sociedade para outra e numa mesma sociedade, pois ela reflete as condições econômicas, políticas, sociais e culturais das sociedades em um determinado contexto, e ela está sempre em construção, por isto o cenário ideal não existe em nenhuma parte do mundo. (FREIRE, 2005).

Nesse sentido, é importante trazer que a pedagogia progressista busca superar a fragmentação do ensino e a reprodução de conhecimentos adquiridos. Assim, ela procura a produção do conhecimento o qual deve culminar com a formação de um sujeito crítico e inovador.

No âmbito nacional, segundo Libâneo (1990) a metodologia progressista se manifestou por meio de três pedagogias: a libertadora, mais conhecida como pedagogia de Paulo Freire, a libertária, que reúne defensores da autogestão pedagógica e a crítico-social dos conteúdos, que, diferentemente das anteriores, acentua a primazia dos conteúdos no seu confronto com as realidades sociais.

A concepção libertadora estava, primeiramente, próxima à igreja pelo fato de ter afinidade com a teologia da libertação e, secundariamente, nas ideias literárias construtivistas da tradição anarquistas. Em termos de conjuntura política, a referência principal era dada pelo Partido dos Trabalhadores. (FARIA, 2011).

Os pressupostos da metodologia progressista libertadora levam em consideração o indivíduo como ser que constrói a sua própria história. Consiste em desenvolver atividades de ensino, nas quais, o centro do processo não é o professor, mas o aluno que se torna sujeito de seu aprendizado. Os interesses, os temas e as problemáticas do cotidiano do aluno, nesta perspectiva, devem constituir os conteúdos do conhecimento escolar.

Para conseguir contemplar as expectativas trazidas acima, requer proporcionar aos sujeitos espaços aonde possam questionar e induzir a crítica da realidade circundante abrindo espaço para a democratização do saber. Segundo Freire (1997, p.81): “Ensinar é a forma que toma o ato do conhecimento que o (a) professor (a) necessariamente faz na busca de saber o que ensina para provocar nos alunos o seu ato de conhecimento também”.

Na mesma perspectiva de elaborar propostas na busca de orientar a prática educativa mediante a transformação social é que tem origem quatro outras propostas, quais sejam: a pedagogia histórico crítica, pedagogia crítico-social dos conteúdos, pedagogia da prática, e por fim, a pedagogia da educação popular.

A pedagogia da educação popular, na qual iremos nos deter no momento, vem com uma concepção libertadora tendo seu saber gerado na prática social. A educação popular foi inspirada nas obras do educador Paulo Freire, idealizada na década de 60.

As práticas de educação popular também se constituem em mecanismos de democratização, aonde se refletem os valores de solidariedade e de reciprocidade e novas formas alternativas de produção e de consumo, sobretudo as práticas de educação popular comunitária, muitas delas voluntárias.

Assim, podemos dizer que a educação popular foi construída sob o alicerce de promoção da educação a partir das próprias vivências dos sujeitos. Além disso, a educação é vista, junto à educação popular, como um ato de conhecimento e potencializador da transformação social.

De acordo com Saviani (2010), a educação popular tinha sua proposta inspirada em uma concepção libertadora que, por sua vez, advogava sua organização, no seio dos movimentos populares, de uma educação do povo e pelo povo, para o povo e com o povo em contraposição.

A educação popular, de acordo com Feitoza (2010), aponta para o exercício da cidadania, junto aos grupos populares. Freire e Nogueira (1991, p.19) reforçam esta tese, ao relacionar educação e organização popular como princípios básicos, intimamente ligados à prática política: “Entendo a educação popular como o esforço de mobilização, organização e capacitação das classes populares; capacitação científica e técnica”. Nesse sentido, a educação popular idealizada pelo educador Paulo Freire, tem como fundamentos o diálogo, a liberdade, a autonomia, sendo seus conhecimentos embasados, primeiramente, em sua própria cultura, para posterior, alcançar os conhecimentos advindos do externo.

