

**UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

Revista Querubim

Letras – Ciências Humanas – Ciências Sociais

**Coletânea
Interdisciplinar e etc 1**

**Aroldo Magno de Oliveira
(Org./Ed.)**

2021

2021

2021

2021

Niterói – RJ

Revista Querubim 2021 – Ano 17 – Coletânea Interdisciplinar e etc. 1 – 127p. (março – 2021)
Rio de Janeiro: Querubim, 2021 – 1. Linguagem 2. Ciências Humanas 3. Ciências Sociais
Periódicos. I - Título: Revista Querubim Digital

Conselho Científico

Alessio Surian (Universidade de Padova - Itália)
Darcília Simoes (UERJ – Brasil)
Evarina Deulofeu (Universidade de Havana – Cuba)
Madalena Mendes (Universidade de Lisboa - Portugal)
Vicente Manzano (Universidade de Sevilla – Espanha)
Virginia Fontes (UFF – Brasil)

Conselho Editorial

Presidente e Editor

Aroldo Magno de Oliveira

Consultores

Alice Akemi Yamasaki
Andre Silva Martins
Elanir França Carvalho
Enéas Farias Tavares
Guilherme Wyllie
Hugo Carvalho Sobrinho
Hugo Norberto Krug
Janete Silva dos Santos
João Carlos de Carvalho
José Carlos de Freitas
Jussara Bittencourt de Sá
Luiza Helena Oliveira da Silva
Marcos Pinheiro Barreto
Mayara Ferreira de Farias
Paolo Vittoria
Pedro Alberice da Rocha
Ruth Luz dos Santos Silva
Shirley Gomes de Souza Carreira
Vânia do Carmo Nóbile
Venício da Cunha Fernandes

SUMÁRIO

01	Ana Claudia Vaz Araújo e Hugo de Carvalho Sobrinho – A concepção dos docentes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) acerca do livro didático de geografia	05
02	Artemísia dos Santos Soares e Danilo Lemos Batista – Em busca de uma educação inclusiva: o NAPNE do IFAL – Campus Maragogi	14
03	Guilherme Wyllie – A evolução da lógica pré-escolástica	29
04	Hugo de Carvalho Sobrinho – Geografia escolar e pedagogia histórico-crítica: procedimento didático-pedagógico por meio da categoria lugar	37
05	Isadora Figueiredo Fonseca et al – Ações mercadológicas de cooperativas de café do sul de Minas Gerais, Brasil	44
06	Jairomar de Araújo Sobrinho et al – Pedagogo como primeiro matemático: olhares investigativos na perspectiva das ciências da educação	53
07	Maria das Graças Pereira Silva e Vania Maria de Araújo Passos – Formação continuada de professores: reflexões e proposta formativa a luz da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e Documento Curricular do Tocantins (DCT)	61
08	Marina Ariento Angelocci et al – Estratégias para reflexão e pensamento crítico dos acadêmicos de cursos noturnos em instituições de ensino superior: um panorama bibliográfico	71
Secretaria de Educação de Armação dos Búzios – CEPEDE – Centro de Desenvolvimento da Educação – Coletânea		
09	Aroldo Magno de Oliveira – Algumas questões sobre a formação política do professor e os meios de comunicação	81
10	Everaldo Pedro da Silva, Giovana Pereira dos Santos, Lusinete Vieira de Jesus e Maria de Lourdes Gualberto – Gênero, raça e diversidade no âmbito escolar	96
11	Kátia Sandra Alves de Oliveira, Michele Kropf Esteves e Kelly Cristina da Silva Penha – Ações políticas e educativas na escola e a rede social na educação	111
12	Martha Regina Pessoa Cortes Dian – Linguagem e educação: formação política do professor e meios de comunicação: escola e formação política	120

Apresentação

A Coletânea *Interdisciplinar e etc* constitui uma iniciativa da Revista Querubim que busca promover um diálogo entre os campos de investigação nas áreas de humanas e sociais. Um espaço onde o leitor poderá acompanhar os resultados de pesquisas e reflexões sobre as relações entre os seres humanos na vida social e como se constituem historicamente a organização da sociedade, de modo que possibilite estabelecer relações entre os conteúdos referenciais dos textos produzidos pelos autores das diversas áreas e campos de investigação das ciências humanas e sociais.

Os resultados de pesquisas nas áreas de humanas e sociais apresentaram (e apresentam) um significativo e extraordinário avanço em nosso país, sobretudo em função dos novos e inusitados desafios deste início do século XXI tanto no campo discursivo quanto no da economia, da política, da ideologia, da cultura, da comunicação, do direito, da psicologia e etc. O referido avanço processa e expõe os conflitos sociais, políticos e culturais, e suas origens, do século XX.

Espera-se que neste início de século XXI as áreas em questão possam fornecer possibilidades de superação dos conflitos e das contradições detectadas ao longo do século passado tanto no campo específico de investigação quanto na vida social.

Entendemos que as áreas de pesquisa em ciências humanas/sociais/linguagem/educação se integram no processo de compreensão ininterrupta da relação entre os seres humanos na dinâmica da vida social, o que ressignifica, reorienta e reconfigura práticas sociais no sentido de qualificar a vida e o convívio entre os seres humanos.

A CONCEPÇÃO DOS DOCENTES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) ACERCA DO LIVRO DIDÁTICO DE GEOGRAFIA¹

Ana Claudia Vaz Araújo²
Hugo de Carvalho Sobrinho³

Resumo

O presente artigo tem, por objetivo, analisar a concepção dos docentes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) de Formosa - Goiás acerca do livro didático de Geografia e sua importância no processo pedagógico. Para realização da pesquisa, optamos pela abordagem de cunho qualitativo. A partir da análise das entrevistas, verificamos que o livro da EJA, escolhido pelos professores da rede municipal de ensino para o triênio vigente, 2014/2016, ainda não chegou às unidades escolares até a data da pesquisa, e que os professores consideram que os livros possuem problemas que comprometem o processo de aprendizagem em Geografia. A opção de destacar a temática desse trabalho vinculou-se a busca por um ensino de Geografia mais significativo no processo de ensinar/aprender desta modalidade.

Palavras-chave: EJA; livro didático; docentes.

Abstract

The objective of this article is to analyze the teacher's conception of Educação de Jovens e Adultos (EJA) in Formosa - Goiás about the textbook of Geography and its importance in the pedagogical process. To carry out the research, we opted for a qualitative approach. From the analysis of the interviews, we verified that the EJA's book, chosen by the teachers of the municipal school system for the current triennium, 2014/2016, has not yet arrived at the school units until the date of the research, and that teachers consider that the books have problems that compromise the learning process in Geography. The option to highlight the theme of this work was linked to the search for a more meaningful Geography teaching in the teaching/learning process of this modality.

Keywords: EJA; Textbook; teachers.

Introdução

Por desfrutar de uma tal importância na escola brasileira, o livro didático precisa estar incluído nas políticas educacionais com que o poder público cumpre sua parte na garantia de educação de qualidade para todos. Pela mesma razão, a escolha e a utilização dele precisam ser fundamentadas na competência dos professores que, junto com os alunos, vão fazer dele (livro) instrumento de aprendizagem (LAFJOLO, 1996, p.4).

¹ Este trabalho é uma síntese da monografia apresentada à Universidade Estadual de Goiás - Campus Formosa, como requisito para a obtenção do título de Licenciada em Geografia no ano de 2015.

² Graduada em Geografia pela Universidade Estadual de Goiás (UEG) e professora da Secretaria de Estado de Educação do DF.

³ Doutorando em Geografia pela Universidade de Brasília (UnB).

As transformações que ocorrem a todo o momento na sociedade exigem que novos olhares sejam direcionados para o ensino. Assim, a escola constitui um espaço privilegiado no seio da sociedade, onde todas as modalidades devem ser igualmente pensadas como alternativas para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

No que se refere à modalidade analisada neste artigo, temos o trabalho de Suess, Bezerra e Carvalho Sobrinho (2013), que relatam o descaso com a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no âmbito de uma escola da cidade de Formosa – Goiás. Estes autores observam que, em discursos e documentos oficiais, bem como no meio acadêmico, há um reconhecimento da importância da Educação de Jovens e Adultos, das metodologias e posturas que devem ser tomadas, mas quando nos deparamos com a realidade, encontramos outra situação.

Nesse contexto, procuramos destacar a concepção dos docentes acerca do livro didático de Geografia da EJA. Asseveramos que os livros didáticos fazem parte da realidade dos alunos e se constituem como compêndios que reúnem os conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade ao longo do tempo (AIRES, 2011), de forma a compor uma das principais ferramentas/instrumentos a serem utilizadas (os) pelos alunos e professores no processo de ensino-aprendizagem, contribuindo para alcançar os objetivos da escola básica.

Carvalho Sobrinho e Leite (2016) evidenciam que, na Educação Básica, o processo de ensino-aprendizagem utiliza os livros didáticos (LDs) como principal recurso pedagógico na mediação dos conhecimentos escolares. Estes autores conferem enorme importância a esse instrumento por causa da realidade socioeconômica vivenciada no país, devido ao fato de os livros didáticos se apresentarem, muitas vezes, como o único livro com que o aluno tem contato na escolarização. É nesse sentido que esses livros não podem ser negligenciados na utilização, bem como, nas análises.

Assim sendo, a proposta de pesquisa teve como objetivo analisar as concepções dos docentes da EJA acerca do livro didático de Geografia e sua importância para o processo pedagógico. Nesse sentido, para alcançar os objetivos almejados, essa pesquisa foi de cunho exploratório, com abordagem qualitativa, em que se lançou mão de um estudo pautado na realidade da educação e nas concepções dos docentes em Geografia das escolas municipais que ofertam a EJA localizadas no município de Formosa – Goiás. É relevante frisar que, uma análise descritivo-quantitativa, mesmo sendo importante em determinados momentos, não possibilita uma análise crítica capaz de orientar e refletir sobre a melhor escolha do livro a ser realizada pelo professor.

Consideramos que a temática proposta é relevante no sentido de compreender a concepção dos professores que atuam na modalidade analisada. Além disso, contribuiu para reflexão dos próprios professores, pois uma das funções da pesquisa é também fazer com que os sujeitos pensem, elaborem e critiquem a ineficiência do sistema educacional, neste caso, da modalidade analisada.

Caminhos da pesquisa

Para realização desta pesquisa, optamos por lançar mão da abordagem qualitativa. Sendo assim, a pesquisa foi embasada nos pressupostos qualitativos, que, conforme Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1999), permitem preencher brechas nos conhecimentos que visam melhorar a qualidade de vida dos sujeitos. Destarte, para alcançar os objetivos deste trabalho, o principal procedimento metodológico consistiu em entrevistas semiestruturadas com professores e com a coordenadora da EJA no município. Assim, para levantar as concepções dos docentes e da coordenadora da EJA, foram utilizados roteiros de entrevistas semiestruturadas pautados nas indagações levantadas a partir de leituras realizadas anteriormente sobre a temática proposta.

Educação de Jovens e Adultos: breves considerações

É relevante evidenciar a historicidade que resguarda a modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil e, assim, descortinar as injustiças dos diferentes espaços temporalizados. Nesse sentido, crianças e jovens de ontem, adultos e idosos de hoje, o tempo passou e o que se observa é um aglomerado de massas que tiveram o direito básico e essencial da educação renegado (SUESS; BEZERRA e CARVALHO SOBRINHO, 2013).

Nesse processo histórico, tem-se um estado desinteressado em sanar essa situação, por não corresponderem às elites, e por ocuparem atividades agrícolas primárias, do qual a educação oferecida por uma tia ou pela própria família bastava.

É confirmado em Hahhad e Ximenes (2008), Brasil (1988 e 2012) que desde a organização e a oferta pelo Estado da educação, a EJA foi ignorada em ações de governo e, também, nas políticas públicas. Um dos marcos referente ao âmbito das políticas públicas da educação de jovens e adultos, bem como outras modalidades renegadas ao tempo, foi a promulgação da Constituição Federal de 1988.

Segundo a Constituição Federal, em seu artigo 205: A educação é um direito de todos e um dever do Estado e da família [...], e em seu artigo 208, que rege o dever do estado com a educação, em seu inciso I, garante que ela será [...] assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade certa (BRASIL, 1988). Portanto, foi reconhecida, subjetivamente e timidamente, essa modalidade como um direito, aspecto que pode ser mais explorado pela lei 9.394/96, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Outra maneira, de conhecer a forma que ela foi tratada, reivindicada e discutida foram os seminários, agendas, declarações, relatórios e encontros, a partir do ano de 1996.

Sobre essa modalidade, a Lei 9394/96, a LDB, artigo 4º, inciso VII, garante a oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola (BRASIL, 1996).

Desta maneira, ao considerar as dificuldades que o país tem em garantir o acesso universal e a qualidade da educação e, ainda, reconhecendo que a sociedade brasileira foi incapaz de garantir uma educação básica para todos na idade adequada, a modalidade da EJA se torna um grande desafio a ser enfrentado (HAHHAD e XIMENES, 2008). Por tal razão, procurou estabelecer essa modalidade como reparadora, equalizadora e qualificadora, e fixa como função a reparação tendo em vista o direito renegado, a equalização, na perspectiva de dar as mesmas condições de acesso à educação para trabalhadores e trabalhadoras, e além de manter esses indivíduos na escola fornece os padrões aceitáveis de qualidade (BRASIL, 2012).

Nesse sentido, apesar de avanços e reconhecimento dessa modalidade por parte das políticas públicas, como nos alerta Hahhad e Ximenes (2008), a LDB não deixou de tratar dessa modalidade, porém a fez de modo parcial e sob a ótica da reforma do Estado, priorizando a educação fundamental regular em detrimento dos outros níveis e modalidades de ensino.

Educação de Jovens e Adultos no município de Formosa-Goiás

A respeito do levantamento bibliográfico do histórico da EJA das escolas municipais de Formosa-GO, encontramos poucos arquivos junto à Secretaria Municipal de Educação, e, assim, optamos por uma entrevista com roteiro semiestruturado com a coordenadora geral da EJA, que evidenciou a situação da modalidade de ensino no município.

Sendo graduada em Letras Português/Inglês e Pedagogia, especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional, a coordenadora tem formação na Universidade Estadual de Goiás – UEG, e servidora efetiva da Secretaria Municipal de Educação, tendo assumido o cargo como coordenadora geral da EJA há dois anos.

Em diálogo sobre historicidade da EJA no município de Formosa-GO, a coordenadora afirmou: “Há pouco registro sobre o histórico da EJA no município. Inicialmente, por volta do ano de 1990, era visto como supletivo, complemento de estudos para aqueles que por motivos diversos não haviam concluído seus estudos na idade certa. A partir da LDB – 9394/96, as escolas fundamentaram-se nesses princípios para incluir a EJA como Educação Básica. A aprendizagem na EJA então se desenvolve aqui a partir de situações contextualizadas, levando em conta a visão de mundo do aluno, inserindo jovens, adultos e idosos nas situações de ensino, valorizando seu crescimento pessoal”.

Dentre as principais dificuldades enfrentadas para implementação da EJA em Formosa-GO, a coordenadora elencou as seguintes: “As dificuldades encontradas para a implementação da EJA iniciam pela falta de espaço específico para a EJA, salas de aula, e equipamentos exclusivos para o uso de adultos e idosos. As salas de aulas são inclusive as mesmas utilizadas pelas crianças e jovens. A falta de material didático adequado para alfabetização de idosos e principalmente a falta de formação específica para o professor atuar na EJA”.

Outra inquietação levantada na pesquisa diz respeito à procura pela modalidade de ensino da EJA, tendo a entrevistada destacado que: “A procura tem diminuído a cada ano. Hoje a procura é maior de adultos para concluir a segunda etapa (6º ao 9º ano). Mas ainda há procura de idosos para serem alfabetizados”.

Sobre a oferta da EJA na área rural de Formosa-GO, a professora considerou: “Atualmente o município oferta a EJA em apenas uma escola da Zona Rural, devido à pouca procura para a modalidade”.

A falta de documentação acerca da EJA é algo sério, pois é relevante a conservação dos arquivos para compreensão do histórico da modalidade de ensino. No entanto, a coordenadora da EJA nos recebeu com muita atenção e alguns arquivos em mãos, e refletiu acerca da situação da EJA nas escolas municipais que oferecem a EJA nos anos finais. Dentre os fatores levantados pela coordenadora, o que se destaca é a falta de espaço físico e materiais pedagógicos próprios para o público adulto. Há pouca qualificação dos professores nessa modalidade de ensino. O último e mais grave dentre eles, no nosso entendimento, é a falta da oferta dessa modalidade na área rural. A coordenadora comenta que a EJA funciona apenas em uma escola da área rural, atendendo a primeira etapa do Ensino Fundamental, do 1º ao 5º ano, e a mesma esclarece que outras escolas não ofertam a EJA por falta de procura pela população.

Concepção dos docentes da Educação de Jovens e Adultos acerca do livro didático de geografia e sua importância no processo pedagógico

Nesta seção, destacaremos e analisaremos a concepção dos professores da EJA acerca do livro didático de Geografia. As entrevistas realizadas garantem o total sigilo dos entrevistados, então chamaremos os entrevistados de professor A, B e C. É importante destacar que os três professores de Geografia são lotados nas três escolas urbanas municipais que ofertam a modalidade na cidade.

Professor A: Com formação em Letras/Inglês, Pedagogia e especialização em Orientação Educacional, o professor A tem nove anos de magistério, graduado pelo Instituto de Ensino Superior (IESGO), sendo funcionário efetivo da Secretaria Municipal de Educação de Formosa/GO. *Quando perguntado sobre qual livro didático que utiliza e qual sua concepção acerca desse livro*, o professor A respondeu: “Utilizo o livro da *Coleção Tempo de Aprender* destinado à EJA. O referido livro é ultrapassado, com textos longos e aquém da realidade. Ele é pouco utilizado na unidade escolar, pois não supre as necessidades pedagógicas curriculares. O livro didático consiste em um importante instrumento pedagógico, porém quando chega à escola um material de qualidade, que não é o caso do utilizado atualmente. O livro de Geografia tem que ser contextualizado, além de mapas, legendas, gráficos, tabelas, estatísticas e etc”.

Nesta perspectiva, observamos que o professor possui dois cursos de graduação e uma pós-graduação, em nível de especialização, porém não é formado na área de Geografia. Embora seja positivo o aspecto do professor ser efetivo, podendo, assim, ter uma continuidade do trabalho, isso não justifica um professor de formação distinta lecionando a disciplina de Geografia. Observa-se esforço do professor quando o mesmo cita, em sua crítica, os aspectos geográficos ausentes no livro didático utilizado, ressaltando a falta de consonância com o currículo pedagógico.

Professor B: graduado em Letras pelo Instituto de Educação Superior de Goiás (IESGO), com especialização em Docência do Ensino Superior, além de Orientação e Supervisão Educacional, leciona há sete anos, sendo professor efetivo da Secretaria de Educação do município de Formosa/GO. O referido professor afirma, a respeito do livro didático, que não há livro adotado, pois, para a preparação das aulas, o mesmo faz pesquisas em diversos livros. Quanto à sua concepção do livro didático, o professor diz que, apesar de gostar muito de trabalhar na escola, tanto a falta de um livro quanto o curto tempo em sala de aula dificultam muito o ensino dos alunos.

De início, é interessante destacar que o professor não tem habilitação em Geografia. E, com a ausência do livro didático destinado à EJA, o professor necessita buscar em vários livros conteúdos para ministrar em sala de aula. Cabe salientar que o professor não defende claramente a importância do livro didático, contudo fica entendido que é o recurso didático mais utilizado, em virtude de não mencionar nenhum outro recurso, levantando em conta, também, a questão da jornada reduzida das aulas, que é, de fato, a organização da EJA.

Professor C: licenciado no curso de História, Artes Visuais e Pedagogia com especialização em História do Brasil e Orientação Educacional, trabalhando há 18 anos como servidor efetivo da área educacional do município, tendo formação pela Universidade Estadual de Goiás (UEG) e Universidade Federal de Goiás (UFG). Ainda na mesma linha de indagação sobre a concepção do professor acerca do livro utilizado, o mesmo destaca que utiliza vários livros. Os temas abordados são retirados de livros “bem conceituados”.

Acerca do professor C, cabe ressaltar que o mesmo foi pouco solícito, e, no decorrer da pesquisa, as entrevistas foram respondidas sem disposição. O professor é efetivo há 18 anos e tem formação nas duas importantes Universidades do estado de Goiás, como citado acima, mas não na área de Geografia. O profissional da educação não cita qual livro utiliza, respondendo apenas que “os temas abordados são retirados de livros bem conceituados”. Sobre a fala do professor C, não fica claro quais são os livros didáticos bem conceituados, assim denominados, e tampouco qual a ligação com a pergunta feita sobre a concepção acerca do livro didático de Geografia.

Quanto à escolha do livro didático, e se o mesmo foi escolhido pelo referido professor, havendo um momento para escolha, os professores responderam:

Professor A: “O livro utilizado da *Coleção Tempo de Aprender* foi escolhido no triênio passado 2011/2013. A escolha dos livros didáticos da EJA é feita em conjunto com os professores da rede municipal de ensino. A reunião para escolha dos livros do triênio 2014/2016 foi feita na Escola Municipal Professora Maria Lícia de Castro Trindade, mas infelizmente a coleção escolhida da Editora Moderna ainda não chegou”.