De acordo com Freire (1983, p. 49)

a educação popular contribui para a formação humana emancipadora. O homem é um ser no tempo, um sujeito histórico e cultural, que além de conhecer o mundo transforma-o. Herdando a experiência adquirida, criando e recriando, integrando-se às condições de seu contexto, respondendo a seus desafios, objetivando-se a si próprio, discernindo, lança-se o homem num domínio que lhe é exclusivo da história e o da cultura

Freire afirma ainda que “a educação deve ser crítica e corajosa, deve propor ao povo a reflexão sobre si mesmo, sobre seu tempo, sobre sua responsabilidade, sobre seu papel no clima da sociedade em transição”. (FREIRE, 1983.).

De acordo com Weyh (2011), falar a respeito de práticas educativas populares, numa sociedade com tantas desigualdades quanto a nossa, não compreende uma tarefa fácil. Diante de tais desigualdades se faz primordial trabalhar com a educação popular.

A educação popular compreende um ato educativo de caráter alternativo, comprometido com as camadas sociais empobrecidas. Pode ser caracterizada por sua relação estreita com os setores marginalizados da sociedade que reconhece o saber popular como fundamental.

Assim, para que a educação popular aconteça, é necessário haver o conhecimento da realidade dos sujeitos que pretendemos trabalhar. Além disso, podemos dizer que a educação popular tem um cunho transformador, pois se compromete não apenas com a transmissão de conhecimentos, mas também com o escutar de seus agentes.

É nessa perspectiva que atua a educação popular diante da busca por uma educação que seja comprometida com a libertação e que, por outro lado, leve em consideração a realidade vivenciada por seus sujeitos. Compreende uma forma de participação que culmina com a construção de uma cidadania individual e coletiva.

A educação popular tem uma forte ligação, não só com a educação, mas também com a área da saúde. Atualmente, o Ministério da Saúde vem investindo na educação popular tendo em vista a necessidade de promoção de ações que propiciem a participação dos sujeitos junto à construção de melhores ações dentro da área da saúde.

A educação popular dentro da área da saúde objetiva a participação de sujeitos sociais, ativos, criativos, transformadores e como missão o apoio ao desenvolvimento de práticas que fortaleçam a constituição desses sujeitos. Este processo encontra-se estritamente vinculado ao movimento de reflexão crítica, resignificação e (re) descoberta de outras práticas de educação que aconteciam no âmbito dos serviços e dos movimentos populares. (BRASIL, 2007).

Nesse sentido,

A educação popular na saúde implica atos pedagógicos que fazem com que as informações sobre a saúde dos grupos sociais contribuam para aumentar a visibilidade sobre sua inserção histórica, social e política, elevar suas enunciações e reivindicações, conhecer territórios de subjetivação e projetar caminhos inventivos, prazerosos e inclusivos. (BRASIL, 2007, p.15).

Diante disso, podemos compreender que a educação popular dentro da área da saúde tem, como seu principal objetivo, a busca pela impulsão de movimentos voltados para a promoção da participação social no processo de formulação e gestão das políticas públicas de saúde direcionando-as para o cumprimento efetivo das diretrizes e dos princípios do SUS: universalidade, integralidade, equidade, descentralização, participação e, principalmente, o controle social.

Mediante tais pressupostos, a educação popular em saúde atua com estratégias educativas voltadas para o fortalecimento dos movimentos sociais, através da participação efetiva de seus membros, bem como, da população em geral. Além disso, tais estratégias trabalham na perspectiva de comprometimento com as questões sociais e promoção da autonomia da comunidade de uma forma geral. (BRASIL, 2007).

Na perspectiva do campo popular entende-se que a educação popular deveria priorizar o desenvolvimento de uma educação verdadeiramente libertadora. Diante deste pressuposto, onde a educação deve promover a liberdade e a autonomia dos sujeitos é que surge a educação emancipatória. Por isso, podemos dizer que educação emancipatória é criada a partir dos pressupostos construídos pela educação popular. Parafraseando Freire (1979), a educação para ser emancipadora deve ser libertadora e humanizadora. Não deve ser uma educação que domestica e acomoda, deve inquietar e fazer com que os sujeitos reflitam.

É neste cenário controverso que se torna crucial recuperar o sentido amplo da educação, enquanto produção social de homens e mulheres e o sentido restrito, como escolarização e letramento. Estes elementos podem qualificar a educação popular para a emancipação, reconhecendo que não cabe à educação propagar a emancipação humana, mas potencializar espaços, práticas, experiências para o exercício das ideias emancipatórias, que podem contribuir para a organização dos grupos em sua práxis revolucionária. Assim as várias interlocuções neste estudo, apontaram para a constituição de sociedades democráticas - base da emancipação. (FEITOZA, 2010, p.13).

A educação emancipatória perpassa pelos ideais de libertação dos sujeitos. De acordo com Freire (1980), os oprimidos vivem sob os ideais humanos dos opressores, e por isso, a práxis da libertação é um dos exercícios para esta superação. Dessa maneira, a educação emancipatória fornece liberdade aos sujeitos, liberdade com relação aos opressores e mesmo de si próprio.

Diante do conceito trazido acima, podemos compreender que a educação emancipatória tem uma ligação direta com o exercício do controle social. A reflexão acerca do controle social sobre as políticas públicas sociais, especialmente da educação, remetem-nos ao processo de democratização da sociedade. Aí está a importância e possibilidade de compreensão da perspectiva popular em vista da construção de uma sociedade menos desigual com a mediação da educação emancipadora.

De acordo com Batista (2006), entendemos que a educação vivenciada nas instâncias de participação e exercício do controle social caracteriza-se por ser um processo de produção, apropriação e partilha de experiências e conhecimentos sobre a realidade social, política, econômica, cultural e ontológica. Assim, as práticas educativas vinculadas ao controle social perfazem aprendizagens que a participação política propicia com suas múltiplas dimensões: políticas, culturais, subjetivas, simbólicas e afetivas.

Para tanto, quando abordamos o controle social, precisamos ter em mente que para que o mesmo venha a ser efetivado com excelência tal processo passa por estratégias educativas que tenham caráter emancipatório. Só assim, é possível fazer com que o controle social venha a cumprir seu papel junto à sociedade.

Consideramos estratégias educativas emancipatórias a construção de conhecimentos gerados por suas realidades, os quais são suscitados sobre a realidade e suas múltiplas dimensões. São saberes científicos, do senso comum, ideológicos, permeados pela cultura popular:

São saberes construídos socialmente, coletivamente, em que se entrecruzam a riqueza dos conhecimentos, saberes experiências, sentidos das culturas populares, silenciadas, negadas, vividas no cotidiano, nas estratégias de sobrevivência e de trabalho (BATISTA, 2006, p. 06).

Além disso, podemos considerar como estratégias educativas emancipatórias a criação de uma cultura de base democrática e solidária, norteada pela liberdade. Liberdade esta que vai além da ideologia, mas que permeia uma construção coletiva pela busca de direitos fundamentais dentro de uma sociedade moderna.

Ao discutirmos acerca das estratégias educativas emancipatórias dentro do exercício do controle social, é preciso ter em mente que muitos interesses, neste momento, são colocados em jogo os quais, muitas vezes, acabam por prejudicar a efetivação dos reais objetivos das estratégias educativas referidas anteriormente. De um lado temos os interesses das classes dominantes e do outro lado, temos os interesses da maioria da população.

Contudo, conforme Abreu e Cardoso (2010), precisamos ter em mente que não podemos desviar nosso foco, o qual diz respeito à busca pelos interesses da maioria da população. Para tanto, para alcançar tais interesses, faz-se importante a criação de estratégias educativas que possam propiciar sustentabilidade mediante a busca pela conquista da emancipação humana. Tais estratégias compreendem as lutas democráticas pelo fortalecimento de processos emancipatórios da população de um modo geral, bem como, a instrumentalização teórica dos mesmos.

A educação é um direito de todos, garantido constitucionalmente, no entanto, o que buscamos atualmente é que esta educação promova a emancipação destes sujeitos dentro de uma sociedade muitas vezes excludente e que os induz a não exercerem posicionamentos próprios. Assim, com a não manifestação de opiniões e pensamentos próprios torna-se difícil que a construção de uma sociedade participativa, que luta pelos seus direitos.

De acordo com Sudbrack (2004), não podemos esquecer que a educação compreende um direito público inalienável e envolve conteúdos como liberdade, solidariedade e informação. Não é meramente transmissão de informação, compreende a construção de conhecimentos que tornarão os sujeitos emancipados dentro de uma sociedade. Entretanto, nem sempre a educação que temos em nossa frente traduz os paradigmas mencionados acima. Para Sudbrack a educação, em muitos casos, está voltada à competitividade, aos interesses do mercado e à globalização. Dessa maneira, com uma educação restrita a interesses pessoais e de mercado, acabam sendo deixadas de lado questões muito mais importantes como, a educação para a cidadania, para a cultura e, também, para a participação popular.