Professor B: “Como mencionado, não temos livros adotados na EJA. Há algum tempo foi feita uma reunião para escolha do livro didático, mas até o momento não chegou até a unidade escolar.”

Professor C: “O livro escolhido nunca vem”.

Observamos na fala de todos os professores, que não há livros didáticos para EJA no triênio de 2014/2016. Conforme esclarecido pelo professor A, houve um momento para escolha do mesmo, porém os livros não chegaram à escola até a data da presente pesquisa. No último triênio 2010/2013, a primeira escolha chegou às escolas municipais, outra coleção que se refere à segunda opção. Os livros do triênio passado são utilizados nas escolas do professor C, conforme pesquisa feita com o coordenador da escola, visto que o professor que ministra a disciplina de Geografia não esclareceu a indagação na pesquisa. O professor A elucida que não utiliza o livro, porque o mesmo não contempla as necessidades dos educandos da EJA. O professor B recorre a outros livros didáticos e textos para ministrar suas aulas.

Em sua opinião, o livro didático contribui para que o aluno sistematize conhecimentos em Geografia?

Professor A: “Um bom livro didático, com textos objetivos, ilustrações contextualizando com a realidade contribui de maneira significativa para sistematização dos conhecimentos dos alunos, ele é o ponto de partida para ampliação dos conhecimentos dos alunos, juntamente com as ferramentas tecnológicas”.

Professor B: “O livro didático facilita bastante o desenvolvimento dos conteúdos”.

Professor C: “Com certeza”.

Nesta perspectiva, é de comum acordo entre os docentes que o livro didático é uma ferramenta importante no processo de ensino/aprendizagem, e que o mesmo contribui para sistematização do conhecimento em Geografia. O professor A enriquece nossa pesquisa quando, mesmo não formado em Geografia, consegue fazer uma ligação entre o livro, sistematização do conhecimento em Geografia e o uso de novas tecnologias.

Os professores que ministram Geografia nas escolas municipais de Formosa-GO, que ofertam a EJA nos finais do ensino fundamental, são, sobretudo, esforçados, pois todos têm em comum mais de uma graduação, além de especialização, porém nenhum é licenciado em Geografia. Entendemos esse fato como um agravante no processo de ensino, em que os mais prejudicados são os alunos, o principal sujeito no processo de ensino/aprendizagem.

A inexistência do livro didático próprio para EJA é outro fator que prejudica o processo pedagógico. Observamos, mais uma vez, o aluno sendo prejudicado. Portanto, entendemos que, na EJA, os professores não são os responsáveis pelas deficiências, e, sim, o sistema educacional, que utiliza o professor como uma peça que pode ser encaixada no quebra-cabeça de uma educação mal gerenciada.

Considerações finais

No intuito de compreender a concepção dos docentes da EJA acerca do livro didático de Geografia, e se o livro utilizado contribui como uma importante ferramenta do processo pedagógico, é que reunimos neste trabalho algumas reflexões que analisam a realidade a partir do olhar dos docentes (um dos principais sujeitos do processo de ensino/aprendizagem) sobre o livro didático de Geografia da EJA.

A pesquisa revelou o descaso para com a EJA e que a modalidade de ensino ainda carrega os fardos de uma política que necessita de aperfeiçoamento e medidas que viabilizem o atendimento específico para tal público. Dentre eles, a aquisição de livros didáticos, que é, sobremaneira, um dos recursos didáticos mais importantes do processo de ensino/aprendizagem. Asseveramos que a rede municipal de ensino não recebeu, no triênio vigente 2014/2016, a coleção escolhida em reunião pelos docentes do município. Fato que, segundo os docentes, dificulta o trabalho em sala de aula, porque precisam, em alguns casos, utilizarem a coleção de livros do triênio passado, que não atende as necessidades da disciplina de Geografia, para além da jornada reduzida. Sobre a jornada da EJA, entendemos que não podemos compará-la à modalidade regular de ensino, por se tratar de um público que traz consigo uma leitura do mundo vivido diferenciada. Os conteúdos da EJA devem ser sucintos e relacionados ao cotidiano dos alunos.

Percebemos, a partir da concepção dos professores, a falta de formação continuada específica para atender o público da EJA. Aqui, abrimos um parêntese a respeito da inquietação sobre o papel das Instituições de Nível Superior de Formosa-GO, no que tange à formação continuada e até integrada dos cursos de licenciatura à modalidade da EJA. Além de uma preparação específica docente à respeito da modalidade, constatamos que em nenhuma das três escolas pesquisadas os professores têm formação em Geografia.

Evidenciou-se que todos os docentes entrevistados possuem duas ou mais graduações, além de pós-graduação (especialização), mas isso não justifica lecionarem disciplinas que não são de sua formação. Neste contexto, compreendemos que a falta de formação específica dos docentes que ministram a disciplina de Geografia é responsabilidade do sistema de ensino. A concepção dos professores em relação ao livro didático de Geografia pode estar atrelada à questão da formação. Assim, almejamos, com os resultados dessa pesquisa, possibilitar que novos olhares se voltem para a formação docente e para a educação de jovens e adultos, em busca de uma educação que seja pública, gratuita e de qualidade.

Referências

- AIRES, Rosilene. Papel dos sujeitos sociais envolvidos no processo avaliativo de livros didáticos de geografia para as séries iniciais do ensino fundamental I. **Geosaberes**, Brasília, v. 2, n. 3, p. 78-88, jan./jul. 2011.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais**: pesquisa qualitativa e quantitativa. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1999.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição [da] República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. **O PNE 2011-2020: metas e estratégias**. Disponível em: <http://fne.mec.gov.br/images/pdf/notas_tecnicas_pne_2011_2020.pdf>, 2012.
- CARVALHO SOBRINHO, Hugo de; LEITE, Cristina Maria Costa. Abordagem do lugar no livro didático de geografia do 6º ano do ensino fundamental. **Revista Cerrados**, [S.l.], v. 14, n. 2, p. 125-140, dez. 2016. ISSN 2448-2692. Disponível em: <<http://www.periodicos.unimontes.br/cerrados/article/view/92>>. Acesso em: 27 dez. 2017. doi:<http://dx.doi.org/10.22238/rc24482692v14n22016p125a140>.

HAHHAD, S ; XIMENES, S. A educação de pessoas jovens e adultas e a nova LDB: um olhar passado dez anos. In: BRZEZINSKI, I. (Org.) **LDB dez anos depois: Reinterpretação sob diversos olhares**. São Paulo: Cortez, 2008. 309 p.

LAJOLO, M. **Livro didático: um (quase) manual de usuário**. Em Aberto, Brasília, ano 16, n.69, jan./mar. 1996, p. 3-9.

SUESS, Rodrigo Capelle; BEZERRA, Rafael Gonçalves; CARVALHO SOBRINHO, Hugo; Um único espaço escolar e duas realidades diferentes de ensino: considerações acerca da situação da modalidade regular e da EJA no município de Formosa, Goiás. **Revista Lugares de Educação**, v. 03, n. 6, p. 214-229, Jul.-Dez., 2013, ISSN 2237-1451. Disponível em: <http://www.http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rle/article/view/15861/pdf_1>. Acesso em: 10 dez. 2017.

EM BUSCA DE UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: O NAPNE DO IFAL – CAMPUS MARAGOGI

Artemísia dos Santos Soares⁴
Danilo Lemos Batista⁵

Resumo

O IFAL Campus Maragogi, criado em 2010, iniciou as atividades do NAPNE em 2016. Apesar do pouco tempo de existência, há que se considerar a importância dos registros das ações realizadas visando salvaguardar o processo histórico de atuação do NAPNE, incluindo-se aí fortalezas e fragilidades a ele inerentes, em permanente autocrítica e desenvolvimento. Cabe então indagar: como a o NAPNE do Campus Maragogi tem contribuído para o fomento à educação inclusiva no âmbito institucional? Este trabalho tem como objetivo relatar criticamente o processo histórico de atuação do NAPNE do IFAL Campus Maragogi. De cunho qualitativo, fez-se uso de pesquisa documental com dados coletados por meio da observação participante como integrante do NAPNE. A análise crítica se realizou por meio do arcabouço teórico com aderência ao tema construído ao longo da Especialização em Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva. Os resultados apontam que o NAPNE, Campus Maragogi vem desenvolvendo ações de sensibilização e formação sobre inclusão, promovendo a cultura da educação para a inclusão e estimulando a quebra das barreiras atitudinais e educacionais e, realiza sua função de acompanhamento e monitoramento dos alunos com necessidades específicas. A rede federal ainda precisa trilhar um longo caminho para garantir a inclusão, a permanência e o êxito de pessoas com deficiência em seu sistema de ensino. Espera-se contribuir para reflexões acerca da inclusão de pessoas com deficiência, sem perder de vista o contexto socioeconômico e cultural no qual a instituição está inserida, em particular, as demandas por uma efetiva educação inclusiva, um campo aberto e amplo para pesquisas, estudos e ações.

Palavras-chave: IFAL. Maragogi. Educação Inclusiva. NAPNE.

Resumén

El IFAL Campus Maragogi, creado en 2010, inició las actividades de NAPNE en 2016. A pesar del poco tiempo de existencia, es necesario considerar la importancia de los registros de las acciones llevadas a cabo para salvaguardar el proceso histórico del desempeño de NAPNE, incluidas las fortalezas y debilidades inherentes, en la autocrítica y el desarrollo permanentes. Por lo tanto, vale la pena preguntarse: ¿cómo ha contribuido la NAPNE del Campus de Maragogi a la promoción de la educación inclusiva a nivel institucional? Este trabajo tiene como objetivo informar críticamente el proceso histórico de acción de NAPNE en IFAL Campus Maragogi. La investigación documental cualitativa se utilizó con datos recopilados a través de la observación participante como miembro de NAPNE. El análisis crítico se realizó a través del marco teórico con apego al tema desarrollado a lo largo de la Especialización en Educación Inclusiva Profesional y Tecnológica. Los resultados muestran que NAPNE, el Campus de Maragogi, desarrolla acciones de concientización y capacitación sobre inclusión, promueve la cultura de la educación para la inclusión y fomenta la ruptura de las barreras actitudinales y educativas, y cumple su función de monitorear y monitorear a los estudiantes con necesidades específicas. El sistema federal aún tiene un largo camino por recorrer para garantizar la inclusión, la permanencia y el éxito de las personas con discapacidad en su sistema educativo. Se espera que contribuya a reflexionar sobre la inclusión de las personas con discapacidad, sin perder de vista el contexto socioeconómico y cultural en el que se inserta la institución, en particular, las demandas de una educación inclusiva efectiva, un campo abierto y amplio para la investigación, los estudios. y acciones.

Palabras clave: IFAL. Maragogi. Educación inclusiva. NAPNE.

⁴ IFAL – Campus Maragogi

⁵ IFS – Campus – Campus Aracaju

Introdução

As instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) possuem a proposta de superar a exclusão social e proporcionar uma educação humanista que possibilite a emancipação de sujeitos historicamente excluídos (PACHECO, 2011). Nesta perspectiva, incluir alunos com deficiência nas instituições da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, mais que cumprir uma obrigação legal, significa agir de acordo com sua missão para a construção de uma educação democrática, e incluí-los significa proporcionar formação pedagógica e político-social.

No intuito de colaborar com o ensino dos alunos com deficiência nas instituições da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, o Núcleo de Auxílio às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) tem como competência “[...] criar na instituição a cultura da ‘educação para a convivência, possibilitando a aceitação da diversidade e, principalmente, buscar a quebra de barreiras arquitetônicas, educacionais e de comunicação’” (CUNHA; SILVA, 2015, p.2). Além de atendimento à alunos com deficiência e adaptação de materiais, o NAPNE também pode colaborar com capacitação e orientação aos professores da rede na sua atuação pedagógica em Educação Especial, dentro da perspectiva inclusiva, como forma de garantir a inclusão escolar para as pessoas com deficiência, transtorno global de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, uma vez que é possível perceber nas práticas docentes as dificuldades de trabalhar com alunos da educação especial.

Nesse contexto, se insere o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas, também denominado Instituto Federal de Alagoas (IFAL), criado por meio da Lei nº 11.892/2008, que estabeleceu a implantação da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, com 38 Institutos, dois CEFETs, uma Universidade Tecnológica e o Colégio Pedro II. Em Alagoas, o IFAL é resultado de uma junção entre o Centro Federal de Educação Tecnológica de Alagoas (CEFET/AL), e a Escola Agrotécnica Federal de Satuba (EAFS). O CEFET (antes Escola Técnica Federal de Alagoas) é originário da Escola de Aprendizes e Artífices, que foi criada em 23 de setembro de 1909 pelo presidente Nilo Peçanha, com cursos profissionalizantes, enquanto a Agrotécnica de Satuba foi implantada em 30 de agosto de 1911, para oferta de cursos técnicos da área agrícola.

O Campus Maragogi, do qual trata esta investigação, foi inaugurado em 2010 ofertando desde então, dois cursos técnicos integrados ao médio: Hospedagem e Agroecologia. Por conseguinte, seguindo a normativa que trata da educação inclusiva na Rede de Educação Profissional e Tecnológica, em 2016 – ainda no Campus provisório, criou o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas – NAPNE coordenado pela, então, psicóloga lotada no Campus.

A partir desse contexto, apesar da “juventude” do núcleo no Campus Maragogi, há que se considerar a importância dos registros das ações realizadas visando salvaguardar o processo histórico de atuação do NAPNE, incluindo-se aí fortalezas e fragilidades a ele inerentes, em permanente autocrítica e desenvolvimento. Assim, foi levantado o seguinte problema: como a o NAPNE do Campus Maragogi tem contribuído para o fomento à educação inclusiva no âmbito institucional? Nesse sentido, este trabalho tem como objetivo relatar criticamente o processo histórico de atuação do NAPNE do IFAL Campus Maragogi.

Educação Profissional Inclusiva: o NAPNE

A educação profissional no Brasil tem sua origem em 1909, com a criação das dezenove Escolas de Aprendizes Artífices, que tinham como finalidade prover aos ‘desfavorecidos de fortunas’ meios que garantissem sua sobrevivência (BRASIL, 2010a). Essas escolas, mais que colaborar com o desenvolvimento da indústria brasileira, possuíam uma característica de repressão moral muito forte em sua finalidade, uma vez que buscavam “educar, pelo trabalho, os órfãos, pobres e desvalidos da sorte, retirando-os das ruas” (KUENZER, 1999, p. 88), buscando a formação de caráter a partir do trabalho.

A delimitação inicial do público-alvo da educação profissional colaborou para a construção de um panorama dicotômico no cenário educacional brasileiro, em que “havia uma nítida demarcação da trajetória educacional dos que iriam desempenharas funções intelectuais ou instrumentais” (KUENZER, 1999, p. 88-89) no mundo do trabalho. Enquanto para a elite brasileira, destinada a ocupar as funções intelectuais e gerenciais, era oferecida uma formação acadêmica, para os trabalhadores restava uma “formação profissional em instituições especializadas ou no próprio trabalho, com ênfase no aprendizado, quase que exclusivo, de formas de fazer a par do desenvolvimento das habilidades psicofísicas” (KUENZER, 1999, p. 89), com foco na instrumentalização e no ensino da técnica de um determinado ofício.

A forte dualidade estrutural entre o ensino propedêutico e ensino profissional permaneceu até, aproximadamente, a década de 1980, com a mudança na economia mundial desencadeada pelo processo de globalização, que conseqüentemente passou a requerer novas características para seus trabalhadores e uma formação que proporcionasse,

[...] além do domínio operacional de um determinado fazer, a compreensão global do processo produtivo, com a apreensão do saber tecnológico, a valorização da cultura do trabalho e a mobilização dos valores necessários à tomada de decisões no mundo do trabalho (BRASIL, 2012, p. 8).

Percebe-se a partir disso a Educação Profissional Tecnológica (EPT) passar por mudanças significativas na sua concepção e proposta social, deixando de se identificar como um[...] instrumento de política assistencialista ou linear ajustamento às demandas do mercado de trabalho, mas sim como relevante estratégia para que os cidadãos tenham efetivo acesso às conquistas científicas e tecnológicas da sociedade (BRASIL, 2012, p. 9). Assim, a EPT assume, cada vez mais, uma proposta emancipatória e democrática, que traz em sua concepção a oferta de educação para as classes historicamente excluídas do processo de ensino brasileiro (PACHECO, 2011).

Atualmente, a EPT é caracterizada pela relação entre educação, trabalho, ciência e tecnologia e se integra a diferentes níveis e modalidades de ensino, realizando ofertas de cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional; de educação profissional técnica de nível médio; de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação (BRASIL, 1996, Art. 39º).

A EPT é oferecidas em instituições públicas e privadas, sendo possível destacar a atuação das instituições que formam a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPECT). A rede abrange todo o território brasileiro e possui, como característica de sua atuação, a possibilidade de verticalização do ensino profissional e tecnológico de seus estudantes.

É possível observar que a EPT traz em sua proposta de atuação uma preocupação com a realidade social do seu entorno, bem como com as diferenças no perfil de seus alunos. Tal proposta, que busca o desenvolvimento de competências e habilidades, à medida que valoriza a educação que prepara o indivíduo para o mundo do trabalho em toda sua complexidade (VIÉGAS, 2003), reconhece a pluralidade no processo de ensino e aponta para a necessidade de um trabalho flexível em relação a conteúdos e metodologias ofertados pela instituição, afastando-se, assim, da educação tradicionalista e enciclopédica.

Essa pluralidade no processo de ensino é característica que se mostra presente não somente no público-alvo da EPT, mas também nos cursos ofertados por suas instituições, que oferecem desde cursos de qualificação profissional, sem exigência de requisitos escolares prévios, até cursos de pós-graduação, como mestrados e doutorados (BRASIL, 1996). A variedade de cursos oferecidos possibilita que “os docentes atuem em diferentes níveis de ensino e que os discentes compartilhem espaços de aprendizagem” (PACHECO, 2011, p. 14), o que colabora para o fortalecimento da postura democrática dessa modalidade de ensino.

Ao se considerar as pessoas com deficiências e sua formação profissional, vê-se que, apesar de terem sido ofertados cursos de cunho profissionalizantes, desde as primeiras instituições de educação especial no Brasil, no século XIX, essa parcela da população foi excluída quando a EPT foi regulamentada no Brasil, em 1909, uma vez que o decreto que instituiu as escolas de Artífices e Aprendizes estabeleceu que estas fossem destinadas, “de preferência, aos desfavorecidos da sorte, desde que não apresentassem defeitos que os inabilitassem para o aprendizado do ofício” (SILVA, 2011, p. 29).

Conforme Silva (2011), esse posicionamento de exclusão da pessoa com deficiência do processo de formação profissional permaneceu vigente mesmo diante de avanços nas regulamentações educacionais, dificultando seu acesso à educação profissional brasileira, como também sua inclusão no mundo do trabalho.

A preocupação com a formação profissional de pessoas com deficiência, segundo Cardoso (2011), passa a ser debatida, a partir da década de 1950, quando a Organização Internacional do Trabalho (OIT) recomenda a adaptação e readaptação das pessoas consideradas até então como inválidas, por meio de treinamento e orientação profissional que possibilitassem sua inserção no mercado de trabalho, levando em conta suas condições específicas. A partir disso vemos crescer, em instituições especializadas, como Instituto Pestalozzi e Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), cursos voltados para a formação profissional de pessoas com deficiência, que embora muitas vezes possuam objetivos de cunho terapêutico e assistencialista colaboram para a inserção de pessoas com deficiência no mundo do trabalho.

Com o debate acerca da inclusão social da pessoa com deficiência, tornou-se perceptível uma mudança gradativa na forma de se pensar e executar o ensino para essa parcela da população. Como consequência, é possível observar um crescimento constante do acesso de pessoas com deficiências em todos os níveis e modalidades de ensino no Brasil, assim como na EPT.

Nesse contexto, em 2003 foram criados e implementados os Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE), em cada unidade dos Institutos Federais e demais instituições ligadas à rede, com o objetivo de criar nas instituições a cultura da aceitação e da convivência e quebrar as barreiras arquitetônicas, educacionais e atitudinais que dificultam o processo de inclusão (NASCIMENTO; FLORINDO; SILVA, 2013).

No ano de 2011, as ações, que anteriormente tinham como característica serem de um movimento nacional, passaram a ser executadas em caráter local ou estadual, ficando a cargo de cada NAPNE ou de cada instituição de ensino da rede a definição da postura adotada perante a inclusão de pessoas com deficiência.

O NAPNE foi idealizado para se tornar a referência local e desenvolver a cultura da inclusão nas instituições da rede. Ele atua como um setor deliberativo, como objetivo de implementar as ações do Programa TEC NEP⁶ no âmbito local. Assim, possui como função:

[...] no âmbito interno articular os diversos setores da instituição nas diversas atividades relativas a inclusão dessa clientela na instituição, definindo prioridades e todo material didático-pedagógico a ser utilizado. No âmbito externo o núcleo tem a função de desenvolver parcerias com instituições e organizações que ministram educação profissional para pessoas com necessidades educacionais especiais, órgãos públicos e outros. O Núcleo tem como objetivo principal criar na instituição a cultura da educação para a convivência, aceitação da diversidade e, principalmente, buscar a quebra de barreiras arquitetônicas, educacionais e atitudinais (BRASIL, 2000 apud ROSA, 2011, p. 74).