Além disso, faz-se importante frisar que quando trabalhamos com a educação emancipatória, a mesma nos remete a discutir a emancipação. Emancipar-se só é possível, no contexto de sociedades democráticas, por exigir um exercício anterior de

noções como liberdade, igualdade, autonomia e desalienação, pois para exercer a emancipação, é necessário viver em sociedade, usufruindo direitos civis, políticos e sociais, nos âmbitos individual e coletivo, o que se desdobra em questões morais e éticas. (FEITOZA, 2010).

Ao abordarmos a educação emancipatória, faz-se importante trazer que o conceito de emancipação, em escala mundial, partiu de Kant; tem suas raízes em Hegel e Marx e alcançou sua expressão mais elaborada na Escola de Frankfurt passa por Adorno, Horkheimer, Lukács, Marcuse, Piaget e Habermas.

Marx, antevendo o futuro, elaborou um projeto de emancipação para a humanidade. Tal projeto se realizaria ao longo da história e consistia em levar a termo a história inconclusa da liberdade humana. O homem seria, ao final, um sujeito emancipado, o que significava o fim das desigualdades e livre desenvolvimento das potencialidades humanas. (DANTAS, 2009). Contudo, é importante frisar, que a noção de emancipação de Marx tinha uma relação direta com a noção de história construída por Hegel. Os pensamentos de Hegel foram fundamentais para Marx construir seus pensamentos acerca da emancipação.

Hegel (1980) situa a emancipação em relação direta com a independência econômica, com a participação de homens e mulheres no mundo do trabalho em escala social. Emancipar-se, em primeira instância, perpassa pelo referencial econômico, pelo gerenciamento da própria existência. Posteriormente, mas estritamente relacionados e não hierarquicamente, teremos de considerar as significações sociais: emancipação como plenitude da ação política, afetivo-emocional e social. O processo emancipatório constitui-se em uma totalidade de aspectos dos quais o trabalho produtivo social é prioritário em relação aos demais.

De acordo com Dantas (2009), Hegel afirma que tudo é história. Diante desta afirmação, Marx, seguindo os passos de Hegel, só reconhece uma ciência: a ciência da história. A partir deste conceito de história que é construída a afirmativa de que a emancipação compreende a realização do sujeito na história.

Não é a emancipação/realização do sujeito individual, mas de todos os sujeitos, porque essa é uma história universal. A história é a história da humanidade. A emancipação final não será apenas de um povo, mas da humanidade. Ao final, as contradições fundamentais estarão resolvidas e a espécie humana estará unificada: “e então a libertação de cada indivíduo

singular é alcançada na mesma medida em que a história transforma-se completamente em história mundial” (MARX; ENGELS, 1987, p.54).

Assim, a história dessa emancipação se desenrola num tempo linear. A história tem começo, meio e fim e nunca se repete. Nesse sentido, a humanidade caminha para o melhor e o melhor se situa no futuro, quando haverá a harmonização das contradições fundamentais. É verdade que, em Marx, o último estágio da história é uma volta ao trabalho unificado e propriedade coletiva, mas contém também um espaço para o reino da liberdade. Há, então, uma relação necessária entre o ‘começo’ e o ‘fim’ da história, conforme Dantas (2009).

Nesse sentido, este autor diz que os sujeitos da história são os homens. Os homens que trabalham, e se realizam no trabalho, os quais constroem o mundo e a si mesmos por meio do trabalho, mas que no capitalismo encontram-se privados completamente dos meios de produção, o que resulta no mais alto grau de alienação já atingido pelos trabalhadores na história. Entretanto, o fim de tal alienação ocorrerá com a eliminação da divisão do trabalho e da propriedade privada. Assim, o trabalho tornar-se-á meio de emancipação e não de alienação. O homem libertará não apenas sua consciência alienada, mas se libertará economicamente.

Cabe destacar que Marx trabalhou com dois conceitos de emancipação: um pautado na política e outro no humano.

A emancipação política é o máximo que o homem pode aspirar dentro do ordenamento jurídico liberal. Ficando claro que o homem pode ser emancipado politicamente não alcançar a emancipação humana. A emancipação política é a redução do homem, de um lado, a membro da sociedade burguesa, a indivíduo egoísta independente e, de outro, a cidadão do estado, à pessoa moral.[...] Somente quando o homem individual real recupera em si o cidadão abstrato e se converte, como homem individual, em ser genérico, em seu trabalho individual em suas relações individuais somente reconhecido e organizado suas “*forces propres*” como forças sociais e quando, portanto já não separa de si a força social sob forma de força política, somente então se processa a emancipação humana (MARX, 2002, p. 42).

No contexto marxiano, o conceito de emancipação é um processo social, que está estreitamente relacionado com a liberdade, à luta de classes, e à instauração de um novo modelo social que supere aspectos do modelo vigente.

Para tanto, é necessário que compreendamos que além de Marx e Hegel, Kant também tem seu pensamento filosófico na história e, por sua vez, trabalhou com os conceitos de emancipação. Kant viveu no período compreendido como Iluminismo ².

O pensamento elaborado pelos iluministas tinha como base a libertação. Por meio deste pensamento, as pessoas deviam libertar-se do pensamento dominante, articulado às tradições e crenças advindas, principalmente, de classes dominantes.

Diante disso,

para se livrar dessas amarras, surge uma crença ilimitada no poder da razão. Assim, para os pensadores iluministas, a razão é capaz de evolução e de progresso do ser humano, libertando-o das amarras sociais e morais que o deixavam num certo obscurantismo. Continuar com o modo de pensar provindo da tradição, obedecendo a um determinado tutor, como era comum na época, seria permanecer na obscuridade e no estado de menoridade (NODARI; SAUGO, 2011, p.137).

Assim, o Iluminismo foi um projeto de emancipação do ser humano sendo que cada indivíduo deveria ter a capacidade de pensar por si mesmo. Compreendeu um pensamento que objetivava promover a autonomia aos indivíduos e a possibilidade de escolhas até então impostas por trajetórias culturais conferidas pela sociedade como um todo.

A característica principal do Iluminismo foi a libertação dos seres humanos do medo e de todo tipo de superstição, bruxaria ou feitiço. Caracterizou-se pela dúvida e pela crítica a tudo quanto carece de comprovação fática, tornando-se, assim, o conhecimento, a chave de dominação da natureza (SCHWARTZ, 2010).

Entretanto, para se alcançar isso é necessário que o ser humano, desde criança seja inclinada à liberdade. (KANT, 2002). Portanto, o ser humano, sendo possuidor de tal liberdade, precisa passar por um processo educacional para privá-lo de tal liberdade, pois o mesmo, como fundador dos princípios morais pela razão, não é um ser esclarecido por natureza, isto é, ele será trabalhado da melhor forma possível, a fim de que possa sair de seu estado de menoridade e atingir gradualmente a sua maioridade e emancipação (NODARI; SAUGO, 2011).

² Conforme Nodari e Saugo (2011), o Iluminismo compreendeu um movimento intelectual ocorrido na Europa, no século XVIII, marcado pelo paradigma da subjetividade e pela busca do esclarecimento.

Ao abordarmos a emancipação, é primordial que tenhamos em mente para que possamos alcançá-la faz-se necessário superarmos nossa menoridade. A menoridade é a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo. O homem é o próprio culpado dessa menoridade se a causa dela não se encontra na falta de entendimento, mas na falta de coragem de servir-se de si mesmo sem a direção de outrem (KANT, 1985).

Para Kant, as duas principais causas da permanência do indivíduo na menoridade são a preguiça e a covardia, pois é cômodo e bom ficar na menoridade, de tal modo que, às vezes, vários ficam nesse período durante toda sua vida. “Se, por exemplo, tenho um livro que faz às vezes meu entendimento, um diretor espiritual que por mim tem consciência, um médico que por mim decide a respeito de minha dieta, etc., então não preciso esforçar-me eu mesmo” (KANT, 1985, p.100).