Ao colocar o desenvolvimento da cultura de aceitação da diversidade como um dos principais objetivos, o NAPNE traz em sua concepção a visão de que a inclusão de pessoas com deficiência vai além da oferta de ensino ou da adequação estrutural de seus espaços, valorizando a presença de habilidades sociais, como respeito, compreensão e apoio no processo de inclusão dessas pessoas na RFEPCCT.

Em relação à estrutura organizacional do NAPNE, os núcleos possuem um coordenador, que costuma ser designado pelo diretor-geral do campus, por meio da publicação no Diário Oficial da União, bem como uma equipe formada por servidores, docentes e técnico-administrativos, estudantes e comunidade geral, sendo indicada a participação na equipe de profissionais da área de psicologia e sociologia (BORTOLINI, 2012). Em algumas instituições, a formação da equipe do NAPNE e a definição de seu coordenador têm sido feitas por meio de eleição e/ou indicação da comunidade acadêmica, sendo essa prática definida pelas resoluções internas institucionais.

Quanto às funções da equipe do NAPNE, o coordenador tem a função de articular os setores institucionais nas diversas atividades desenvolvidas pelo núcleo no processo de inclusão das pessoas com deficiência, bem como buscar parcerias com outras instituições para o desenvolvimento de ações internas e externas relacionadas à Educação Especial (BRASIL, 2010b); enquanto os membros

[...] tem como função subsidiar a Coordenação em suas atividades bem como sugerir ideias, apresentar demandas, propostas etc., além de solicitarem adaptações que ajudem a garantir o acesso e a permanência do aluno com necessidades específicas e facilite seu encaminhando ao mundo produtivo. Devem também participar de todo o planejamento, execução e avaliação das ações do Núcleo. Podem, ainda, sugerir datas de reuniões e, eventualmente, representar o Coordenador em eventos internos (BRASIL, 2010b, p. 4).

⁶ Programa TEC NEP – Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais, que teve como objetivo promover “[...] a inclusão, permanência e conclusão com êxito deste público-alvo em cursos de formação inicial e continuada, técnicos, tecnológicos, licenciaturas, bacharelados e pós-graduação no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica” (BRASIL, 2010b, Art. 1º).

A equipe do NAPNE, é formada de maneira voluntária, de acordo com o interesse pessoal ou profissional dos membros na temática trabalhada, e por isso a maioria atua de maneira colaborativa ao núcleo, desenvolvendo outras funções no seu local de trabalho. A diversidade de profissionais que atuam no núcleo possibilita uma variedade de atividades que podem ser desenvolvidas no intuito de colaborar para a inclusão de pessoas com deficiência.

Entre as possibilidades de atuação, o NAPNE pode realizar uma variedade de ações, como atividades de atendimento individualizado ao aluno com deficiência, bem como ações de ensino, pesquisa e extensão voltada para a temática da Educação Especial.

Percebe-se, portanto, que o atendimento às demandas específicas dos alunos se apresenta como uma das principais atividades desenvolvidas pelos NAPNEs. Esse atendimento pode ocorrer por meio da identificação do aluno com deficiência, ingressante na instituição, e de suas necessidades específicas, podendo resultar na adaptação de materiais didáticos, conteúdos e metodologia de ensino, bem como na disponibilização de profissionais específicos para proporcionar a inclusão dos alunos com deficiência, como os tradutores-intérpretes de LIBRAS, cuidadores, mediadores, entre outros.

Além dessas ações, o NAPNE pode ainda articular com os diversos setores da instituição “atividades relativas à inclusão, definindo prioridades, uso e desenvolvimento de tecnologia assistiva, além de material didático-pedagógico a ser utilizado nas práticas educativas” (IFPB, 2015, p. 4).

Outra possibilidade de atuação do NAPNE se encontra no desenvolvimento de projetos de ensino, pesquisa e extensão voltados para a inclusão escolar de pessoas com deficiência. Esses projetos podem gerar “produtos e serviços de Tecnologia Assistiva, além de materiais didático-pedagógicos e espaços físicos e virtuais acessíveis, que podem determinar o sucesso da inclusão escolar e sociodigital de Pessoas com Deficiência” (SONZA et al., 2014, p. 3). Além disso, o incentivo ao desenvolvimento de projetos que trabalhem a temática da Educação Especial colabora para a disseminação da cultura da inclusão, uma vez que envolve sujeitos da instituição.

Na busca de eliminar barreiras atitudinais e colaborar com a divulgação de informações relacionadas à Educação Especial, também faz parte das atribuições do NAPNE a promoção de eventos científicos, culturais e sociais para a comunidade interna e externa (IFB, 2013; IFRS, 2014). Esses eventos, além de proporcionarem o debate relacionado ao tema, possibilitam a divulgação de experiências pedagógicas exitosas, assim como de tecnologia assistiva que podem ser utilizadas a favor do ensino de pessoas com deficiência.

No país há inúmeros exemplos de experiências inclusivas exitosas que são desenvolvidas pelos NAPNEs na RFEPCCT. Essas ações têm colaborado diretamente para inclusão de pessoas com deficiência na EPT, bem como em outras realidades educacionais e sociais em que eles se fazem presentes. No entanto, também é possível identificar inúmeras dificuldades para que seja colocada em prática toda a potencialidade que o núcleo possui em sua atuação.

Entre as dificuldades, conforme levantamento realizado pela SETEC em 2011, sobre a realidade apresentada após dez anos de implementação do TEC NEP e dos NAPNEs nas instituições da RFEPCCT, é possível observar a demanda de incentivo financeiro para a formação de uma estrutura mínima necessária para atuação do núcleo, uma vez que foi sugerido pelos participantes da pesquisa a disponibilização de rubrica específica para as ações de inclusão na instituição.

A carência de recursos humanos também se mostra como uma realidade comum ao NAPNE em todo o país, uma vez que os coordenadores sugerem “a contratação de profissionais para integrar o NAPNE” (BRASIL, 2011, p. 25), o que demonstra a dificuldade de executar as ações de inclusão necessárias, devido os membros da equipe do NAPNE terem que equilibrar as atribuições exigidas pelo núcleo com as atividades relacionadas à sua função na instituição. Esta dificuldade pode ser ainda evidenciada à medida que os participantes da referida pesquisa da SETEC também sugerem que a função de coordenador do NAPNE seja de dedicação exclusiva às ações do núcleo.

As dificuldades e os obstáculos enfrentados pelo NAPNE e por outras ações desenvolvidas por meio do Programa TEC NEP se mostram presentes em diversas realidades e instituições, tal como no IFAL – Campus Maragogi, cabendo, portanto, registro dos avanços e dificuldades objetivando refletir acerca do processo visando necessárias e futuras intervenções em busca de uma educação inclusiva.

Percurso Metodológico

Por “descrever a complexidade de determinado problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais” (RICHARDSON, 2008, p. 39), a pesquisa realizada foi classificada, quanto à abordagem, como do tipo qualitativa, com nível de profundidade descritivo (OLIVEIRA, 1997). Segundo Minayo (1999), a pesquisa qualitativa é aquela capaz de agrupar a questão do significado e na intencionalidade como inerentes às ações, às relações, e às estruturas sociais, sendo essas últimas tomadas tanto no seu aparecimento quanto na sua transformação, como construções humanas significativas.

Para construção deste relato de experiência fez-se uso, exclusivamente, de pesquisa documental com dados coletados por meio da observação participante⁷ como integrante do NAPNE do IFAL, Campus Maragogi⁸. Já a análise crítica se realizou por meio do arcabouço teórico com aderência ao tema construído ao longo do curso de especialização em questão.

O NAPNE do IFAL, Campus Maragogi: início, processo e resistência

O Campus Maragogi do Instituto Federal de Alagoas situa-se no extremo do litoral norte alagoano, região que compreende aproximadamente 2.500km², cerca de 9% da área total de Alagoas, tendo como limites ao Norte, o estado de Pernambuco; ao sul, a área metropolitana da capital Maceió; a Leste, o Oceano Atlântico; e a oeste, parte da Zona da Mata Alagoana e que está composta por 12 Municípios, quais sejam, além de Maragogi: Barra de Santo Antônio, Matriz de Camaragibe, Passo de Camaragibe, São Luís do Quitunde, Porto Calvo, São Miguel dos Milagres, Porto de Pedras, Japaratinga, Jundiá, Jacuípe e Campestre. Como aponta o PDI 2019-2023, o:

⁷Bogdan e Taylor (1975) definiram a observação participante como uma investigação que se caracteriza por um período de interações sociais intensas entre o investigador e os sujeitos, no meio destes, durante o qual os dados são recolhidos de forma sistemática.

⁸Cf. Portaria nº 2698 de 21 de agosto de 2019 (BRASIL, 2019).

Campus Maragogi iniciou suas atividades no segundo semestre de 2010, funcionando provisoriamente em parte do prédio da Fundação Costa dos Corais – Fundec. A sede própria foi inaugurada dia 17 de fevereiro de 2017, no km 139 da Rodovia AL-101 Norte. A infraestrutura conta com salas de aula, biblioteca, laboratórios, auditório, quadra poliesportiva coberta e teatro de arena. (IFAL, 2019, p. 35).

Além dessa infraestrutura, o Campus conta com ambientes para os serviços dos setores de administração e manutenção da instituição e os serviços de: Recepção, Registro Acadêmico, Atendimento pedagógico, Serviço Social, Enfermagem, Nutrição e Assistência estudantil e NAPNE.

O NAPNE é caracterizado, conforme a Resolução Nº45/CS, de 22 de dezembro de 2014, como um setor de apoio ao processo de ensino-aprendizagem, formado por equipe multidisciplinar, com o objetivo de contribuir para a inclusão dos alunos com necessidades específicas.

Desde sua criação no Campus IFAL – Maragogi no ano de 2016, até o ano de 2019, as equipes que compuseram o NAPNE se dedicaram a realizar atividades de divulgação, sensibilização e sondagem sobre necessidades específicas. Não havia, no campus, um aluno que tenha sido aprovado por cotas e/ou tenha apresentado laudo e/ou queixas que indicassem alguma necessidade específica.

Essa realidade mudou no ano letivo de 2019, pois houve a aprovação de um aluno por cotas e que se matriculou com laudo de deficiência intelectual. Em virtude disso, as ações do ano de 2019 foram ampliadas e se desenvolveram divididas nas seguintes áreas: a) reuniões da equipe; b) sensibilizações da comunidade escolar; c) ações relacionadas à adaptação do novo aluno; d) formações da equipe NAPNE.

Para este relato, será dado foco às duas últimas ações, levando-se em conta a complexidade e o ineditismo de receber estudante com deficiência intelectual e, conseqüentemente, a necessária busca por formação continuada para esta e futuras demandas. Neste relato, o estudante será mencionado como “G.S.B.” para garantia da confidencialidade das informações que a investigação requer, conforme Res. 510/2016.

Nesse contexto, cabe aqui detalhar o que significa “deficiência intelectual”. Vale ressaltar que, não obstante as várias tentativas para nomear e definir a deficiência intelectual, este é um termo complexo e ainda impreciso. Muitas vezes foi associado à loucura (PESSOTTI, 1984, 1999), que por sua vez é atravessada por representações sociais negativas, que ainda hoje povoam o imaginário popular. Não existe consenso sequer sobre a natureza da deficiência intelectual, fortemente ancorada no modelo médico, de orientação organicista, e, excepcionalmente, no modelo social (RIZZINI; MENEZES, 2010). O predomínio do modelo médico contribuiu para a aproximação semântica entre deficiência e doença mental, assim como fortaleceu uma leitura da primeira a partir do paradigma da falta, negligenciando o potencial de desenvolvimento inerente aos seres humanos.

De acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS, 2004), atualmente coexistem dois modelos de compreensão da deficiência: o modelo médico e o modelo social. Para o primeiro modelo, a incapacidade é “um problema da pessoa, causado diretamente pela doença, trauma ou outro problema de saúde, que requer assistência médica sob a forma de tratamento individual por

profissionais” (p. 18). O segundo modelo, por sua vez, compreende a incapacidade como um problema social permanentemente relacionado à funcionalidade expressa pela pessoa, ou seja, é “o resultado de uma relação complexa entre a condição de saúde do indivíduo e os fatores pessoais, com os fatores externos que representam as circunstâncias nas quais o indivíduo vive” (OMS, 2004, p. 15).

O termo funcionalidade diz respeito às funções e estruturas do corpo, assim como à atividade e participação social (FARIAS; BUCHALLA,2005). Não se trata de algo inerente ao próprio sujeito, mas diz respeito também às condições sociais vigentes, que devem prover o ambiente com reestruturações que permitam a inclusão da pessoa nos diversos âmbitos da vida social. A promoção de mudanças sociais é uma questão ideológica e política e, assim sendo, cabe à sociedade providenciar meios adequados para que haja condições de participação social plena das pessoas com deficiência (OMS, 2004).

Hoje, o campo da medicina tem concebido a deficiência intelectual como um transtorno mental ou do comportamento, seguindo as definições propostas pela Classificação Internacional de Doenças – CID 10 (OMS, 1993) e pelo Manual Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais – DSM-IV (APA, 2003). No Brasil, observa-se a prevalência do modelo médico que orienta o funcionamento das diversas instâncias sociais. Em decorrência, os modos de inserção social da pessoa com deficiência nem sempre se mostram inclusivos. O diagnóstico médico, que deveria se prestar a garantir adequado atendimento à saúde dos indivíduos, desloca-se para tomada de decisões em outros setores da vida social. Essa concepção gera consequências sociais, uma vez que os laudos médicos, orientados por esses documentos, extrapolam o âmbito da saúde e são comumente utilizados para diversos outros fins, entre eles a aquisição do Benefício de Prestação Continuada⁹, a utilização do sistema de cotas para acesso ao serviço público ou privado (BRASIL, 2007) e, no que se refere ao campo educacional, complementação ou definição de avaliações psicopedagógicas (BRASIL, 2006).

Tais avaliações devem seguir premissas fundamentadas na Declaração Universal dos Direitos Humanos que, por conseguinte, embasa a Constituição Federal do Brasil (1988), a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB9394/96)¹⁰e, por fim, a Lei Brasileira de Inclusão (2008). O modelo inclusivo de educação, portanto, tem por base a concepção de direitos humanos, em que os princípios de igualdade de oportunidade e valorização da diferença são combinados para que todas as crianças, jovens e adultos possam estar incluídos no sistema educacional regular, aprendendo e participando sem qualquer tipo de discriminação.

Para que todos recebam uma educação de qualidade, isentos de preconceitos e estereótipos de qualquer natureza, o sistema educacional precisa ser repensado e a histórica estrutura discriminatória de exclusão das diferenças deve ser suplantada por uma nova estrutura, na qual o acesso à classe comum seja irrestrito e o foco esteja na escola como um todo e na potencialidade dos alunos.

⁹ Mais informações sobre o Benefício de Prestação Continuada (BPC) estão disponíveis em: <http://www.brasil.gov.br/search?SearchableText=prestacao%20continuada&portal_type=PloneArticle>

¹⁰Convém lembrar que, em 2013, a Lei n. 12.796 alterou a Lei n. 9.394 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB), de 1996, e substituiu a terminologia educandos com necessidades especiais por educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Buscando atuar nesse sentido, em maio 2019 - mês que se iniciou o ano letivo 2019 - a coordenadora e a vice-coordenadora do NAPNE do IFAL, Campus Maragogi realizaram visita à residência do aluno G.B.N., buscando conhecer a família, o cotidiano do aluno, os médicos que o acompanham, como foi sua vida escolar até então e outras informações importantes para construção do Plano Educacional Especializado (PEI). Também foi fornecido o contato da coordenação do NAPNE para a responsável pelo aluno (sua avó), para que ela possa entrar em contato sempre que tiver necessidade. Durante a visita, a Coordenadora do NAPNE solicitou da avó e responsável por G.B.N., a realização de mais um laudo, visto que o apresentado no ato da matrícula era de quando ele tinha 8 anos, estando o aluno, na ocasião, com 15 anos.

Durante o planejamento pedagógico, a equipe do NAPNE mais uma vez apresentou para os docentes as ações e atribuições do Núcleo, procurando dirimir as dúvidas principalmente em relação ao que compete ao NAPNE e aos setores de Psicologia e de Pedagogia.

A coordenação do Núcleo também fez uma síntese do que podia e devia ser informado sobre o aluno G.B.N., solicitando a máxima atenção, especialmente aos professores da turma dele, indicando que a equipe NAPNE seja procurada sempre que necessário. Foi informado que seria realizada uma visita à escola anterior dele, a fim de colher mais informações sobre as atividades que lá eram realizadas e o resultado seria transmitido depois aos docentes.

Em junho 2019, foi realizada visita ao colégio no qual G.B.N. concluiu o Ensino Fundamental. Lá, a Coordenadora do NAPNE conversou com a diretora e vários professores que conviveram com o aluno. Foram coletadas informações sobre o comportamento dele, interação com colegas, professores e gestão, assim como sobre as atividades avaliativas que eram realizadas. Obteve-se que não era feita nenhuma atividade diferente para ele e que a única dificuldade apresentada era com a rebeldia e o excesso de brincadeiras até certo ponto infantis realizadas em momentos inadequados da aula. Em seguida, a coordenação do NAPNE repassou as informações colhidas na escola para os professores do aluno.

Em agosto 2019, a coordenação do NAPNE participou do I Conselho de Classe avaliativo para colher informações sobre a participação do aluno nas atividades escolares, como também, realizou encontro particular da coordenação do NAPNE com a responsável pelo aluno, durante a reunião de pais (24 de agosto).

Em setembro 2019, a responsável por G.B.N. apresentou uma avaliação psicológica deste realizada em julho de 2019 pela Associação dos Deficientes Físicos de Alagoas (ADEFAL). O documento aponta que houve o aluno apresenta “classificação de inteligência de nível inferior”, que deve ser considerada junto com a avaliação neuropsiquiátrica, a qual aponta CID 10=F71.1/F91.3, que significam “retardo mental moderado - comprometimento significativo do comportamento, requerendo vigilância ou tratamento” e “Distúrbio desafiador e de oposição”, respectivamente, conforme a Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde - CID 10. Em função da atualização do laudo médico, foram realizadas reuniões individuais com os professores do aluno, a fim de avaliar a frequência e o aproveitamento dele nas atividades acadêmicas e apresentar a última avaliação neuropsiquiátrica deste.

Em novembro de 2019, dando continuidade ao acompanhamento, a equipe do NAPNE participou do II Conselho de Classe avaliativo para colher informações sobre a participação do aluno nas atividades escolares, como também, houve encontro particular da coordenação do NAPNE com a responsável pelo aluno, durante a reunião de pais (9 de novembro).

Em dezembro do mesmo ano, a responsável pelo aluno informou que este passou a ser atendido, a partir daquele mês, na APAE – Maragogi. O NAPNE agendou visita para o retorno das aulas, em fevereiro de 2020, a fim de conhecer as atividades lá realizadas e buscar firmar uma parceria, que, em função da atual conjuntura de distanciamento social provocado pela pandemia da COVID-19, ainda não ocorreu.

Em síntese, o NAPNE realizou de maio a dezembro de 2019, o monitoramento das atividades do aluno, monitoramento das visitas ao psiquiatra, aos demais médicos e ao tratamento psicológico em Maceió, via contatos contínuos da coordenação do NAPNE com a responsável pelo aluno, cumprindo assim sua função social enquanto Instituto Federal. Afinal, muitos desafios enfrentados pelos alunos nas escolas podem ser amenizados ou eliminados se as barreiras à aprendizagem e à participação forem identificadas e minimizadas.

Para Booth e Ainscow (2002), o estabelecimento físico, as culturas, as políticas, o currículo, o método de ensino, o lugar em que os alunos se sentam e a forma de interação são alguns exemplos de barreiras que podem dificultar a vida escolar de qualquer aluno, não só dos que têm alguma deficiência, transtorno global do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação. A minimização dessas barreiras, conforme apontam os autores, implica a mobilização de recursos – físicos, humanos, políticos etc. – nas escolas e comunidades. Frequentemente, as escolas detêm mais recursos do que utilizam. Conforme Booth e Ainscow(2002):

Recursos não se referem apenas a dinheiro. Tal como as barreiras, eles podem ser encontrados em qualquer aspecto de uma escola; nos estudantes, pais e responsáveis, comunidades e professores; nas mudanças nas culturas, políticas e práticas. Os recursos nos estudantes, em suas capacidades de dirigir sua própria aprendizagem e apoiar a aprendizagem uns dos outros, podem ser particularmente subutilizados, assim como também pode o potencial do Pessoal em apoiar o desenvolvimento uns dos outros. (p. 9)

Cabe aqui ressaltar este aspecto, pois a sala específica dedicada ao NAPNE conta com mesa, duas cadeiras, armário com chave, computador conectado à internet e ramal telefônico. Contudo, ainda não há material de tecnologia assistiva, nem programas específicos para o atendimento instalados no computador. Deve-se valorizar, portanto, a importância dos recursos tais como compreendidos por Booth e Ainscow(2002). Nesse sentido, vale informar que a sala do NAPNE em rotina anterior à pandemia era aberta diariamente, em horários específicos e afixados na porta. Todos os sete membros da equipe ficam ao menos duas (2) horas semanais na sala, além das atividades e reuniões realizadas fora do ambiente do NAPNE. Atualmente, a equipe está acessível remotamente via canais virtuais.

Sobre a equipe que compõe o Núcleo, cabe aqui descrever as funções e atribuições que cada um tem no Campus Maragogi, ressaltando – como já mencionado na fundamentação teórica deste – que todos integram o NAPNE de forma voluntária para além da carga horária obrigatória

que cumprem na instituição. Compõem o Núcleo atualmente, os docentes Anne Francially de Araújo (coordenadora, graduada em psicologia com formação em Estratégias pedagógicas para inclusão de estudantes com necessidades educacionais específicas), Artemísia dos Santos Soares (cursando pós-graduação *lato sensu* em educação profissional e tecnológica inclusiva), José Mateus Queiroz Sousa – com formação em tiflogia¹¹; Mônica Lima Alves Porto e Renato Libardi Bittencourt; além do psicólogo Neemias Rosa (de dezembro de 2019 a setembro de 2020), da psicóloga Ellen Carvalho (a partir de setembro de 2020) e a enfermeira Fabiana Guedes, atuantes em suas respectivas áreas de formação na instituição.

Cabe ressaltar que as formações continuadas sob a temática inclusiva realizadas por alguns dos docentes listados escolha partiram de livre iniciativa destes e não receberam financiamento do IFAL. Sobre esta última questão, como mencionado na fundamentação teórica e como tantos outros IFs Brasil afora, o NAPNE do IFAL Campus Maragogi, apesar de ter constado no orçamento do Campus o 1% que deveria ser destinado ao NAPNE no ano de 2019, em virtude do contingenciamento, nada foi destinado ao Núcleo, fragilizando a realização das ações planejadas.

À guisa de conclusão: a permanente luta por uma educação inclusiva

O NAPNE, campus Maragogi, vem buscando, dentro de suas limitações materiais, desenvolver ações de sensibilização e formação sobre inclusão, promovendo a cultura da educação para a inclusão e estimulando a quebra das barreiras atitudinais e educacionais. Assim como procurou realizar sua função de acompanhamento e monitoramento dos alunos com necessidades específicas.

Como ressaltado neste relato, oficialmente, o Campus possui um aluno com laudo de deficiência intelectual, contudo os levantamentos realizados apontam uma demanda latente superior aos dados formalizados. Há suspeitas de outros casos de deficiência intelectual; Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH); dislexia; discalculia e Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Nesse sentido, o Núcleo realizou encaminhamentos, junto com o setor de enfermagem, de alguns desses alunos ao serviço de saúde, mas ainda não houve retorno. A comunidade do litoral Norte de Alagoas se apresenta carente de profissionais como neurologistas, psiquiatras e psicólogos e, no Campus, não há materiais nem profissionais autorizados para realizar avaliação psicopedagógica.

Apesar da boa vontade e participação ativa da atual equipe do NAPNE – Maragogi, se faz necessário reconhecer as severas limitações no acompanhamento adequado para as pessoas com necessidades específicas, além da ausência de uma formação adequada para toda equipe, de monitor e de sala equipada para atendimento assistivo.

¹¹O Curso de Tiflogia é voltado para a formação de professores braillistas, profissionais habilitados a trabalhar na área da educação junto à pessoa com deficiência visual. Este profissional atuará na transcrição de documentos e material didático, do sistema convencional (escrita em tinta), para o sistema Braille e vice versa; apoiará os serviços de atendimento educacional especializado, no que se refere à adaptação de material pedagógico, destinado aos educandos com deficiência visual.

A equipe do NAPNE se mostra ciente das dificuldades que os alunos passam para tentar acompanhar um curso integrado com 15 disciplinas, em média. Essa dificuldade é agravada pelo baixo nível da educação ofertada nas escolas de educação básica do litoral Norte (segundo o último IDEB, as cidades da região estão entre as com os piores índices); pelas distâncias que precisam ser superadas no deslocamento até o campus; pelas carências nutricionais, psicológicas e familiares. Acrescente-se a tudo isso uma necessidade específica! E agora, novos desafios se apresentam decorrentes da pandemia da COVID-19.

Por essas razões, torna-se fundamental a presença de uma equipe multidisciplinar, especialmente nos campi que têm alunos com laudo de necessidade específica, como o Campus Maragogi. Vale salientar que, apesar do relato apresentado de acompanhamento e atenção, o Campus funcionou em 2019 sem pedagogo e sem psicólogo, fragilizando sensivelmente as ações, de forma mais relevante que a ausência de recurso financeiro. O aluno aqui referido não teve monitor, nem suporte psicopedagógico do IFAL e o apoio que recebeu uma vez ao mês na ADEFAL de Maceió tem sido insuficiente, se refletindo no baixo rendimento acadêmico. Apesar dessa situação, o ano de 2019 trouxe uma conquista para o NAPNE- Maragogi: a conquista de um ambiente com condições para receber/entrevistar um aluno e/ou responsável, dentro da infraestrutura do Campus.

Torna-se perceptível, portanto, que a rede federal ainda precisa trilhar um longo caminho para garantir a inclusão, a permanência e o êxito de pessoas com deficiência em seu sistema de ensino. Muitas dificuldades encontradas pelo NAPNE estão presentes nas realidades de diversos estados, sendo as principais focadas na acessibilidade física e estrutural e formação docente para atuar com alunos com deficiência na sala de aula.

A importância do NAPNE se dá devido ao seu caráter de ação contínua, em que por meio da presença do núcleo em cada campus das instituições ligadas à rede torna-se possível desenvolver a cultura do ensino para a diversidade e promover as adaptações necessárias para que o aluno com deficiência seja incluído.

Assim, tendo em vista que a Educação Especial, desenvolvida a partir dos dispositivos legais e normativos brasileiros, busca garantir que a pessoa com deficiência tenha acesso a uma formação de qualidade, independentemente do nível ou da modalidade de ensino em que esteja inserida, espera-se que, este relato crítico do processo histórico de atuação do NAPNE do IFAL Campus Maragogi, contribua para reflexões acerca da inclusão de pessoas com deficiência, sem perder de vista o contexto socioeconômico e cultural no qual a instituição está inserida, em particular, as demandas por uma efetiva educação inclusiva, um campo aberto e amplo para pesquisas, estudos e ações.

Referências

- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **DSM – IV**: Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais. Texto revisado. Tradução C. Dornelles. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **DSM-5**: manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 31jul. 2020.
- _____. **Lei nº 9.394**, de 20 dez. 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 31jul. 2020.
- _____. **Lei n. 12.976, de 4 de abril de 2013**. Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, 2013. Disponível em: <<http://www.in.gov.br/materia/>>.

/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/30037356/do1-2013-04-05-lei-n-12-796-de-4-de-abril-de-2013-30037348.>. Acesso em: 31jul. 2020.

_____. **A inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho**. 2. ed. Brasília, DF: MTE, SIT, 2007. Disponível em:<http://www.acessibilidade.org.br/cartilha_trabalho.pdf>. Acesso em: 10 out. 2011.

_____. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em: 31jul. 2020.

_____. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm Acesso em: 31 julho de 2020.

_____. Ministério da Educação. **Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia: um novo modelo em educação profissional e tecnológica: concepção e diretrizes**. Brasília, 2010a.

_____. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Portaria nº 29**. Portaria de designação da gestão da Ação TEC NEP, de 25 fev. 2010. Brasília: MEC/Setec, 2010b.

_____. **Decreto nº 7.611**, de 17 nov. 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm>. Acesso em: 31jul. 2020.

_____. **Resolução nº 6**, de 20 set. 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2012.

_____. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (estatuto da pessoa com deficiência). Brasília, 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em: 31jul. 2020.

_____. Ministério da Saúde/CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. **Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016**. Disponível em: http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/22917581 Acesso em: 31 julho de 2020.

BORTOLINI, Sirlei. **Desafios e estratégias para tornar o IFRS – Campus Bento**

Gonçalves uma escola inclusiva. 2012. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

BOGDAN, R.; TAYLOR, S. **Introduction to qualitative research methods: A phenomenological approach to the social sciences**. New York: J. Wiley, 1975.

BOOTH, T., & AINSCOW, M. **Índex para inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola**. New Redland, United Kingdom: SCIE – Centro de Estudos sobre Educação Inclusiva, 2002.

CARDOSO, Maria Heloisa de Melo. **Inclusão de alunos com deficiência na Educação Profissional e Tecnológica**. 166f. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2016.

CUNHA, Ana Lúcia Braga Melo; SILVA, Lenina Lopes Soares. A produção do conhecimento sobre o programa TEC NEP nos programas de pós-graduação no

Brasil: 2000 – 2014. In: COLÓQUIO NACIONAL, 3., 2015, Natal. **Anais eletrônicos...Natal**: IFRN, 2015. Disponível em:<<http://ead.ifrn.edu.br/portal/wpcontent/uploads/2016/01/Artigo-24.pdf>>. Acesso em: 05 set. 2016.

FARIAS, N.; BUCHALLA, C.M.A Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde da Organização Mundial da Saúde: Conceitos, Usos e Perspectivas. **Revista Brasileira de Epidemiologia**, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 187-193, 2005.

INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS (IFAL). **Resolução nº 45/CS, de 22 de dezembro de 2014**. Dispõe sobre a organização, o funcionamento e as atribuições do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas – NAPNE – do Instituto Federal de Alagoas – IFAL. Disponível em: <https://www2.ifal.edu.br/o-ifal/institucional/orgaos-colegiados/conselho-superior/arquivos/res-no-45-cs-2014-aprova-a-regulamentacao-do-napne-ifal.pdf> Acesso em 31 julho de 2020.

_____. **Plano de Desenvolvimento Institucional PDI – 2019-2023**. Outubro de 2019. Portal do IFAL. Disponível em:< <https://www2.ifal.edu.br/ifal/reitoria/pdi/pdi-2019-2023-final-revisado.pdf>>. Acesso em: 13 nov. 2019.

_____. **Portaria nº 2698 de 21 de agosto de 2019**. Membros da Equipe Multidisciplinar do Núcleo de Atendimento as Pessoas com Necessidades

- Específicas (NAPNE) do IFAL – Campus Maragogi. Disponível em: <https://sipac.ifal.edu.br/sipac/protocolo/documento/documento_visualizacao.jsf?idDoc=683529> Acesso em: 21 de ago 2019.
- INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA (IFB). **Resolução nº 24, de 16 out. 2013.** Regulamenta o funcionamento e as atribuições dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas – NAPNE. Disponível em: <http://www.ifb.edu.br/attachments/5694_024_Regulamento%20Napne.pdf>. Acesso em: 31jul. 2020.
- INSTITUTO FEDERAL DA PARAÍBA (IFPB). **Resolução nº 139, de 2 out. 2015.** Dispõe sobre o Regulamento dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNEs) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba. Disponível em: <<https://goo.gl/ZoZb4V>>. Acesso em: 31 jul. 2020.
- INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (IFRS). **Resolução nº 20, de 25 fev. 2014.** Regulamento dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNEs) do IFRS. Disponível em: <<https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2017/09/Resolucao-20-14.pdf>>. Acesso em: 31 jul. 2020.
- KUENZER, Acácia Zeneida. A reforma do ensino técnico e suas consequências. In: KUENZER, Acácia Zeneida (Org.). **Educação Profissional: Tendências e desafios.** Curitiba: Popular, 1999. p. 87-107.
- MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 6. ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 1999.
- NASCIMENTO, Franclim Costa; FLORINDO, Girlane Maria Ferreira; SILVA, Neide Samico (Orgs.). **Educação profissional e tecnológica inclusiva: um caminho em construção.** Brasília: IFB, 2013.
- OLIVEIRA, S. **Tratado de Metodologia Científica: Projetos de Pesquisas, TGI, TCC, Monografias, Dissertações e Teses.** São Paulo: Pioneira, 1997.
- OMS. **Classificação de transtornos mentais e de comportamento da CID-10:** descrições clínicas e diretrizes diagnósticas. Tradução D. Caetano. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- _____. **Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde.** Tradução A. Leitão. Lisboa: Direcção-Geral da Saúde, 2004.
- ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos,** 1948. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf> Acesso em: 31 julho de 2020.
- PACHECO, ELIEZER (Org.). **Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica.** São Paulo: Moderna, 2011.
- PESSOTTI, I. **Deficiência mental: da superstição à ciência.** São Paulo: EDUSP, 1984.
- _____. **Os nomes da loucura.** São Paulo: 34, 1999.
- RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas.** 3. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- RIZZINI, I.; MENEZES, C.D. **Crianças e adolescentes com deficiência mental no Brasil: um panorama da literatura e dos dados demográficos.** Rio de Janeiro: CIESPI/ PUC-Rio, 2010.
- ROSA, Vanderlei Flor. **Políticas públicas educacionais, direitos sociais e democratização do acesso à escola: uma visão a partir da implantação da ação TECNEP na Rede Federal de Educação Tecnológica.** 137f. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2011.
- SONZA, Andréa Poletto; SALTON, Bruna Poletto; STRAPAZZON, Jair Adriano (Orgs.) **Soluções acessíveis: experiências inclusivas no IFRS.** Porto Alegre: Corag, 2014.
- SILVA, Izaura Maria de Andrade. **Políticas de educação profissional para pessoa com deficiência.** 209f. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.
- VIÉGAS, Conceição de Maria Corrêa. **Educação profissional: Indicações para a ação - a interface educação profissional/educação especial.** Brasília: MEC/SEESP, 2003.

A EVOLUÇÃO DA LÓGICA PRÉ-ESCOLÁSTICA

Guilherme Wyllie¹²

Resumo

Este esforço interino propõe não só uma divisão histórica e uma delimitação cronológica da lógica medieval, como também oferece uma apresentação da lógica pré-escolástica.

Palavras-chave: Lógica medieval; História da lógica; Lógica.

Abstract

This provisional outline suggests not only a historical and chronological demarcation of medieval logic, but also offers an introduction to the pre-scholastic logic.

Keywords: Medieval Logic; History of Logic; Logic.

A Lógica Medieval passou por duas grandes etapas.¹³ De início, verifica-se a Lógica Pré-Escolástica, que surge em 778, cessa em 1080 e compreende não só um período carolíngio, que começa em 778 e se encerra em 896, como também inclui um período monástico, que tem seu início em 896 e seu término em 1080. Posteriormente, observa-se a Lógica Escolástica, que começa em 1080, termina em 1429 e ainda se subdivide numa fase inicial (1080 - 1160), intermediária (1160 - 1301) e final (1301 - 1429).

¹² Prof. Dr. Filosofia. Universidade Federal Fluminense.

¹³ O estudo sistemático e aprofundado da Lógica Medieval é relativamente recente. Dada a amplitude e complexidade de seus temas, desse período histórico é permitido formular apenas conjecturas e esboços setoriais sempre sujeitos, consoante o andamento das pesquisas, a revisões e correções. Assim, diante das limitações descritas, não se pode esperar unanimidade entre os historiadores em torno de todos os assuntos compreendidos por tal etapa da história da lógica. Em geral, não existe um consenso sobre a origem e o fim da Lógica Medieval. Blanché, por exemplo, acredita que o período em questão se estende do séc. VI ao séc. XV (BLANCHÉ, R. *La logique et son histoire*, p. 140), ao passo que de Libera divide-o em três fases, a saber, (i) a boeciana, que antecede a difusão da *logica nova*, (ii) a da organização do *corpus* aristotélico nas sumas de lógica do séc. XIII e (iii) a das realizações teóricas ou formais, que se caracteriza pela multiplicação das 'lógicas regionais' durante o séc. XIV e o séc. XV (DE LIBERA, A. *La philosophie médiévale*, p. 31). Bockenski, porém, distingue (i) uma etapa de transição, que dura até a época de Pedro Abelardo, (ii) uma etapa criadora, que abrange o período entre Pedro Abelardo e o fim do séc. XIII, e (iii) uma etapa de elaboração, que começa com Guilherme de Ockham e se encerra no final da Idade Média (BOCHENSKI, I. *Historia de la lógica formal*, p. 160-161). Enfim, cabe ainda citar a opinião de Moody segundo a qual a lógica medieval inicia no séc. XI e perdura até o séc. XV (MOODY, E. *Lógica medieval europea*, p.75). Aqui, porém, determinar-se-á que ela surgiu após um longo período de estagnação intelectual, que motivou o declínio da Lógica Antiga e só foi interrompido pelo Renascimento Carolíngio, e terminou com o aparecimento da Lógica Humanista. Neste caso, poder-se-á dizer que a Lógica Medieval iniciou em 778, quando Carlos Magno exortou os Bispos e Abades do seu Reino a erigir escolas para formação de religiosos, e encerrou com a morte de Paulo de Veneza em 1429. Do ponto de vista geográfico, cumpre ainda salientar que a Lógica medieval restringiu-se a Europa Ocidental Latina, o que exclui tanto a Lógica Hindu e a Lógica Bizantina, quanto a Lógica Judaica e a Lógica Árabe, não obstante a grande importância e influência delas.

Lógica Medieval (778-1429)	Pré-Escolástica (778-1080)	Carolíngia (778-896) Monástica (896-1080)
	Escolástica (1080-1429)	Inicial (1080-1160) Intermediária (1160-1301) Final (1301-1429)

Lógica Pré-Escolástica Carolíngia

A lógica ocupou um lugar relevante no decurso do Renascimento Carolíngio graças ao interesse dos eruditos da época pela possibilidade de aplicá-la à teologia. De fato, nos *Libri Carolini*, provavelmente escritos por Teodolfo de Orleans em 790, alguns métodos lógicos de argumentação já eram explicitamente empregados na compreensão das dificuldades vinculadas às questões teológicas. Na mesma época, Alcuíno de York disponibilizou aquele que se tornaria o texto de lógica mais estudado durante os dois séculos subseqüentes, a saber, as *Categoriae decem*, uma antiga paráfrase às *Categorias* de Aristóteles, cuja autoria ele atribuiu à Agostinho, apesar dela ter sido realmente escrita no século IV d.C por algum integrante do círculo de Temístio. Além disso, cabe ainda ressaltar que ele também redigiu a primeira obra medieval de lógica, isto é, a *De dialectica*,¹⁴ que revela uma influência direta das *Instituições* de Cassiodoro (século VI d.C), das *Etimologias* de Isidoro de Sevilha (século VII d.C), do *Peri hermeneias* de Apuleio de Madaura (século II d.C), da própria *Categoriae decem* e dos comentários de Boécio à *Isagoge* de Porfírio e ao *Da interpretação* de Aristóteles.

No início do século IX, por sua vez, há uma discussão incipiente sobre o significado dos conceitos negativos na epístola *De substantia nihili et de tenebris* de Fredegiso, discípulo e sucessor de Alcuíno como abade do mosteiro de St Martin de Tours. Segundo ele, dado que Deus criou não só as coisas, mas também seus nomes, de sorte que há um nome para cada coisa,¹⁵ e ‘nada’ é um nome, segue-se que deve existir alguma substância correspondente a ‘nada’.¹⁶ Esta obra, assim como (i) o registro da *Isagoge* de Porfírio, *Categorias* e *Da interpretação* de Aristóteles num catálogo do mosteiro de Reichenau, (ii) a presença de várias passagens estritamente lógicas na *Usia graece*, uma compilação de textos teológicos elaborada por Cândido e outros discípulos de Alcuíno, e (iii) a existência de um manuscrito de Leidrad, Bispo de Lyon, que compreendia a *Isagoge* de Porfírio, o *Peri hermeneias* de Apuleio, as *Categoriae decem*, extratos do *De dialectica* de Alcuíno, o primeiro comentário de Boécio ao *Da interpretação* de Aristóteles e uma lista das categorias oriunda do *De arithmetica* de Boécio, confirmam o entusiasmo dos eruditos da época pela investigação de técnicas elementares de argumentação lógica e questões vinculadas à doutrina das categorias. Neste contexto, é importante notar que até o influente João Escoto Eriúgena dedica grande parte do primeiro livro da *Periphyseon* ao estudo de algumas noções provenientes das *Categoriae decem* e *Isagoge* de Porfírio a fim de adaptá-las às suas concepções filosóficas e teológicas.

¹⁴ Cf. KNEALE, M., KNEALE, W. *O desenvolvimento da lógica*, p. 203; McKITTERICK, R., MARENBO, J. *Philosophy and its Background in the Early Medieval West*, p. 108.

¹⁵ FREDEGISO DE TOURS. *De substantia nihili et de tenebris*, 554, 30-2.

¹⁶ FREDEGISO DE TOURS. *De substantia nihili et de tenebris*, 553, 8-18.

A partir de 850, o estudo da lógica, que até então se restringia à Academia Palatina, começou a se intensificar nos grandes mosteiros da Europa Ocidental. Em *De anima ad Odonem*, por exemplo, o monge Ratrano de Corbie descreveu uma interessante controvérsia sobre os universais que envolvia a sua própria concepção, segundo a qual os universais procedem dos indivíduos e não são realmente existentes,¹⁷ e a concepção do discípulo de um irlandês chamado Macário, para o qual os indivíduos provinham dos universais ‘como um rio advém de sua nascente ou uma árvore emana de sua raiz’.¹⁸ Nessa época, o mosteiro de St Gall também exhibe (i) um conjunto de obras lógicas entre as quais se sobressaem a epístola de Mestre L.,¹⁹ cuja análise da distinção entre uma totalidade e suas partes e um gênero e suas espécies depende principalmente do comentário de Boécio aos *Tópicos* de Cícero, (ii) uma *Dialectica* anônima, que inclui uma descrição da silogística e aborda algumas relações entre a linguagem e a lógica, e (iii) um pequeno opúsculo anônimo, que trata da classificação de todos os tipos de substantivos conforme as categorias de Aristóteles. Enfim, cabe ainda mencionar Érico de Auxerre, oriundo do mosteiro beneditino de St Germain e discípulo de João Escoto Eriúgena, cujo influxo é evidente nas glossas redigidas por ele sobre as *Categoriae decem*, *De dialectica* de Agostinho de Hipona, *Isagoge* de Porfírio e *Da interpretação* de Aristóteles, e destacar seu aluno mais célebre, Remígio de Auxerre, que escreveu glossas às *Categoriae decem* igualmente influenciadas pelas doutrinas da *Periphyseon*.