Assim, para Kant, o ser humano não nasce esclarecido, pelo contrário, ele necessita estar inserido no processo educativo com tal finalidade. Diante disso, o ser humano tem condições para se libertar da menoridade, sendo-lhe possível, portanto, por meio da educação, alcançar o almejado esclarecimento. A educação possibilita a saída de seu estado de menoridade e faz com que o sujeito atinja gradualmente a maioridade, tornando-se autônomo.

Também, emancipação ganha destaque a partir do século XX junto à Escola de Frankfurt. Cabe ressaltar que os pensadores da Escola de Frankfurt se envolveram profundamente com as questões de sua época, visto que a Europa estava imersa na Segunda Guerra Mundial e naquele momento repensar toda a trajetória pela qual passara o homem enquanto sujeito histórico era de suma importância, pois não somente um país se via abalado com a guerra, mas todo o mundo sentiu a influência dos atos de barbárie cometidos. (PINHO, 2009).

O esclarecimento, tão necessário para alcançarmos a autonomia, e a partir dela, a emancipação, também foi discutido junto à Escola de Frankfurt. A proposta básica da Escola de Frankfurt era fazer uma análise crítica da sociedade burguesa, que quanto às questões suscitadas pelo advento do fascismo, no campo capitalista, e do stalinismo, no campo socialista. Entre os temas presentes em suas análises destacam-se o autoritarismo, a origem da sociedade burguesa e o esclarecimento.

Em outro contexto, mas fundamental para este estudo, temos Adorno e Horkheimer, os quais retomam o ideal do esclarecimento. Eles analisam o desenrolar da racionalidade humana desde o século das Luzes até o contexto em que se encontram. No projeto de esclarecimento, como idealizado no século XVIII, havia a ideia da emancipação humana em relação à natureza. Essa emancipação seria possível através da dominação da natureza por parte do homem, conquistada através do desenvolvimento de seu potencial racional (SGRILLI, 2008).

Para Adorno e Horkheimer, o projeto de esclarecimento foi levado a cabo de forma unilateral, acabando por absolutizar a dominação da natureza, fazendo dessa dominação o fim último do saber. O homem foi levado a crer que, através de sua racionalidade, poderia deveria imperar sobre a natureza. O positivismo, a forma última à qual chegou o processo de esclarecimento, com sua exigência prática de dominação, acabou por eliminar também as possibilidades de um pensamento autoconsciente (SGRILLI, 2008, p.313).

Assim, podemos compreender que o esclarecimento pode pouco e talvez quase nada, mas o passo inicial compreende um passo importante. Este é um momento bastante importante da análise porque se chega enfim, ao foco esperado. A partir de um momento que o objetivo é buscar junto à literatura argumentos que possam servir de categorias para análise de práticas emancipatórias na escola pública, é fundamental o conceito de esclarecimento e como a partir dele pode-se chegar à emancipação (DUARTE; OLIVEIRA, 2010).

Dessa maneira, remontando às práticas na escola pública de hoje, podemos afirmar que só atingirão tal esclarecimento se conseguirem superar a situação de opressão a que estão submetidos todos os envolvidos no processo ensino-aprendizagem. Mas parece extremamente importante que para encontrarmos tal resposta na educação de hoje, é preciso que identifiquemos junto à escola, quais opressões ocorrem e que precisam ser superadas, como passo fundamental para o processo de emancipação. Contudo, para se trabalhar com a emancipação, aqui discutida, é preciso que compreendamos que é necessária a desmistificação da educação enquanto um cânone, devendo ser substituído por atividades de cunho participativo (DUARTE; OLIVEIRA, 2010).

(...) a única concretização efetiva da emancipação consiste em que aquelas poucas pessoas interessadas nesta direção orientem toda a sua energia para que a educação seja uma educação para a contradição e para a resistência (ADORNO, 1995, p.183).

Em Adorno (2000), emancipar-se perpassa pela construção de decisões conscientes e independentes, através de uma consciência verdadeira, sendo ainda um dos nexos de uma sociedade democrática. Além disso, a emancipação, também compreende autonomia e preservação das diferenças.

Além de Adorno, a emancipação também esteve presente nas obras de Lukács, o qual relaciona emancipação à maturidade da consciência de classe do proletariado. Lukács (1974) busca construir o materialismo histórico com a ação de classes, considerando essa teoria e esse método como revolucionários.

A emancipação humana acompanha a obra de Lukács que, em diversas de suas obras, retoma o percurso de Marx em compreender a história vivida até então como uma pré-história da humanidade, reino da necessidade, no qual foi necessária a separação homem/natureza (e, portanto, de emancipação humana do estado natural); esse momento de luta emancipatória contra as forças da natureza será substituído pela luta interna na sociedade, decorrente das contradições geradas pela apropriação privada dos meios de produção e do resultado do trabalho que configuram a sociedade em classes complementares e antagônicas (CÂMARA, 2007, p.05).

Assim, para Lukács a emancipação perfaz uma luta em torno da sociedade, a qual, por si só, buscará alcançar sua maturidade em torno de uma consciência crítica e reflexiva, o que possibilitará em uma libertação social e política. A libertação social e política perpassa também os pensamentos de Marcuse em torno da emancipação dos sujeitos. Este construiu um projeto em torno da reconstrução da razão e de postular alternativas utópicas à sociedade existente, uma imaginação dialética que foi relegada em uma era que rejeita o pensamento revolucionário e visões grandiosas de libertação e reconstrução social. (PEIXOTO, 2011).

A concepção de emancipação de Marcuse, entendida com pleno desenvolvimento do indivíduo numa sociedade não-repressiva, diferencia sua obra e nos proporciona uma instância crítica sobre as formas de dominação presentes na sociedade contemporânea. Sua teoria crítica da sociedade se apresenta como extremamente útil na atual conjuntura do pensamento conservador (PEIXOTO, 2011, p.167).

Por fim, no que se refere às concepções de emancipação trazidas por Habermas, este trabalha na perspectiva de recuperação do potencial emancipatório da razão. De acordo com Gomes (2007), Habermas sustenta a tese de que é possível instituir aos poucos, um contradiscurso capaz de conferir novos rumos à razão e de gerar um novo equilíbrio entre sistema e mundo da vida. Desta forma, ele aponta o agir comunicativo emancipatório como o paradigma legitimador do discurso e da ação.

Cabe destacar ainda que a educação emancipatória é fundamental e necessária para a construção de uma sociedade com menos desigualdade social, aonde caibam todos, resultado do discernimento, da consciência emancipada e livre na escolha do que é melhor para os cidadãos.

REFERÊNCIAS

ABREU, M. M.; CARDOSO, F. G. **Mobilização social e práticas educativas. Serviço social e competências sociais**, 2010. Disponível em: <<http://dc197.4shared.com/doc/5zELSGn9/preview.html>>. Acesso em: 15 jul. 2011.

ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. 3. ed. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

_____. **Educação e Emancipação**. 2. ed. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

_____. **Educação e Emancipação**. São Paulo. Paz e Terra: 1995.

BATISTA, M. S. X. Educação popular em movimentos sociais: construção coletiva de concepções e práticas educativas emancipatórias. In: Reunião Anual da ANPED, n. 28, 2006, Caxambu. **Anais da 28ª Reunião Anual da ANPED**. Caxambu: Anped, 2008. p. 1-13.

BRASIL. MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Revista brasileira de Saúde da Família**. Brasília: Ministério da Saúde, 2007.

CÂMARA, A. S. Razão e Emancipação: Lukács e Habermas. In: XIII Congresso Brasileiro de Sociologia. 2007, Recife. **Anais do XIII Congresso Brasileiro de Sociologia**. Recife/PE: UFPE, 2008, p.1-16.

COSTA, C.; SILVA, I. Planejamento participativo: prática de cidadania ou cidadania na prática? **Revista de Educação da AEC**, v. 24, n. 96, p. 28-34, jul./set., 1995.

DANTAS, L. Pós modernidade e filosofia da história. Millenium - **Revista do ISPV**. n.29. p.178-187. Jun. 2004

DUARTE, Z. S., OLIVEIRA, A. R. **A teoria crítica como referências de práticas emancipatórias na escola pública**. 2010. Disponível em: <<https://docs.google.com/a/uri.edu.br/viewer?url=http://www.ufsm.br/gpforma/2sena/fe/PDF>> Acesso em: 15 jul. 2011.