Lógica Pré-Escolástica Monástica

Em 896, a morte do papa Formoso inaugura um longo período de invasões, comoções sociais e decadência do pontificado, que ficou conhecido como ‘Século de Ferro’. Neste contexto, as investigações lógicas restringiram-se basicamente aos monges dos mosteiros da congregação dos beneditinos reformados de Cluny, que surge no início do século X.

Apesar das dificuldades vinculadas ao estabelecimento da cronologia dos manuscritos lógicos do período em questão,²⁰ verifica-se não só que as *Categoriae decem* foram paulatinamente preteridas em razão do crescente interesse pelo estudo da tradução de Boécio das *Categorias*, mas também se evidencia uma ampla difusão de outros textos do referido autor, como o *De topicis differentiis*, *Introductio ad syllogismos categoricos*, *De syllogismo categorico*, *De syllogismis hypotheticis*, *De divisionibus*, a tradução do *Da interpretação* e os comentários à *Isagoge*, *Categorias* e *Da interpretação*. Em virtude disso, o exame dos textos de lógica redigidos na metade do século X, tais como as glossas à *Isagoge* de Icpa ou Israel, um gramático irlandês que foi discípulo de São Bruno, revela que o conhecimento mais detalhado das obras de Boécio mencionadas anteriormente proporcionara uma abordagem mais técnica dos problemas discutidos pelos lógicos da época, que resolveram se concentrar na compreensão das teorias genuinamente aristotélicas a fim de expurgar seus escritos das doutrinas metafísicas de João Escoto Eriúgena e seus discípulos.²¹

No final do século X, sobressaem-se três lógicos, a saber, Notker Labeo, Abbo de Fleury e Gerberto de Aurillac, que contribuíram de maneira decisiva para o incremento da lógica, em virtude da assimilação das traduções, comentários e monografias lógicas de Boécio e do conhecimento adequado das doutrinas lógicas elaboradas nas décadas precedentes.

¹⁷ RATRANO DE CORBIE. *De anima ad Odonem*, 71: 15-16 e 74: 8-10.

¹⁸ *Ibid.*, 108: 37.

¹⁹ Marenbon sugere que Mestre L. poderia ser Liutbert, um mestre de St Gall que fora proclamado arcebispo da Mogúncia em 863 (cf. MARENBNON, J. *Early Medieval Philosophy*, p. 77).

²⁰ Cf. GILSON, Ê. *A filosofia na Idade Média*, p. 273; MARENBNON, J. *Early Medieval Philosophy*, p. 81.

²¹ Cf. JEAUNEAU, E. Pour le dossier d’Israel Scot. *Archives de l’histoire doctrinale et littéraire du moyen age*, 52, 1985, p. 7-72; JEUDI, C. Israel le grammairien et la tradition manuscrite du commentaire de Remi d’Auxerre à la *Ars Minor* de Donat. *Studi medievali*, 18, 2, 1977, p. 185-205.

Notker Labeo era proveniente do mosteiro de St Gall, que contava com monges interessados por investigações lógicas desde o século anterior. Entre as suas obras, cumpre ressaltar tanto as traduções alemãs das *Categorias* e *Da interpretação*, cujas doutrinas eram analisadas com o auxílio dos respectivos comentários de Boécio, quanto um texto sobre os silogismos, que foi demasiadamente inspirado pelo comentário de Boécio aos *Tópicos* de Cícero e pela *De nuptiis philologiae ac Mercurii* de Marciano Capela.

Abbo, monge de Cluny e diretor da escola monástica de Fleury, já revelara um interesse específico pela lógica formal antes de 986. De fato, sua *Enodatio* sobre os silogismos categóricos e hipotéticos fora basicamente motivada pelas passagens mais técnicas do *Da interpretação* e efetivamente influenciada não só pelo *Peri hermeneias* de Apuleio de Madaura, como também pela *Introductio ad syllogismos categoricos*, *De syllogismo categorico*, *De syllogismis hypotheticis*, *De topicis differentiis* e *De divisionibus* de Boécio. No entanto, a despeito da sua predileção pelos aspectos formais da lógica, Abbo também sustentara que os universais não podem existir na realidade, em razão da incompatibilidade entre a sua concepção segundo a qual todas as coisas são numericamente unas e a afirmação de que os universais estão presentes em várias coisas ao mesmo tempo.²²

Gerberto de Aurillac foi o maior erudito do século X. Após residir no mosteiro de Aurillac, ele permaneceu três anos na Catalunha, onde assimilou as principais doutrinas científicas árabes. Em 972, dirigiu a escola catedralícia de Reims e dez anos depois se tornou abade de Bobbio. Finalmente, foi proclamado arcebispo de Reims em 992 e arcebispo de Ravena em 998, antes de ser eleito papa no ano seguinte sob o nome de Silvestre II e falecer em 1003. Durante o período em que lecionou em Reims, Gerberto foi o primeiro a empregar um conjunto de obras denominado *logica vetus* pelos lógicos posteriores, que seria constituído pela *Isagoge* de Porfírio, *Categorias* e *Da interpretação* de Aristóteles, *Tópicos* de Cícero e os escritos lógicos de Boécio. Entre suas obras, cumpre ressaltar o opúsculo *De rationali et ratione uti*, onde Gerberto resgata uma discussão presente na *Isagoge*²³ e não só considera alguns aspectos da psicologia aristotélica descritos no *Da interpretação*, como também emprega tanto a hierarquia metafísica exposta no primeiro comentário de Boécio à *Isagoge*, quanto a oposição entre ato e potência discutida na *Isagoge* e *Da interpretação*, para explicar como ‘servir-se da razão’ pode ser predicado de ‘racional’, não obstante ‘servir-se da razão’ ser a diferença de ‘racional’. De acordo com ele, se ‘racional’ for apenas um conceito apartado de qualquer ser humano, seu âmbito não será mais estrito do que o âmbito do conceito ‘servir-se da razão’. Todavia, se o conceito ‘racional’ vincular-se a determinado ser humano, ele não estará mais invariavelmente em ato e só poderá ser atualizado quando algum indivíduo racional servir-se da razão.²⁴ Com efeito, ‘servir-se da razão’ pode ser predicado de ‘racional’, pois ‘racional’ em ‘racional’ é algo que serve-se da razão’ não referir-se-á a todo ser racional, mas apenas a alguns deles.²⁵

²² ABBO DE FLEURY. *Quaestiones grammaticales*, §45-50.

²³ Cf. PORFÍRIO. *Isagoge*, 22: 1-2 e BOÉCIO. *In Isagogen Porphyrii Commenta*, 104: 20-105: 15 (1ª edição) e 294:10-21 (2ª edição).

²⁴ Tais considerações de Gerberto claramente presumem não só as passagens do *Da interpretação* que caracterizam as paixões da alma, mas também a doutrina exposta por Boécio em seu primeiro comentário à *Isagoge*, segundo a qual um conceito perde a sua imutabilidade quando se vincula a algo corruptível.

²⁵ GERBERTO DE AURILLAC. *De rationale et ratione uti*, XV: 308-9.

No final do século X, destaca-se Fulberto (980 - 1028), bispo e fundador da Escola de Chartres, que provavelmente fora um dos discípulos mais célebres de Gerberto de Aurillac. Entre as suas contribuições mais relevantes, é importante destacar a utilização pioneira das doutrinas do *De topicis differentiis* na elucidação de questões teológicas. Assim, por exemplo, Fulberto acreditava que o messianismo de Jesus poderia ser assegurado através de um argumento que provasse a interrupção do tempo do reino judeu com a vinda de Cristo. Segundo ele, se a existência de um reino é condicionada pela posse de um território, um povo e um rei e os judeus não podiam ter um rei após a destruição do segundo templo, visto que já não havia mais sacerdotes para ungi-lo, então poder-se-ia sumariamente dizer que a ausência do reino judeu se segue da máxima ‘Faltando uma parte, não pode haver uma totalidade; se há uma totalidade, não pode faltar uma parte’.²⁶

Ao longo do século XI, ocorreu um grande debate acerca dos limites da lógica, que foi basicamente motivado por reflexões relativas à possibilidade da sua aplicação em contextos teológicos e pelo uso aparentemente indiscriminado de diversas técnicas argumentativas. De fato, tal situação pode ser particularmente evidenciada em algumas passagens da *Rhetorimachia*, onde Anselmo de Besate († 1050), o peripatético, relata que, perante a indiferença de uma platéia em Mogúncia, ele empenhou-se em convencer seus ouvintes de que era necessário aprová-lo ou reprová-lo. Dado que um deles insistiu que optaria por uma posição intermediária, ele argumentou que sua postura equivaleria a escolher ambas as alternativas, já que o meio incluiria os extremos. Todavia, o ouvinte discordou ao afirmar que o meio seria a negação dos extremos e concluiu que sua opção equivaleria a não fazer absolutamente nada. Finalmente, Anselmo retrucou que se não fosse nada, não poderia ser feito, de modo que seria necessário optar por uma das alternativas, pois seria impossível deixar de escolher uma delas, embora não fosse possível realizá-las simultaneamente.²⁷

Nesta época, a compreensão das doutrinas presentes no *Da interpretação* e nas monografias de Boécio sobre os silogismos permitiu tanto o reconhecimento da lógica como uma disciplina autônoma, quanto o abandono da tendência de assimilação da lógica pela metafísica, que era tão comum nos dois séculos anteriores. Tais fatos, por sua vez, acarretaram a primazia da avaliação crítica da lógica nas discussões sobre a eucaristia e a onipotência divina, uma vez que estes assuntos suscitaram várias questões sobre a viabilidade da análise lógica dos mistérios da fé.

Em 1045, por exemplo, Berengário (1005 - 1088), monge de St Martin de Tours e discípulo de Fulberto de Chartres, não só retomou a controvérsia eucarística inaugurada no século IX por Ratrano de Corbie, que rejeitara a concepção de seu mestre Pascásio Radberto ao discordar da presença substancial de Cristo nas espécies consagradas, mas também negou a transubstanciação, mediante uma análise da proposição ‘isto é o meu corpo’ (*hoc est enim corpus meum*) a partir do princípio segundo o qual a alteração da referência do sujeito de uma proposição durante o seu proferimento geraria outra proposição.

²⁶ FULBERTO DE CHARTRES. *Tractatus contra iudeos*, 307-8.

²⁷ ANSELMO DE BESATE. *Rhetorimachia*, p. 181-3.

Segundo ele, a proposição eucarística seria incapaz de promover a transubstanciação, pois, no momento em que ela fosse proferida, seguir-se-iam situações contraditórias ou impossíveis tais como (i) ‘isto’ já designar o corpo de Cristo, ou (ii) a própria proposição não ser concluída, se ‘isto’ não designasse mais o que ele designava e também não designar o que ele designaria, ou (iii) o surgimento de uma nova proposição, caso a referência de ‘isto’ fosse modificada.²⁸

Lanfranco (1010 - 1089), abade de Bec e arcebispo da Cantuária, foi um dos maiores adversários das teses de Berengário. Em *De corpore et sanguine Domini*, ele atesta que as questões vinculadas à eucaristia não poderiam ser adequadamente explicadas através da lógica, apesar de utilizá-la contra a própria vontade para defender sua concepção, e acusa Berengário de negligenciar as autoridades sagradas ao refugiar-se na lógica.²⁹ Por sua vez, Berengário contesta tais objeções em *Rescriptum contra Lanfrannum*, onde professa a utilidade da lógica nas discussões teológicas e assevera que ‘refugiar-se na lógica é apelar para razão e não recorrer a ela é renunciar ao honorável título de criatura feita à imagem e semelhança de Deus em conformidade com a razão’.³⁰

Enquanto Lanfranco admitira a existência de limites intransponíveis para a lógica, não obstante acreditar que ela não se oporia os mistérios divinos e que ainda poderia auxiliar a teologia, caso fosse usada adequadamente, seu contemporâneo Pedro Damiano (1007 - 1072), cardeal e bispo de Óstia, adotara uma atitude mais radical. Em *De divina omnipotentia*, ele sustenta de antemão que a compreensão correta do argumento segundo o qual Deus não pode fazer o que Ele não faz, pois se Ele não pode fazer o que não deseja, então Ele faz apenas o que deseja, presume que a vontade divina seja a causa de todas as coisas.³¹ Posteriormente, ele concilia a contingência dos fatos com a necessidade do passado, presente e futuro, ao restringir tal necessidade à consequência do discurso (*consequentia disserendi*), conforme o exemplo de que embora seja possível que chova ou que não chova amanhã, se for o caso que irá chover amanhã, então necessariamente choverá amanhã.³² Enfim, ele confirma que Deus pode até desfazer o que já foi feito, pois Seu poder não é limitado por uma necessidade oriunda da lógica, que seria uma arte exclusivamente verbal, comprometida apenas com a análise de argumentos e sem qualquer vínculo com a realidade.³³

²⁸ Berengário também elabora outro argumento contra a transubstanciação baseado no princípio metafísico segundo o qual os acidentes não podem existir sem a respectiva substância. De acordo com ele, se a substância do pão desaparecesse devido à consagração, seria impossível que os acidentes do pão subsistissem. Ora, os acidentes do pão subsistem depois da consagração, logo, a substância do pão permanece.

²⁹ LANFRANCO DE BEC. *De corpore et sanguine Domini*, 416D – 7A.

³⁰ BERENGÁRIO DE TOURS. *Rescriptum contra Lanfrannum*, 101.

³¹ PEDRO DAMIÃO. *De Divina omnipotentia*, 54-62.

³² *Ibid.*, 70-78.

³³ PEDRO DAMIÃO. *De Divina omnipotentia*, 82.

Esta concepção, por sua vez, também fora corroborada por Manegoldo de Lautenbath, que insiste na impossibilidade de submeter a fé às regras da lógica em várias passagens do *Liber contra Wolfelmum*, e por Otlo de Santo Emerano (1010 - 1070), que atesta a ingenuidade dos lógicos em seu *Dialogus de tribus quaestionibus*, na medida em que eles decretam que todas as palavras das Sagradas Escrituras deviam ser submetidas à autoridade da lógica e manifestam mais confiança em Boécio do que nos autores sacros.³⁴

Referências bibliográficas

- ABBO DE FLEURY. *Syllogismorum categoricorum et hypotheticarum enodatio*. (ed. A. Van de Vyver) Bruges: De Tempel, 1966.
- _____. *Quaestiones grammaticales*. (ed. Anita Guerreau-Jalabert) Paris: 1982. In: *Bibliotheca Augustana*. Disponível em: <http://www.fh-augsburg.de/~harsch/Chronologia/Lspost10/Abbo/abb_gram.html>. Acesso em: 10 dez. 2005.
- ALCUÍNO. De dialectica. In: MIGNE J. –P. (ed.) *Patrologia Latina*. Paris: 1851, vol. 101.
- ANSELMO DE BESATE. Rhetorimachia. In: MANITIUS, K. (ed) *Monumenta Germaniae Historica*. Weimar: Hermann Böhlau Nachfolger, 1958, Quellen zur Geschichte des Mittelalters, vol. II.
- ANÔNIMO. Libri carolini. In: BASTGEN, H. (ed.) *Monumenta germaniae historica*. Hanover: 1924, Consilia II, Supplementum.
- ANÔNIMO. *Usia graece*. In: MARENBOON, J. *From the Circle of Alcuin to the School of Auxerre*. Cambridge: Cambridge University Press, 1981.
- APULEIO DE MADAURA. Peri hermeneias. In: APULEIUS PLATONICI MADAURENSIS (ed. Claudio Moreschini) *De philosophia libri*. Stuttgart: Teubner, 1991, p. 189-215.
- ARISTÓTELES LATINO. *Categoriae vel Praedicamenta*. (ed. L. Minio-Paluello) Bruxelas: Desclée de Brouwer, 1961.
- _____. *De interpretatione vel Periermenias*. (ed. L. Minio-Paluello e G. Verbeke) Bruxelas: Desclée de Brouwer, 1965.
- _____. *Analytica priora*. (ed. L. Minio-Paluello) Bruxelas: Desclée de Brouwer, 1962.
- _____. *Analytica posteriora*. (ed. L. Minio-Paluello e B. Dod) Bruxelas: Desclée de Brouwer, 1968.
- _____. *De sophisticis elenchis*. (ed. L. B. Dod) Bruxelas: Desclée de Brouwer, 1975.
- _____. *Categoriarum supplementa*. Porphyrii Isagoge et Liber sex principiorum. (ed. L. Minio-Paluello) Bruxelas: Desclée de Brouwer, 1965.
- ASHWORTH, J. *The Tradition of Medieval Logic and Speculative Grammar from Anselm to the End of the Seventeenth Century: A Bibliography from 1836 Onwards*. Toronto: Pontifical Institute of Mediaeval Studies, 1978.
- BERENGÁRIO DE TOURS. *Rescriptum contra Lanfrannum*. (ed. R. Huygens) Turnhout: Brepols, 1988.
- BLANCHÉ, R. *La logique et son histoire: D'Aristote a Russell*. Paris: Armand Colin, 1970.
- BOCHENSKI, I. *Historia de la lógica formal*. Madrid: Gredos, 1966.
- BOÉCIO. In *Isagogen Porphyrii Commenta*. (ed. S. Brandt) Leipzig: Tempsky & Freytag, 1906, Corpus Scriptorum Ecclesiasticorum Latinorum 48.
- _____. *Commentarii in librum Aristotelis Peri hermenias pars prior versionem continuam et primam editionem continens*. (ed. K. Meiser) Leipzig: Teubner, 1877.
- _____. *Commentarii in librum Aristotelis Peri hermenias pars posterior secundam editionem et indices continens*. (ed. K. Meiser) Leipzig: Teubner, 1880.
- _____. *De hypotheticis syllogismis*. (ed. L. Obertello) Brescia: Paideia, 1969.
- _____. De differentiis topicis libri quattuor. In: MIGNE J. –P. (ed.) *Patrologia Latina*. Paris: 1851, vol. 64.
- _____. In *Topica Ciceronis Commentariorum libri sex*. In: MIGNE J. –P. (ed.) *Patrologia Latina*. Paris: 1851, vol. 64.
- _____. *Introductio ad syllogismos categoricos*. In: MIGNE J. –P. (ed.) *Patrologia Latina*. Paris: 1851, vol. 64.
- _____. *De syllogismo categorico*. In: MIGNE J. –P. (ed.) *Patrologia Latina*. Paris: 1851, vol. 64.
- _____. *Liber de divisione*. In: MIGNE J. –P. (ed.) *Patrologia Latina*. Paris: 1851, vol. 64.
- CASSIODORO *Institutiones*. (ed. R.A.B. Mynors) Oxford: Clarendon Press, 1937.
- DE LIBERA, A. *La philosophie médiévale*. Paris: PUF, 1989.
- FREDEGISO DE TOURS De substantia nihili et de tenebris. In: EUEMMLER, E. (ed.) *Monumenta Germaniae Historica*. Berlin: Weidmann, 1895, Epistolae IV, Epistolae Karolini Aevi II.

³⁴ OTLO DE SANTO EMERANO. *Dialogus de tribus quaestionibus*, 60.