FARIA, L. R. A. **As orientações educativas contra-hegemônicas das décadas de 1980 e 1990 e os rebatimentos pós-modernos na didática a partir dos estudiosos**. 2011. 342 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

FEITOZA, R. S. Educação popular e emancipação humana: matrizes históricas e conceituais na busca pelo reino da liberdade. In: FEITOZA, R. S.(Org). **Educação Popular – enunciados teóricos**. Vol 2, UFPB. João Pessoa, UFPB, 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005

_____. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. **Educação como prática da Liberdade**. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

_____. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 1983.

_____; NOGUEIRA, A. **Que fazer – Teoria e Prática em Educação Popular**. Petrópolis: Vozes, 1991. 3. Ed

GOMES, L. R. Educação, consenso e emancipação na teoria da ação comunicativa de Habermas. **UEPG Ci. Hum., Ci. Soc. Apl., Ling., Letras e Artes**, v. 15, n. 2, p. 53-63, dez., 2007

HEGEL, G. W. F. **Fenomenologia do Espírito**. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

KANT, I. **Crítica da razão prática**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

_____. Resposta à pergunta: que é Esclarecimento. In: KANT, I. **Textos seletos**. Edição bilíngue. Trad. Raimundo Vier e Floriano de Souza Fernandes. Petrópolis: Vozes, 1985.

LUKÁCS, G. **História e Consciência de Classe**. Porto: Publicações Escorpião, 1974.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da Escola Pública**. São Paulo: Loyola, 1990.

LOURENÇO, J. C., MORI, V. Y. **A importância da pedagogia progressista para a educação**. 2010. Disponível em: <http://www.profala.com/arteducesp174.htm>. Acesso em 10.11.2014.

MARX, K. **A questão judaica**. 4. ed. São Paulo: Centauro, 2002.

MARX, K., ENGELS, F. **A ideologia alemã**. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1987.

NODARI, P. C.; SAUGO, F. Esclarecimento, educação e autonomia em Kant. **Conjectura**, v. 16, n. 1, jan./abr, p. 133-167, 2011.

NUNES, G.; AYRES, J. Revisão literária – gestão participativa escolar. **Caderno Multidisciplinaridade**, Pitanga, v. 1, n. 1, p.122-132, jan. 2010.

PEIXOTO, L. A. S. Marcuse: cultura, ideologia e emancipação no capitalismo tardio. **Estudos e pesquisas em psicologia**, v. 11, n. 1, p. 156-180, 2011.

PINHO, K. C. C. **Educação para quê?** Reflexões sobre a educação para a emancipação. 2009. 47 f. Trabalho de conclusão de curso (Curso de Pedagogia) - Departamento de educação, comunicação e artes, Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2009.

SAVIANI, Demerval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2010.

SCHWARTZ, Germano. Iluminismo. In: BARRETO, Vicente de Paulo (Coord.). **Dicionário de filosofia política**. São Leopoldo: Ed. da Unisinos, 2010.

SGRILLI, H. P. A formação para a autonomia: contribuições da teoria crítica da escola de Frankfurt. **Revista de Iniciação Científica da FFC**, v. 8, n. 3, p. 307-318, 2008.

SOUZA, T. O. et al. Controle social: um desafio para o conselheiro de saúde. **Rev. bras. Enferm**, Brasília, v. 65, n. 2, p. 215-221, mar./abr. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 22 jul. 2013.

STIVAL, L. T.; SUDBRACK, E. M. Possibilidades Emancipatórias na Gestão Escolar. **Revista de Ciências Humanas**, Frederico Westphalen, v.9, n.12, p.11-32, 2008.

SUDBRACK, E. D. Mapas da informação docente pós-LDB: regulação ou emancipação. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 29, n. 2, p. 175-190, 2004. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2004/02/113.htm>>. Acesso em: 18 jul. 2011.

WENDHAUSEN, A.; CARDOSO, S. M. Processo decisório e Conselhos Gestores de Saúde: aproximações teóricas. **Rev. bras. enferm, Brasília**, v. 60, n. 5, p. 579-584, set./out. 2007: Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 22 jul. 2013.

WEYH, C. B. **Educar pela participação**: uma leitura político-pedagógica do orçamento participativo estadual no município de Salvador das Missões/RS. Santo Ângelo: FURI – Gráfica Venâncio Ayres, 2011.

A presente edição foi composta pela URI,
em caracteres Constantia e Lucida Handwriting,
formato e-book, pdf, em novembro de 2015.