- FULBERTO DE CHARTRES. Tractatus contra iudeos. In: MIGNE J. –P. (ed.) *Patrologia Latina*. Paris: 1853, vol. 141.
- GERBERTO DE AURILLAC. De rationale et ratione uti. In: OLLERIS, A. (ed.) *Oeuvres de Gerbert, pape sous le nom de Sylvestre II*. Paris: Dumoulon, 1867, p. 297-310.
- GILSON, E. *A filosofia na Idade Média*. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 2002.
- ICPA. Frühmittelalterlichen Glossen des angeblichen Jeps zur Isagoge des Porphyrius. In: BAEUMKER, C.; WALTERHAUSEN, B. (ed.) *Beiträge zur Geschichte der Philosophie des Mittelalters*. Münster: Aschendorff, 24, 1, 1924.
- ISIDORO DE SEVILHA. *Etymologiae*. (ed. W.M. Lindsay) Oxford: Clarendon Press, 1911.
- JEAUNEAU, E. Pour le dossier d'Israel Scot. *Archives de l'histoire doctrinale et littéraire du moyen age*, 52, 1985, p. 7-72.
- JEUDI, C. Israel le grammairien et la tradition manuscrite du commentaire de Remi d'Auxerre à la Ars Minor de Donat. *Studi medievali*, 18, 2, 1977, p. 185-205.
- JOÃO ESCOTO ERIÚGENA. *Periphyseon I-III*. (ed. I. P. Sheldon-Williams) Dublin: 1968-81, *Scriptores latini hiberniae* 7, 9,11.
- _____. De divisione naturae. In: MIGNE J. –P. (ed.) *Patrologia Latina*. Paris: 1853, vol. 122.
- KNEALE, W., KNEALE, M. *O desenvolvimento da lógica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1991.
- LANFRANCO DE BEC. De corpore et sanguine Domini. In: MIGNE J. –P. (ed.) *Patrologia Latina*. Paris: 1853, vol. 150.
- MANEGOLDO DE LAUTENBATH. Liber contra Wolfelmum. In: HARTMANN, W. (ed.) *Monumenta Germaniae Historica*. Weimar: Hermann Böhlau Nachfolger, 1952.
- MARENBO, J. *From the Circle of Alcuin to the School of Auxerre*. Cambridge: Cambridge University Press, 1981.
- _____. *Early Medieval Philosophy*. New York: Routledge, 1991.
- McKITTERICK, R., MARENBO, J. Philosophy and its Background in the Early Medieval West. In: MARENBO, J. *Medieval Philosophy*. Londres: Routledge, 1998.
- MOODY, E. Lógica medieval europea. In: PRIOR, A. (ed.) *Historia de la lógica*. Madrid: Tecnos, 1976.
- NOKTER LABEO. De syllogismis. In: PIPER, P. (ed.) *Die Schriften Notkers und seiner Schule*. Tübingen: Mohr, 1881,
- OTLO DE SANTO EMERANO. Dialogus de tribus quaestionibus. In: MIGNE J. –P. (ed.) *Patrologia Latina*. Paris: 1853, vol. 60.
- PEDRO DAMIÃO. *De Divina omnipotentia*. (ed. P. Brezzi) Florença: Valecchi, 1943.
- PIRONET, F. *The Tradition of Medieval Logic and Speculative Grammar. A Bibliography (1977-1994)*. Turnhout: Brépols, 1997.
- PORFÍRIO. (ed. A. Busse) *Porphyrii Isagoge et in Aristotelis Categorias commentarium*. Berlin: Reimer, 1887.
- PSEUDO-AGOSTINHO. Anonymi paraphrasis Themistianae (Pseudo-Augustini Categoriae decem). In: ARISTÓTELES LATINO. (ed. L. Minio-Paluello) *Categoriae vel Praedicamenta*. Desclée de Brouwer, 1961.
- RATRANO DE CORBIE. (ed. D. C. Lambot) *De anima ad Odonem*. Lille: Giard, 1952.
- RIECKENBERG, H. Anselm von Besate. In: *Lexicon des Mittelalters*. München: Artemis, 1980, 680.

GEOGRAFIA ESCOLAR E PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: PROCEDIMENTO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO POR MEIO DA CATEGORIA LUGAR³⁵

Hugo de Carvalho Sobrinho³⁶

Resumo

Este artigo busca relacionar a Geografia Escolar e a Pedagogia Histórico-Crítica, tendo o lugar, categoria de análise do espaço geográfico, como ponto de mediação e viabilização de métodos e procedimentos para a construção dos conhecimentos geográficos. A metodologia utilizada para sua elaboração baseia-se na perspectiva qualitativa, cuja pesquisa bibliográfica apoia-se em autores que pesquisam a Geografia Escolar e na proposta didática desenvolvida por Dermeval Saviani. A proposta aqui defendida é um caminho didático ao ensino de Geografia, na linha da Pedagogia Histórico-Crítica. Não se trata de propor um procedimento rígido a ser seguido, mas sim, a partir de sua uma reflexão, desencadear alternativas ao ensino de Geografia na escola básica. Portanto, as questões expostas apresentam-se como um movimento problematizador da prática social para a construção de conhecimentos geográficos.

Palavras-chave: Geografia Escolar; Pedagogia Histórico-Crítica; Categoria lugar.

Abstract

This article seeks to relate to School Geography and Historical-Critical Pedagogy, having the place, category of geographic space analysis, as a point of mediation and viability of methods and procedures for the construction of geographic knowledge. The methodology used for its elaboration is based on the qualitative perspective, whose bibliographic research is based on authors who research the School Geography and on the didactic proposal developed by Dermeval Saviani. The proposal defended here is a didactic way to the teaching of Geography, in the line of Historical-Critical Pedagogy. It is not a question of proposing a rigid procedure to be followed, but rather, from its reflection, to trigger alternatives to the teaching of Geography in the basic school. Therefore, the issues presented are presented as a problematizing movement of social practice for the construction of geographical knowledge.

Key-words: School Geography; Historical-Critical Pedagogy; Place as category.

Introdução

A Geografia Escolar não se ensina, mas se constrói, realiza-se. Ela tem movimento próprio, relativamente independente, realizado pelos professores e demais sujeitos da prática escolar que tomam decisões sobre o que é ensinado efetivamente (CAVALCANTI, 2012).

³⁵ Este artigo é uma versão ampliada e atualizada do trabalho aceito para ser apresentado no XII ENANPEGE da Associação Nacional de Pós -graduação em Geografia. O tema escolhido para o evento é Geografia, Ciência e Política: do pensamento à ação da ação ao pensamento. Além disso, as reflexões apresentadas fazem parte de estudos desenvolvidos no Grupo de Pesquisa **Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores em Geografia** do departamento de Geografia da Universidade de Brasília – GEAF/UnB. A intenção da publicação em periódico se vincula ao desejo de contribuir com a difusão e socialização do que produzimos.

³⁶ Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade de Brasília e Professor da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEEDF.

A Pedagogia Histórico-Crítica tem a apropriação dos conhecimentos como uma ferramenta cultural necessária à luta social que travam as classes populares para se libertar das condições de exploração em que vivem (SAVIANI, 2008).

O lugar é uma construção a partir da experiência no próprio espaço, sendo importante na construção de conhecimentos/conteúdos que sejam significativos (CARVALHO SOBRINHO, 2017).

Para melhor compreensão do tema proposto neste artigo, é necessário esclarecer que a Geografia Escolar não é uma simplificação da Ciência Geográfica, pois é feita pelo professor e demais sujeitos da prática escolar, num contexto de interação dialógica com os estudantes, a partir da mediação de conteúdos imbricados ao arcabouço teórico desta ciência. Apesar da mútua relação entre ambas, a Geografia Escolar é um ramo com autonomia, que tem por objetivo a apropriação de conteúdos que são elaborados no campo acadêmico, escolhidos pelos professores e ressignificados aos estudantes, tendo em vista sua formação para cidadania por meio da espacialidade.

Consideramos o esforço dos que trabalham na perspectiva da Geografia Escolar, para tornar significativo o processo de aprender/ensinar conteúdos, devido ser complexo o desenvolvimento de procedimentos didático-pedagógicos que busquem garantir a concretização da aprendizagem, sem seguir receitas ou manuais para a realização de uma boa aula (CAVALCANTI, 2012). Entretanto, é necessário buscar e debater alternativas para o desenvolvimento de práticas pedagógicas, nesse caso, voltadas para a construção da aprendizagem e a internalização de conteúdos no campo disciplinar da Geografia.

O ensino de Geografia é relevante na educação básica, uma vez que considera múltiplas temáticas que se relacionam com a prática da cidadania. Nesse sentido, é importante que os conhecimentos geográficos sejam construídos de forma sistemática e problematizadora, para que possam contribuir para o exercício social dos sujeitos. Ao refletir sobre a importância dessa temática, constata-se que é necessário identificar e analisar quais são os caminhos que possibilitarão o alcance dos objetivos nesse campo disciplinar. Além disso, e fundamentalmente, espera-se propor caminhos alternativos, para que os conteúdos de Geografia sejam internalizados pelos alunos, no sentido de habilitá-los ao raciocínio geográfico e que, conseqüentemente, desencadeiem práticas socioespaciais condizentes com os imensos desafios impostos à vida na contemporaneidade (LEITE, 2012; CARVALHO SOBRINHO, 2016; BENTO, 2014).

A despeito de sua importância, pode-se afirmar que o ensino da Geografia, infelizmente, ainda apresenta estreitos laços com metodologias tradicionais (CALLAI, 2000; CASTELLAR, 2010; CAVALCANTI, 2002, 2008, 2012; LEITE 2012; STRAFORINI, 2008). Em consequência, constituem-se inadequadas às exigências do mundo atual, que demanda compreensão efetiva das questões que se põem no cotidiano local e global, uma leitura crítica dessas e, principalmente, uma capacidade criativa em termos de proposições a serem desenvolvidas, para dar conta da multiplicidade de situações, que se impõem ao cidadão comum, no contexto de sua coletividade. Assim, é preciso pensar e propor procedimentos metodológicos viáveis, para que seja possível atribuir significados aos conteúdos de Geografia, por meio da identificação e análise dos fenômenos experimentados no cotidiano vivido pelos alunos e sua posterior relação com outros contextos, em outras escalas, para, mediante à espacialidade, consolidar-se o sentido e a prática da cidadania.

Em pesquisa anterior³⁷, foi detectado que os conhecimentos geográficos produzidos pelos alunos no contexto das aulas de Geografia não estão sendo construídos por meio de seu lugar, não consideram a prática social na condução do processo de ensinar-aprender Geografia. Nessa pesquisa, mostrou-se que tal situação está atrelada aos procedimentos didático-pedagógicos de ensino-aprendizagem. Desse modo, e para avançar na discussão posta a partir dos resultados obtidos no mestrado, o presente trabalho pretende pensar, discutir assuntos relativos aos procedimentos didático-pedagógicos ao ensino de Geografia, na linha da Pedagogia Histórico-Crítica. Não se trata de propor um caminho rígido a ser seguido, mas sim, a partir de uma reflexão, desencadear alternativas ao ensino de Geografia na escola básica, para o cumprimento de seu papel, qual seja, a construção e apropriação de conhecimentos para a prática da cidadania.

O caminho metodológico utilizado para elaboração dessas reflexões baseia-se na perspectiva qualitativa, cuja pesquisa bibliográfica apoia-se em autores que pesquisam a Geografia Escolar e na proposta didática desenvolvida por Dermeval Saviani.

Assim, as reflexões teóricas propostas mostram-se interessantes no sentido de relacionar Geografia Escolar à Pedagogia Histórico-Crítica, mediante a categoria lugar. Assim, os conteúdos elaborados no percurso histórico da humanidade constituem-se objeto e objetivo da escola, em geral, e da Geografia Escolar, em particular. Essa ideia encontra respaldo em Saviani (2005), para quem se diferencia conteúdos tradicionais e clássicos. Esses resistiram ao tempo e constituíram-se relevantes ao acervo construído em prol da humanidade. É nesse sentido que aquela vinculação se torna importante: os conteúdos de Geografia devem ser apropriados pelos alunos, também como possibilidade de libertação e transformação.

Saviani (2008) evidencia passos para a superação dessa situação que ainda permanece na prática pedagógica dos professores, a saber: prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse e prática social final. Esses cinco passos não são rígidos, são dialógicos e críticos. A consideração mais importante é que tais procedimentos têm a prática social como ponto de partida e de chegada no processo de ensinar/aprender, ou seja, as práticas sociais se apresentam como elemento basilar nos fundamentos dessa pedagogia. Por conseguinte, pertinente se faz considerar a categoria lugar como recurso, que nos permite pensar na construção dos conhecimentos geográficos elaborados no percurso histórico da humanidade de forma significativa, por considerar a prática socioespacial como ponto de partida e chegada.

De tal modo, este trabalho tem como suposição a possibilidade de situar, articular, propor e fundamentar, sistematicamente, por meio da categoria lugar, princípios didático-pedagógicos e metodológicos da Geografia Escolar mediante os postulados da Pedagogia Histórico-Crítica.

Geografia Escolar e Pedagogia Histórico-Crítica: aproximações por meio da categoria lugar

A Geografia Escolar nos leva a pensar na produção científica da Geografia ao longo do tempo e, diante disso, a discussão sobre o entendimento de seu significado como conteúdo escolar, por ser uma criação particular e original dos sujeitos da escola (CALLAI, 2011).

³⁷ Dissertação de mestrado defendida no ano de 2016 e publicada em 2017 no Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade de Brasília - **A categoria lugar na construção dos conhecimentos geográficos**: análise a partir da prática pedagógica do professor de Geografia em Formosa - Goiás. Disponível em < <http://repositorio.unb.br/handle/10482/22744>>.

Enquanto componente curricular da Educação Básica, a Geografia Escolar não é uma simplificação da ciência geográfica e, mesmo possuindo relação direta com esta, não está subordinada ao que se prescreve para ela na academia. Nesse sentido, tem como perspectiva a apropriação de conteúdos que são elaborados no campo acadêmico, escolhidos e ressignificados, tendo em vista a formação da cidadania. Isso ocorre quando as escolas, por meio dos professores, trabalham os conteúdos entre o arcabouço teórico dessa ciência, que são pertinentes à prática da cidadania e que são transpostos a um contexto específico, que irá conferir a Geografia Escolar certa propriedade e peculiaridade em sua abordagem (CAVALCANTI, 2012).

Desta maneira, o caminho percorrido pela Geografia Escolar reflete os movimentos da Geografia Acadêmica, contudo não se confunde com a mesma. Para Cavalcanti (2008), foi, a partir de 1980, por meio de novas fundamentações filosóficas, entre elas o materialismo histórico dialético, que se buscou superar a Geografia Clássica, isto é, denunciar a falsa neutralidade e o caráter utilitário e ideológico vinculado ao Estado, o que levou a redimensionamentos e reflexões acerca desse componente curricular.

E na transição do século XX para o XXI, sob os auspícios da Geografia Crítica, que alguns pesquisadores começaram a trilhar um caminho orientado à reflexão sobre as questões de ensino-aprendizagem em Geografia na Educação Básica, currículo de Geografia, formação de professores nesta área, bem como demais temáticas direta ou indiretamente relacionadas ao universo da docência, por meio dos programas de pós-graduação em Geografia e Educação (CAVALCANTI, 2008).

Essas questões, que são postas no tocante à reflexão sobre a Geografia Escolar, são complexas, pois o ato de ensinar não significa transferência de conhecimento. Ao contrário, este envolve a consideração de fatores culturais, sociais e econômicos, como contextualização para a aprendizagem. Além disso, exigem do professor duas particularidades em relação ao conhecimento que se propõe ensinar: o saber e o saber/fazer, quem ensina deve possuir tanto o conhecimento teórico dos conteúdos a serem trabalhados, como também as formas didáticas e práticas para promover a internalização desses pelos alunos, no sentido de lhes habilitar a apropriação de conhecimento (LIBÂNEO, 1994).

Para compreender as práticas espaciais, é indispensável a elaboração e proposição de metodologias que tenham a prática social dos sujeitos como uma via de internalização dos conteúdos. Milton Santos (1996) conduz a pensar o espaço do homem como uma acumulação de tempos desiguais, ou seja, a acumulação desses tempos se apresenta nos objetos e ações que são postos nas práticas socioespaciais dos sujeitos. Deste modo, também é possível travar uma relação com o pensamento de Lacoste (1988) quando menciona que as práticas espaciais têm maior peso na sociedade e na vida de cada um quando redimensionada pelas ações que conduzem a produção do próprio espaço.

Ao fazer essa consideração, as formas didáticas e práticas contribuem para a leitura das práticas espaciais e, assim, para a internalização dos conceitos em Geografia. Há a possibilidade de interligação com a perspectiva teórica e metodológica da Pedagogia Histórico-Crítica³⁸ com os pressupostos da Geografia Escolar, já que os caminhos propostos perpassam a prática social inicial em direção à prática social final, nos quais entre elas é necessário problematizar, instrumentalizar e contextualizar o que é aprendido por meio do próprio lugar do sujeito. Estes movimentos nos permitem compreender de forma mais significativa os conteúdos de Geografia, porque apresentam elementos favoráveis para compreensão da espacialidade que nos cerca (COUTO, 2009).

A Pedagogia Histórico-Crítica é um marco na educação brasileira, contudo pouco praticada no cotidiano escolar (GASPARIN e PETENUCCI, 2012). Neste sentido, e no contexto de interligação entre esses fundamentos, predomina a construção do conhecimento, mediante a interação entre o sujeito e o objeto, ou seja, aluno e o conhecimento. Isto acontece pela ação intencional do professor por meio dos seus procedimentos didáticos.

Diante disto, emerge a questão do método, porque uma educação pautada em conteúdos críticos e clássicos deve permitir aos alunos tanto dominá-los, como também, ressignificá-los por meio do seu lugar, isto é, atribuir-lhes novas significações para que se tornem pessoas críticas e reflexivas perante as dinâmicas da sociedade.

O método de ensino preconizado pela pedagogia histórico-crítica, considerado um meio de apropriação de conhecimento, inspira-se na concepção dialética da ciência e assume a forma de uma trajetória a ser percorrida, um caminho cujos momentos particulares são vistos como passos dinamizadores de um movimento único e orgânico, pois funda-se na realidade e mantém permanentemente o vínculo entre educação e sociedade, realçando a necessidade da educação ter um ponto de partida e um ponto de chegada (SCALCON, 2002, p.123).

O caminho inicial proposto pela Pedagogia Histórico-Crítica é o conhecimento da realidade social que os estudantes e professores possuem. A partir desse conhecimento, então, propõe-se pensar como os conteúdos, neste caso os de Geografia, podem conduzir ao próximo passo, que é a problematização daquilo que está posto no contexto vivido pelo aluno e, assim, conseguir avançar para os próximos passos: a instrumentalização e a catarse. A instrumentalização se apresenta como o processo de apropriação dos instrumentos teóricos e práticos, que são necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social inicial, isto é, apropriar dos conhecimentos como uma ferramenta necessária de libertação das condições de exploração. Na catarse os sujeitos são levados a pensar e demonstrar, por meio da avaliação da aprendizagem, se conseguiram encontrar caminhos ou respostas para os problemas, momento de uma síntese elaborada e organizada (SAVIANI, 2008). A finalização desse procedimento didático se apresenta com o retorno dos alunos à própria prática social: mas agora com uma compreensão menos sincrética e mais sintética e crítica, por terem percebido e internalizado os conteúdos por meio desse processo (COUTO, 2009).

³⁸ Essa pedagogia foi elaborada por Dermeval Saviani no início da década de 1980, tendo como proposta a ação pedagógica fundamentada na articulação entre a teoria e a prática, contribuindo para que os indivíduos ultrapassem a visão imediata dos fenômenos. Trata de uma pedagogia comprometida com a transformação social, ancorada na prática educativa questionadora, reflexiva, crítica e emancipadora, com vista a superação da desigualdade. De outro modo, se situa como uma pedagogia articulada com a prática social transformadora (BATISTA e LIMA, 2012).

Conhecer a prática social dos estudantes, problematizar seus saberes espaciais e ensinar conteúdos/construir conceitos que questionem a realidade, é movimento que se propõe a prática pedagógica, à montagem de um programa anual, à preparação de uma unidade bimestral de conteúdo, ou até mesmo à uma aula (COUTO, 2009, p. 2).

Após essas considerações, podemos perceber que o ensino de Geografia, por meio de uma abordagem histórico-crítica, tem o papel de desenvolver nos alunos o olhar espacial, o raciocínio geográfico, para a leitura do mundo e, assim, produzir a si mesmo e o espaço (BRASIL, 2001). Ao considerar que a educação e o ensino de Geografia têm o potencial de se constituírem instrumentos de emancipação, pode-se inferir que seu potencial para a construção da cidadania está relacionado à construção de conhecimentos (conteúdos), já que esse procedimento é o que permitirá o sujeito a compreender a realidade que o cerca.

Nesse contexto, para Carvalho Sobrinho (2017), a categoria lugar se torna fundamental, porque se apresenta como possibilidade de explorar os significados construídos pelos seres humanos, num dado local, e relacioná-los com a totalidade, pois constitui -se via de mediação pedagógica orientada à internalização de conhecimentos geográficos e ponto de interligação entre os pressupostos da Geografia Escolar e da Pedagogia Histórico-Crítica. Ou seja, viabiliza procedimentos para ensinar conteúdos/construir, considerando o vivido e as práticas socioespaciais dos alunos e professores.

Santos (1996) considera a relação do espaço e lugar ao destacar que “mais importante que a consciência do lugar é a consciência do mundo, obtida através do lugar” (SANTOS, 2008, p.161). O lugar, com suas particularidades, similaridades e contradições, reflete o particular e ao mesmo tempo o holístico, sendo este aspecto preponderante para a ressignificação de apreender/ensinar Geografia nessa sociedade. Além disso, o lugar nos permite confrontar a realidade vivida, ou seja, as práticas sociais com o conhecimento acumulado. O mesmo autor enfatiza que, “[...] não posso ser holístico sem trabalhar com o particular” (SANTOS, 2008, p. 168).

O lugar onde se vive, deve ser conhecido e reconhecido pelos que ali vivem, pois, conhecer o espaço, para saber nele se movimentar, para nele trabalhar e produzir, significa conseguir reproduzir-se também a si próprio, como sujeito (CALLAI, 2004). Nesse contexto, exige-se do docente uma prática pedagógica que fuja das metodologias de ensino tradicional e que sejam compatíveis com a formação do sujeito do século XXI, notadamente na compreensão do espaço geográfico por meio do lugar, considerando as características do espaço na contemporaneidade (LEITE, 2011).

Mediante as considerações acerca da Geografia Escolar, Pedagogia Histórico-Crítica e categoria lugar, queremos apropriar, ressignificar e aproximar esses fundamentos para debater metodologias e procedimentos de ensino por meio dessas inter-relações. Esse ponto de vista, segundo Cavalcanti (2012) é um procedimento novo no campo dos estudos geográficos e pouco explorado. Quando pensamos os passos metodológicos expostos por essa Pedagogia, percebemos que a categoria lugar se apresenta como um recurso fundamental para aproximá-la da perspectiva da Geografia Escolar.

Considerações finais

As reflexões propostas manifestam-se interessantes no sentido de relacionar os objetivos da Geografia Escolar aos da Pedagogia Histórico -Crítica, mediante a categoria lugar. Assim, os conteúdos elaborados no percurso histórico da humanidade constituem-se objeto e objetivo da escola que são relevantes ao acervo construído em prol da humanidade. É nesse sentido que advogamos que os conteúdos de Geografia devem ser apropriados pelos alunos, também como possibilidade de libertação e transformação.

Ao relacionar Geografia Escolar e a Pedagogia Histórico-Crítica, tendo o lugar, categoria de análise do espaço geográfico, como ponto de mediação e viabilização de métodos e procedimentos para a construção dos conhecimentos geográficos na escola básica, apresenta-se como um movimento problematizador da prática social para a construção de conhecimento geográfico.

Nesse raciocínio, é reiterada a importância da Geografia Escolar, pautada pela perspectiva de valorização da categoria lugar como via de mediação didático-pedagógica de análise na Geografia. Entretanto, essa abordagem ainda carece de reflexões que possam permitir a proposição e implementação de formas de condução do processo de ensino-aprendizagem, que resulte em uma formação adequada às exigências e posturas do mundo contemporâneo e à formação da cidadania, de um lado, e à produção de conhecimento científico, de outro.

Referências

- BATISTA, E. L.; LIMA, M. R. **A pedagogia histórico-crítica como teoria pedagógica transformadora - da consciência filosófica à prática revolucionária**. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; BATISTA, Eraldo Leme. Pedagogia histórico-crítica: desafios e perspectivas para uma educação transformadora. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2012.
- BENTO, I. P. **Ensinar e aprender geografia: pautas contemporâneas em debate**. Revista Brasileira de Educação geográfica. V. 4, n. 7, p. 143-157, 2014.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental: Geografia**. Brasília: MEC/SEF, 2001.
- COUTO, M. A. C. Ensino de Geografia: abordagem histórico-crítica. **Revista Tamoios**, v.5 (2), p. 02-15, 2009.
- CALLAI, H. C. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANNI, A. C. (Org.). **Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. Porto Alegre: Mediação, p. 72-112, 2000.
- _____. **O estudo do lugar como possibilidade de construção da identidade e pertencimento**. Disponível em < <http://www.ces.uc.pt/lab2004/pdfs/HelenaCallai.pdf>>. Acesso em 15/06/2017.
- _____. A Geografia Escolar e os conteúdos da Geografia. **Anekumene**, v. 1, n. 1, p. 128–139, 2011.
- CAVALCANTI, L. S. **Geografia e práticas de ensino**. Goiânia: Alternativa, 2002.
- _____. **A Geografia escolar e a cidade: Ensaio de Geografia para a vida urbana cotidiana**. Campinas, SP: Papyrus, 2008.
- _____. **O ensino de Geografia na escola**. Campinas, SP: Papyrus, 2012.
- CARVALHO SOBRINHO, H. **A categoria lugar na construção dos conhecimentos geográficos: análise a partir da prática pedagógica do professor de Geografia em Formosa - Goiás**. Dissertação de Mestrado, Brasília - DF, Universidade de Brasília, 2017. Disponível em < <http://repositorio.unb.br/handle/10482/22744>>. Acesso em 15/06/2017.
- CARVALHO SOBRINHO, H. LEITE, C. M. C. A categoria lugar na construção de significados no ensino de Geografia: alguns pressupostos. **Revista Querubim**, n. 30, v. 2, p. 112-118, 2016.

Disponível em <
http://www.uff.br/feuffrevistaquerubim/images/arquivos/zzquerubim_30_v_2.pdf>. Acesso em 15/06/2017.

CASTELLAR, S. M. V. Educação Geográfica: Formação e didática. In: MORAIS, E. M. B.; MORAES, L. B. (Orgs.). **Formação de professores: conteúdos e metodologias no ensino de Geografia**. Goiânia: Nepeg, 2010.

FERREIRA, L. F. Acepções recentes do conceito de lugar e sua importância para o mundo contemporâneo. **Território**. Rio de Janeiro, ano 5, n. 9, p. 65-83, jul./dez., 2000.

GASPARIN, J. L.; PETENUCCI, M. C. **Pedagogia histórico crítica: da teoria à prática no contexto escolar**. 2012.

LACOSTE, Y. **A Geografia - isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra**. Papyrus Ed. São Paulo-SP, 1988.

LEITE, C. M. C. “Geografia no Ensino Fundamental” In: Universidade/Departamento de Geografia. **Espaço e Geografia** (UnB), v. 5, p. 245-280, 2002.

_____. **O lugar e a construção da identidade: os significados construídos por professor de Geografia do ensino fundamental**. 222 f., 2012. Tese (doutorado em Geografia). Faculdade de Educação, Programa de pós-graduação em Educação, Universidade de Brasília, 2012.

LEITE, C. M. C. BARBATO, S. B. Reflexões sobre o conceito de lugar na escola contemporânea. **Espaço e Geografia**, v. 14, p. 225-255, 2011.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**, São Paulo: Cortez. 1994.

SANTOS, M. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. São Paulo: Hucitec, 1996.

_____. **Da Totalidade ao Lugar**. São Paulo: EDUSP, 2008.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 1991

_____. **Escola e democracia**. SP: Cortez/Aut. Associados, 2008.

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras aproximações**. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

SCALCON, Suze. **À Procura da Unidade Psicopedagógica: Articulando a psicologia histórico-cultural com a pedagogia histórico-crítica**, Campinas: Autores Associados, 2002.

STRAFORINI, R. **Ensinar Geografia: o desafio da totalidade-mundo nas séries iniciais**. Annablume, 2008.

ACÇÕES MERCADOLÓGICAS DE COOPERATIVAS DE CAFÉ DO SUL DE MINAS GERAIS, BRASIL

Isadora Figueiredo Fonseca³⁹
Ana Maria Santana do Amaral⁴⁰
Marina Ariente Angelocci⁴¹
Bruno Gomes Pereira⁴²
Fernanda Helena Silva⁴³

Resumo

A cafeicultura tem papel relevante para o desenvolvimento econômico e social do Brasil e está presente na história do país. Minas Gerais é o estado que possui maior destaque quando se trata desta cultura e as cooperativas mineiras são fundamentais no contexto, já que quase metade de todo o café produzido no estado passa por elas e grande quantidade é exportada, o que evidencia sua importância para o mercado interno e externo. A globalização, o mercado competitivo em que estão inseridas e o aumento da exigência do cliente por produtos de qualidade e melhor atendimento, demandam que adotem estratégias mercadológicas adequadas para manterem-se à frente de seus concorrentes, investindo em marketing de modo que criem um posicionamento de mercado que responda as mudanças. Por este motivo, as cooperativas de café de Minas Gerais foram escolhidas como objeto de estudo para a pesquisa, com o objetivo de investigar e identificar as estratégias competitivas adotadas, possibilitando ao fim com os resultados obtidos, auxiliá-las no aprimoramento e especificidade de suas estratégias, e consequentemente, apoiando o desenvolvimento regional e a competitividade saudável no mercado.

Palavras-Chave: Agronegócio; Cafeicultura; Cooperativismo; *Marketing*.

Abstract

Coffee farming plays an important role in the economic and social development of Brazil and is present in the country's history. Minas Gerais is the state that has the most prominence when it comes to this culture and mining cooperatives are fundamental in the context, since almost half of all coffee produced in the state passes through them and a large quantity is exported, which shows its importance for the domestic and foreign market. Globalization, the competitive market in which they operate and their increase in customer demand for quality products and better service, demand that they adopt appropriate marketing strategies to stay a head of their competitors, investing in marketing so that they create a positioning that responds to changes. For this reason, the coffee cooperatives of Minas Gerais were chosen as the object of study for this search, with the objective of investigating and identifying the competitive strategies adopted by them, making it possible in the end with the results obtained, assisting them in the improvement and specificity consequently, supporting regional development and healthy competitiveness in the market.

Keywords: Agribusiness; Coffeegrowing; Cooperativism; Marketing.

³⁹Graduada em Administração pela Universidade José do Rosário Vellano (UNIFENAS), Alfenas, MG.

⁴⁰Doutoranda em Agricultura Sustentável pela Universidade José do Rosário Vellano (UNIFENAS). Coordenadora do Curso de Ciências Contábeis. Docente da UNIFENAS, Alfenas, MG.

⁴¹ Doutora em Administração pela Universidade Nove de Julho (UNINOVE). Docente e Coordenadora do Curso de Pedagogia, Tecnologia em Gestão de Recursos Humanos e Logística do Centro Universitário Anhanguera Pitágoras Ampli, Santo André, SP. Docente da Faculdade de Santa Bárbara D'Oeste (FSB/UNIESP), Santa Bárbara D'Oeste, SP.

⁴² Doutor em Ensino de Língua e Literatura (Estudos Linguísticos) pela Universidade Federal do Tocantins (UFTI). Docente do Centro Universitário Anhanguera Pitágoras Ampli, Santo André, SP.

⁴³ Acadêmica do Curso de Ciências Contábeis da Universidade José do Rosário Vellano (UNIFENAS). Alfenas, MG.

Introdução

A história do café no Brasil está diretamente ligada à própria história do país. A produção se expandiu, primeiramente, na região da Baixada Fluminense e do Vale do Rio Paraíba, que ganhou força devido à demanda da Europa e dos Estados Unidos pelo produto. A mão-de-obra escrava, a monocultura voltada à exportação e ao cultivo em grandes latifúndios financiados pelos próprios fazendeiros que ampliaram seu capital a partir da vinda da Família Real para o Brasil, foram fatores impulsionadores para o desenvolvimento da cultura do café (ALMEIDA *et al.*, 2018).

O estado de São Paulo ganhou destaque com a produção da rubiácea (café) no Brasil, se tornando o maior produtor na década de 1880. Os ganhos oriundos desta safra foram propulsores de diversos avanços, como a urbanização, a construção das ferrovias e o deslocamento do centro do poder político do país para a região Sudeste (ABIC, 2017).

Diante disso, o café tem participação relevante na economia brasileira desde o Império até a atualidade, sendo um forte motor à economia do país em cidades onde a produção cafeeira é grande (POLIDO *et al.*, 2018). A importância histórica do café no Brasil vai além dos benefícios econômicos, abrangendo, também, aspectos culturais e socioculturais, pois esteve presente na mudança de mão de obra escrava pela assalariada, estimulou a migração da população do campo para a cidade e contribuiu para o processo de industrialização brasileiro (MEDEIROS, RODRIGUES, 2017).

O setor cafeeiro destaca-se em Minas Gerais, estado que apresenta, pelo menos, 50% da produção brasileira de café (CONAB, 2019). Atualmente, para que a cafeicultura consiga se sustentar em um mercado competitivo é preciso que invista em estratégias competitivas, que, de acordo com Porter (1991), são consideradas como o conjunto de ações de uma empresa para criar uma posição de sustentabilidade no negócio, enfrentando forças competitivas com retorno sobre o capital investido.

O objetivo do estudo é a investigação das estratégias competitivas adotadas pelas cooperativas de café do estado de Minas Gerais, bem como a posição de cada uma na indústria: líder, desafiante, seguidora e de nicho.

Em suma, é importante que os produtores utilizem uma estratégia com o intuito de obtenção de uma vantagem competitiva, tornando-se eficiente e se destacando entre seus concorrentes.

Material e métodos

Os procedimentos metodológicos adotados para esta pesquisa são classificados como exploratórios por envolver levantamentos bibliográficos, documentais e eletrônicos, além de serem descritivos por organizar e descrever um conjunto de dados obtidos com as cooperativas de café (MARTINS, 2016).

Um questionário foi aplicado em onze (11) cooperativas de café do estado de Minas Gerais com perguntas sobre a origem do café da produtora, os sistemas de vendas utilizados, os principais compradores, as estratégias adotadas e a classificação do posicionamento da empresa na indústria.

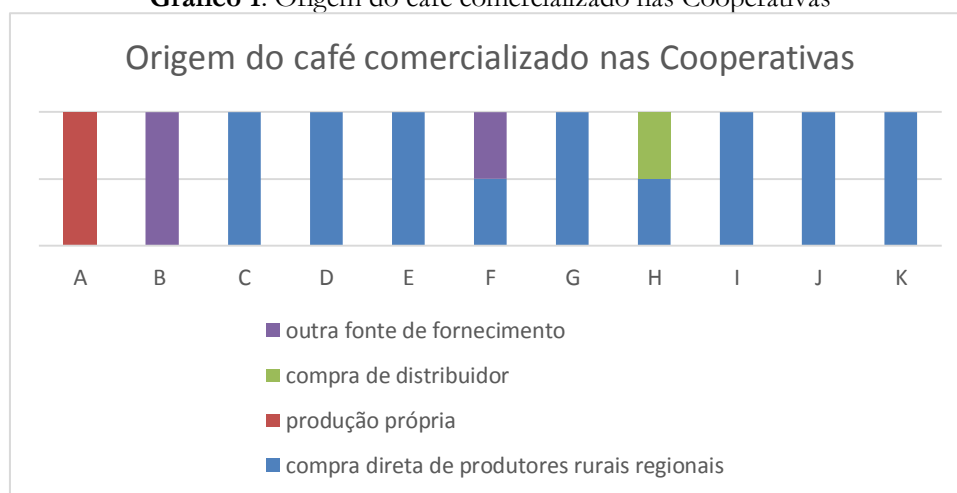
Após o preenchimento dos questionários, as estratégias adotadas, a posição dos produtores de café em relação ao setor industrial, bem como o sistema de vendas, a origem do café e os principais compradores foram identificados e analisados.

Apresentação do percurso de análise

As onze (11) cooperativas mineiras responderam um questionário estruturado, enviado por e-mail em outubro de 2020. Além disso, contatos telefônicos foram realizados para explicar o intuito da pesquisa, enfatizando que os nomes de todas as cooperativas seriam mantidos em sigilo, como forma de preservação de suas respostas. Em novembro, todos os questionários estavam preenchidos.

As cooperativas foram nomeadas de A a K. O Gráfico 1 apresenta a origem do café comercializado nas cooperativas, sendo que, nove cooperativas compram o café diretamente de produtores rurais regionais. A cooperativa A comercializa somente a sua própria produção. A cooperativa B compra somente o café depositado pelos cooperados em seus armazéns distribuídos pelo Estado, que por sua vez são os produtores rurais da região do sul, central e norte de Minas Gerais. A cooperativa H compra também de distribuidor. A cooperativa F compra café de corretores e parceiros, além de produtores rurais regionais.

Gráfico 1: Origem do café comercializado nas Cooperativas



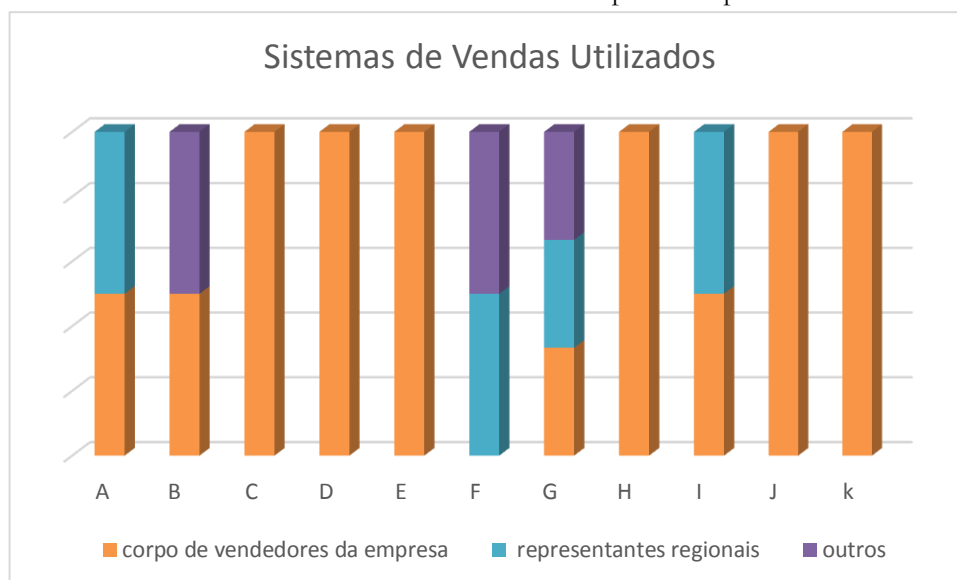
Fonte: Dos Autores

Em 2019, os produtos agrícolas mais comercializados e que passaram pelas cooperativas no estado de Minas Gerais foram: o café com 69% de participação; em seguida, o algodão com participação de 35,3%; o alho com 29% e a cenoura com 23,4%. As cooperativas mineiras produziram 34,4% do café produzidos no estado de Minas Gerais, dado que corrobora com a importância das cooperativas na comercialização do café produzido no Estado e no país (OCEMG, 2020).

Os produtores rurais são associados a cooperativas, já que buscam apoio na distribuição de produtos e nas comercializações. As cooperativas são uma das entidades que fazem ações de intermediação durante a negociação, comprando o café dos produtores para fins de exportação e venda a grandes atacadistas ou varejistas (Boaventura *et al.*, 2018). O estado de Minas Gerais possuía maior cooperativa de café do mundo, conquistada com as exportações de 4,5 milhões de sacas 60 kg de café arábica (MERGULHÃO, 2020).

No Gráfico 2 verifica-se que todas as cooperativas têm uma equipe de vendedores da empresa, exceto a cooperativa F não tem equipe própria. As cooperativas A, F, G e I fazem uso também de representantes regionais. E as cooperativas B, F e G utilizam outros sistemas de vendas, como venda por meio de corretores de café, mercado externo e possuem oito unidades comercialização de café com agrônomos e técnicos agrícolas.

Gráfico 2: Sistemas de vendas utilizados pelas Cooperativas



Fonte: Dos Autores

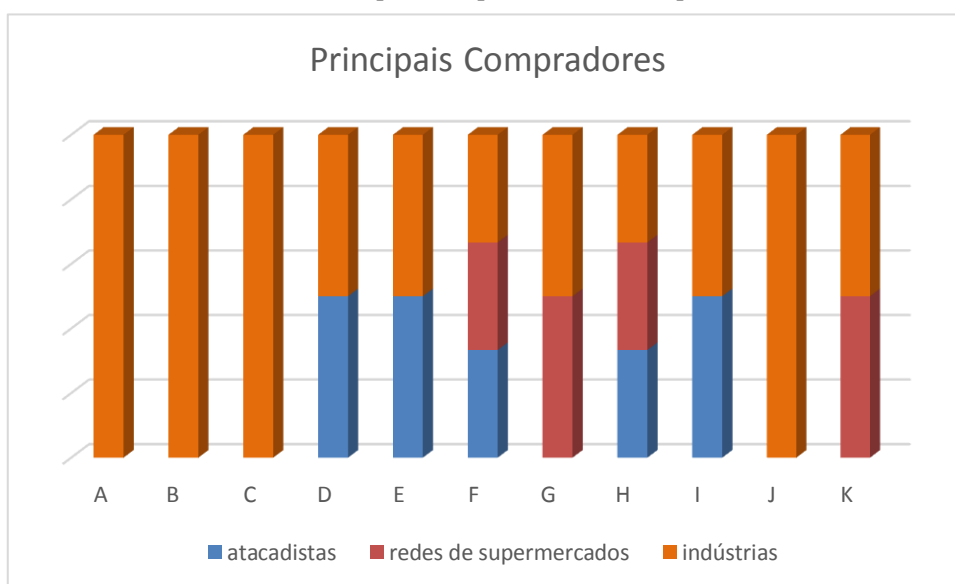
Lee e Kotler (2019) explicam que o desenvolvimento (distribuição) da estratégia da praça deve ser o mais conveniente e cativante para o cliente a ser conquistado ou fidelizado, ou seja, no sistema de vendas é essencial entregar ao cliente o que ele deseja, no horário e local solicitado por ele.

Os canais de distribuição mais conhecidos são: corretor, facilitador, representantes de fabricante, comerciante, varejista, agentes de vendas, força de vendas e atacadistas. As atribuições exercidas pelos agentes permitem que as estratégias de comercialização sejam eficientes no âmbito econômico. Entretanto, além dos comerciantes supracitados, existem também outros agentes que fazem a distribuição de produtos agrícolas, como: empresas transportadoras, de estocagem, de comunicação, agências financeiras e de seguros, certificadoras e de pesquisa de mercado (OLIVEIRA, FERREIRA, 2019).

No século XX é notória a importância da cafeicultura para o desenvolvimento econômico do país, aumentando a geração de riqueza e o interesse dos compradores nacionais e internacionais que buscam especialização na forma de cultivo, fato que traz consigo qualidade e características evidentes e próprias da bebida, apresentadas nos cafés produzidos em solo brasileiro (SILVA *et al.*, 2020).

Observa-se que no Gráfico 3 todas as cooperativas afirmaram que as indústrias compram o café que comercializam. As cooperativas D, E, F, H e I, relatam que atacadistas são seus clientes e as cooperativas F, G, H e K explicam que as redes de supermercados pertencem a sua carteira de clientes. Verifica-se que apenas a cooperativa F tem em sua carteira de clientes os três principais compradores citados na pesquisa.

Gráfico 3: Principais compradores das Cooperativas



Fonte: Dos Autores

Segundo a Organização das Cooperativas do Estado de Minas Gerais – OCEMG (2020), em 2019 o cooperativismo mineiro teve participação no PIB do estado de Minas Gerais de 9,6%, e houve um crescimento na movimentação econômica do 13,3% de 2018 para 2019, chegando a R\$ 60,8 bilhões. Cabe também ressaltar que as cooperativas exportaram em 2019 mais de 393,6 mil toneladas de café, para 52 países.

O café é a bebida mais consumida em países desenvolvidos, como por exemplo, Estados Unidos e a Europa. Os produtores observam que o consumo interno do café está aumentando, fato que vem colaborando para a estabilidade do mercado. Outro dado relevante é que os maiores consumidores de café são jovens de faixa etária entre 19 e 34 anos (Giordano, 2019). Mello, Franco e Pépece (2020) elucidam que o café é importante para o seu consumidor, desde o seio familiar até o ambiente de trabalho. Por isso, estar atento ao perfil e exigência do cliente é fundamental para adoção de estratégias de produção e comercialização de produtos e serviços.

Verificaram-se as estratégias adotadas de acordo com a posição da cooperativa no mercado, sendo que, cinco cooperativas (A, C, E, I e K) se classificaram como seguidoras de mercado, ou seja, a seguidora acompanha, copia ou melhora um produto para lançá-lo; podendo conquistar lucro elevado em relação à empresa dominante, uma vez que não assumiu despesas de inovação. Utilizam como estratégia de crescimento a diversificação (novos produtos e novos direcionamentos de negócio) e desenvolvimento de produto (novos produtos para substituir os atuais). Também focaram no composto mercadológico: preço, uma vez que este auxilia na determinação da participação de mercado e da rentabilidade, além de ser um determinante na escolha de um produto pelo comprador. As variáveis do preço são: preço de lista, descontos, concessões, prazo de pagamento e condições de financiamento (ANGELOCCI *et al.*, 2018).

As cooperativas (A, C, E, I e K) também responderam que usam a estratégia de promoção, que incluem propaganda, promoção de vendas, *merchandising*, venda pessoal e relações públicas. Também fizeram parcerias com outras empresas, utilizaram o Barter (troca de café por um produto) e a premiação com cafés certificados para fidelização dos clientes.

A cooperativa J classificou-se como líder em pequeno mercado/nicho, ou seja, quando uma pequena empresa se direciona a pequenos mercados, evitando competir com as grandes empresas, uma vez que não possuem tanto interesse por elas. Utiliza como estratégia de crescimento o desenvolvimento de mercado (novas missões são buscadas para os produtos da empresa) e o composto mercadológico do produto que apresenta as variáveis: variedade de produtos, qualidade, *design*, características, nome de marca, embalagem, tamanhos, serviços, garantias, devoluções). A promoção foi outro composto mercadológico usado pela entrevistada.

Três cooperativas (F, G, H) se classificaram como líder de mercado, ou seja, têm maior participação no mercado relevante do produto, liderando as demais empresas em termos de mudança de preços, lançamentos de novos produtos, cobertura de distribuição e intensidade promocional. Utilizando como estratégias de crescimento o desenvolvimento de mercado e do produto, e a diversificação, o composto mercadológico preço e promoção fez parcerias com outras empresas, como forma de fidelizar clientes, investiu em consultoria técnica para a lavoura do associado, programa de fidelização garantindo preços em mercados futuros, redução de custo em armazenagem para clientes e cooperados. Também utilizou a integração vertical abrindo empreendimento em torrefação.

Pode-se dizer que a estratégia de integração vertical define a divisão de atividades entre uma empresa e seus fornecedores, canais e compradores. Uma empresa pode comprar componentes em vez de fabricá-los ou contratar a assistência técnica ao manter uma organização de assistência técnica. Batalha (2008) aborda que, quando a empresa adota a estratégia de integração vertical, ela consegue maior domínio da produção, possibilitando condutas que viabilizem a diminuição dos custos, técnicas contra os concorrentes ou condutas que aproveitem o mercado final do produto.

Apenas uma cooperativa, B, se classificou como desafiante de mercado, ou seja, pode atacar a líder e outras concorrentes num lance agressivo visando conquistar maior participação de mercado. Utiliza como estratégia de crescimento o desenvolvimento de mercado, produto e a diversificação; o composto mercadológico preço e promoção, como também parcerias com outras empresas; utilização do Barter, redução das taxas de juros ao produtor; e investimento na integração vertical abrindo uma usina de processamento de milhares de sacas de café.

Por fim, uma cooperativa, D, não soube classificar sua posição de mercado, porém, afirmou que utiliza como estratégia de crescimento o desenvolvimento de mercado, produto e diversificação, o composto mercadológico promoção, parcerias com outras empresas e aposta na integração vertical abrindo laticínios e investindo na análise de terra.

As cooperativas possuem uma dinâmica distinta de outras empresas de capital, visto que elas necessitam apresentar a preocupação com dimensões econômicas e sociais e com o fato de os cooperados serem donos e usuários, trazendo ao empreendimento uma complexidade maior. Contudo, este cenário, demanda das cooperativas uma atuação eficiente em mercados competitivos por meio de estabelecimento de estratégias diante de seus concorrentes (SANTOS, NEVES, 2019).

Considerações finais

O objetivo do estudo foi investigar as estratégias adotadas no agronegócio, especificamente nas cooperativas de café do Sul de Minas Gerais, e os resultados obtidos em relação às vendas.

Todas as empresas, exceto a J, argumentaram que todas as estratégias (composto mercadológico, crescimento, alianças estratégicas, foco no cliente e integração vertical) aplicadas foram bem-sucedidas. Para a empresa J somente a ação de *endomarketing* e desenvolvimento de mercado foram bem-sucedidas.

Na pesquisa verificou-se que o principal sistema de vendas utilizado pelas cooperativas é o corpo de vendedores próprio e a principal origem do café comercializado vem da compra direta de produtores regionais. A maioria das cooperativas pesquisadas utiliza como estratégia de crescimento o desenvolvimento de novos mercados e inserção de novos produtos na sua carteira de vendas e para fidelização de clientes utiliza principalmente o Barter (troca do café por um produto), redução de juros e custos de armazenagem do grão e premiação para cafés certificados.

As cooperativas de café do estado de Minas Gerais tiveram expressivo crescimento econômico, conquistando uma representação de 9,6% no Produto Interno Bruto do estado em 2019, conforme relatório da OCEMG. O cooperativismo tem papel importante na economia de mercado interno e externo, demonstrando a adoção de estratégias competitivas assertivas para conquista e consolidação dos negócios.

Assim, diante do cenário pandêmico atual enfrentado em diversos países, seria importante analisar as estratégias adotadas diante dessa realidade para, por exemplo, continuar seu crescimento de vendas, e se houve aumento do consumo da bebida, em virtude do isolamento social.

Referências

- ABIC. **A ABIC defende uma ampliação forte dos investimentos em marketing e publicidade.** 2017. Disponível em: < <https://www.abic.com.br/estatisticas/indicadores-da-industria/indicadores-da-industria-de-cafe-2017/>>. Acesso em: 23 de abril. 2020.
- ALMEIDA, D. C. B.; ALMEIDA, F. L.; SILVA, M. I. S. P.; TUNAS, N. C.; PENA, H. W. A. A herança colonial brasileira: quanto às relações sociais e de produção no ciclo do café (1727-2017). **Revista Caribeña de Ciências Sociales**, jul. 2018.
- ANGELOCCI, M.A.; AMARAL, A. M. S.; ESTEVES, M. E. S.; ALCÂNTARA, J.N.; ALVES, S.S. Estudo das estratégias competitivas nas cooperativas cafeeiras do Sul de Minas Gerais. **XXI Semead - Seminários em Administração**, 2018, São Paulo. Estudo das estratégias competitivas nas cooperativas cafeeiras do Sul de Minas Gerais, 2018.
- BATALHA, M. O. (Coord.). **Gestão agroindustrial**. 3ª ed. São Paulo: Atlas, 2008. v.1. 800p.

- BOAVENTURA, P. S. M. *et al.* Cocriação de valor na cadeia do café especial: O movimento da terceira onda. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 58, n. 3, mai./jun. 2018.
- CONAB – Companhia Nacional de Abastecimento. **Acompanhamento da Safra Brasileira**. Safra 2019. Brasília, p. 1-104, 2019.
- GIORDANO, S. R. Tecnologias disruptivas e o café. **Cadernos da Universidade do Café**, São Paulo, v. 9, p. 11-36, 2019.
- LEE, N. R.; KOTLER, P. **Marketing social: influenciando comportamentos para o bem**. São Paulo: Saraiva, 2019.
- MARTINS, G. A. **Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas**. 3ª Ed. São Paulo: GEN, 2016.
- MEDEIROS, R. V. V.; RODRIGUES, P. M. A. A economia cafeeira no Brasil e a importância das inovações para essa cadeia. **A Economia em revista**, Vol. 25, nº 1, jun. 2017.
- MELLO, V. G.; FRANCO, J. O. B.; PÉPECE, O. M. C. Abandono de consumo: Mudanças nos significados de consumo de café na onda de cafés especiais. **Revista Comportamento do Consumidor**, Recife, v. 4, n. 3. p. 245-260, set./dez 2020.
- MERGULHÃO, A. D. Os fluxos, as relações e os agentes envolvidos na produção e comercialização do café produzido atualmente no Brasil. **Revista da Anpege**, v. 13, n. 22, p. 57-85, set./dez. 2020.
- OCEMG (Organização das cooperativas do Estado de Minas Gerais). **Anuário de informações econômicas e sociais do cooperativismo mineiro**, Belo Horizonte, p.44-48, 2019. Disponível em: <http://minasgerais.coop.br/Repositorio/Publicacoes/anuario_2019/44/index.html>. Acesso em: 28 de abril. 2020.
- OLIVEIRA, M. J.; FERREIRA, J. B. Mercado e canais de comercialização de café: Um estudo bibliométrico. **Revista Rumos de Pesquisa**, Patrocínio, v. 1, n. 4, jan./jun. 2019.
- POLIDO, N. B.; RIBEIRO, O. S.; ALMEIDA, S. M.; SILVA, K. F.; JUNIOR, A. L. O empreendedorismo no mercado de cafés especiais: um estudo de caso com cafeicultores da região do Caparaó-MG. **Congresso de Administração, Sociedade e Inovação (CASI)**, Rio de Janeiro. Dez. 2018.
- PORTER, M. E. **Estratégia competitiva: Técnicas para análise da indústria e da concorrência**. São Paulo: Campus, 1991.
- SANTOS, N.; NEVES, M. de C. R. Eficiência social e econômica: Uma análise das cooperativas agropecuárias de Minas Gerais. **Revista de gestão e organizações cooperativas**, Viçosa, Vol. 6, Nº11, p. 1-3, 1º Sem. 2019.
- SILVA, S. W. *et al.* Proposta de fluxo de procedimentos para o departamento de café de uma cooperativa sul mineira. **Revista Interfaces – Humanas e Sociais**, Aracaju, v. 8, n. 3, p. 275-289, fluxo contínuo, 2020.

PEDAGOGO COMO PRIMEIRO MATEMÁTICO: OLHARES INVESTIGATIVOS NA PERSPECTIVA DAS CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Jairomar de Araújo Sobrinho⁴⁴
Luciana Patrícia da Silva Frutuoso⁴⁵
Meire Barbosa da Silva⁴⁶

Resumo

Este artigo tem como objetivo discutir o papel do pedagogo enquanto primeiro matemático, nos anos iniciais da educação básica. A Fundamentação Teórica está alojada ao campo interdisciplinar das Ciências da Educação, mais precisamente no que se refere à Educação Matemática. Teoricamente, o presente trabalho também dialoga com a Didática enquanto corrente teórica da pedagogia. A metodologia é de natureza bibliográfica, pois colocamos diferentes autores da área para dialogarem no decorrer da pesquisa. Estimamos que o pedagogo tenha papel basilar para o ensino de matemática nos primeiros anos da vida escolar do aluno, partindo do princípio de que se trata de um profissional catalisador de práticas ativas e modeladoras de ensino e aprendizagem.

Palavras-Chave: Ciências da Educação; Educação Matemática; Pedagogia.

Resumen

Este artículo tiene como objetivo discutir el papel del pedagogo como primer matemático en los primeros años de La educación básica. La Fundación Teórica se ubica em el campo interdisciplinario de las Ciencias de La Educación, más precisamente em lo que respecta a La Educación Matemática. Teóricamente, el presente trabajo también dialoga con la Didáctica como corriente teórica de la pedagogía. La metodología es de carácter bibliográfico, ya que ponemos a diferentes autores em el campo a dialogar durante la investigación. El pedagogo tiene un papel fundamental em la enseñanza de la matemática em los primeros años de la vida escolar del alumno, partiendo del principio de que es un profesional catalizador de prácticas activas y modelos de enseñanza y aprendizaje.

Palabras clave: Ciencias de La Educación; Educación Matemática; Pedagogía.

Introdução

Este artigo objetiva discutir a respeito do papel do pedagogo em cargo de sua função como primeiro matemático. Em outros termos, a proposta é refletirmos a respeito do papel catalisador da matemática na educação infantil a partir da percepção do pedagogo como mediador do ensino da matemática.

⁴⁴Especialista em Docência para a Educação Profissional, Científica e Tecnológica pelo Instituto Federal do Pará (IFPA). Docente na Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Couto Magalhães (TO).

⁴⁵ Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Tocantins (UFT). Docente na Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Couto Magalhães (TO).

⁴⁶ Especialista em Educação Infantil e Séries Iniciais pela Universidade Estadual do Tocantins (UNITINS). Docente na Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Couto Magalhães - TO.

Em linhas gerais, os cursos de Pedagogia objetivam preparar o pedagogo para o futuro, para oferecer o devido apoio nas áreas em que este profissional estará atuando após sua formação acadêmica. Dentre tais áreas, alojamos a matemática enquanto componente curricular. Segundo Brasil (2005), o pedagogo precisa utilizar múltiplas metodologias de ensino, de maneira a valorizar manifestações intelectuais por meio do tempo.

A relação do pedagogo com a matemática pode ser abordada em diferenciadas etapas que contribuem para o crescimento constante do futuro profissional. Nesse sentido, observamos a necessidade de recorrer às diversas ferramentas de trabalho, tais como livros, recursos digitais, atividades práticas e tantos outros meios que possam estar auxiliando no processo educativo. Ao longo do tempo, observa-se que o relacionamento com a matemática se apresenta como uma tarefa relativamente difícil, torna-se função do pedagogo transformá-la em algo mais presente, mais prático do cotidiano e que ofereça uma visão incentivadora. Segundo Machado (2002), a imagem da matemática para algumas pessoas se apresenta de forma negativa devido ao relacionamento que tiveram e dessa forma se condicionaram às devidas dificuldades que a disciplina apresenta. A relação entre pedagogia e matemática é algo intrínseco que será detalhadamente discutido no decorrer deste trabalho.

No que compete às teorias mobilizadas, o referido artigo está alojado no campo das Ciências da Educação, especialmente nas discussões que versam sobre didática, educação matemática e ensino da matemática na educação básica. Acreditamos que tais aportes teóricos sejam condizentes com as demandas mais emergentes do ensino e da matemática, por meio dos quais estabelecemos uma confluência bibliográfica.

Por fim, esperamos que este artigo possa proporcionar desdobramentos científicos relevantes ao campo do ensino e da aprendizagem, pois a maneira como a matemática é trabalhada tem relação direta com a presença do pedagogo que assume função docente nos primeiros anos da educação. Desse modo, as práticas de ensino são fundamentais para o desenvolvimento, para a formação de base do pedagogo. Castro (2006) salienta que passa a ser responsabilidade do profissional de pedagogia trabalhar adequadamente em relação aos estudos, ao promover a formação inicial de cada aluno dentro do foco necessário no que diz respeito aos conhecimentos da matemática, aos quais são devidamente necessários ao desenvolvimento cognitivo de cada indivíduo.

Matemática na formação do pedagogo

No que se refere à matemática como uma das vertentes discutidas na formação do pedagogo, observamos as frequentes mudanças que deixaram marcas ao longo do tempo, visando uma condição de ensino mais aprimorada e direcionada ao aprendizado da matemática com devida eficiência e eficácia. Para Michelotto (2009), todo o processo de formação do pedagogo é de grande importância para o desempenho de seus estudantes. Tudo o que se refere ao processo de aprendizado, tem como base a formação do profissional.

Ao ampliar a discussão, Cunha (2010) acrescenta que, durante a formação, é preciso desenvolver, de maneira indissociável, domínio do conteúdo e domínio pedagógico. É um processo de conhecimento que merece devida atenção e não deve permanecer restrito ao que já se conhece até o momento. É preciso muito mais empenho, saber escolher as ferramentas de trabalho adequadas com as quais o pedagogo estará trabalhando os conteúdos matemáticos e a forma de escolher a melhor didática para oferecer um atrativo melhor para os estudantes. Todo esse conjunto de fatores educativos se torna responsável por definir boa parte de como o pedagogo estará atuando mediante uma sala de aula e como a sua profissão se apresenta com devida importância. Afinal, este profissional é a primeira referência na classe de aula, é a sua imagem que estará marcando toda uma trajetória de aprendizado.

É necessário que o pedagogo apresente as devidas competências para tornar o ensino da matemática cada vez mais interessante e instigador no sistema educacional, tendo como finalidade saber orientar as informações com praticidade dentro da abordagem pedagógica estabelecida.

Para isso, é necessário partirmos do pressuposto de que o profissional de pedagogia é aquele que se encontra preparado para a ação mais adequada de mediação do seu conhecimento para seu aluno. Para Cunha (2010), a formação do pedagogo em Matemática tem sido o foco de preocupação no sistema educacional. A preocupação sobre o processo de formação ocorre devido à maneira como esse componente curricular tem sido abordado em sala de aula, como o pedagogo estará transmitindo seu conhecimento e quais atividades poderá escolher e preparar para trabalhar o conteúdo da Matemática em sala de aula.

O profissional de pedagogia tem se atualizado com o tempo, ao procurar, da melhor perspectiva, aprimorar os conceitos relacionados à matemática ao longo de sua formação, pois, dessa forma, podem se concentrar ainda mais em como aprender e ensinar a matemática baseando nos conhecimentos já aprendidos ao longo do tempo. Torna-se de grande importância salientar que o papel do pedagogo é fundamental para o bom desenvolvimento do ensino dessa matéria e a maneira como seu conhecimento é repassado, demonstrando que o aprendizado da matemática é muito mais do que somente focar em operações básicas.

Conforme Curi (2004), o papel do pedagogo é demonstrar, argumentar, raciocinar matematicamente para um bom desempenho da disciplina e de sua profissão. A trajetória de um pedagogo tem devida importância para o desenvolvimento do conhecimento e a forma como este é interpretado, saber separar os conteúdos de maneira que sejam aprimorados ao longo das etapas de aprendizado, demonstrando que absorver esse conhecimento oferece grandes acréscimos para todos que estão envolvidos nesse processo educacional. Os procedimentos de ensino se aprimoram cada vez mais com o passar do tempo, o que lhe rende ganhos no que diz respeito às práticas de ensino e o aprendizado do pedagogo durante sua formação é o principal ponto a ser observado, é durante esse tempo de sua carreira que as práticas de ensino estarão sendo formuladas.

Relevância do Pedagogo nos anos iniciais da educação

O pedagogo, no que diz respeito às questões relativas ao ensino, precisa receber maiores reconhecimentos, pois se trata de um profissional que possui diversas ferramentas para o desenvolvimento da educação, atualizando constantemente seus conhecimentos de modo a se manter renovado e visando as melhores formas para transmitir os ensinamentos de modo que se torne significativo para seu aluno.

O estudo da pedagogia está ligado ao ato de aprimorar tudo o que se refere à teoria e à prática com o sistema educacional. Dessa maneira, as etapas educacionais dizem respeito à totalidade do processo pedagógico como um todo, o trabalho de docente pode ser realizado por um pedagogo, mas aponta-se que nem todo trabalho relacionado às etapas pedagógicas podem ser elaboradas por um docente. A profissão de professor tem uma grande importância e faz parte do processo pedagógico, um professor nada mais é do que um pedagogo, observa-se que este profissional tem grande embasamento em sua formação, tendo sempre o teor pedagógico como célula central.

O sistema educacional preza muito os processos pedagógicos e salienta-se que a prática do aprendizado é uma etapa essencial para o desenvolvimento do ensino em suas metodologias. Segundo Franco (2003), o profissional da pedagogia é essencial no processo de formação. No que se engloba a profissão como um todo, esta vem sendo apresentada a cada dia que passa de maneira mais atrativa e que reafirma a importância do pedagogo em todo o sistema educacional, o ensinamento da matemática em seu início apresenta-se devidamente como responsabilidade deste profissional, que a partir do momento de sua formação pode atuar nos anos iniciais da educação básica, já que possui instruções para tal processo e pode articular atividades adequadas para o aprendizado.

Ainda conforme Franco (2008), a Pedagogia vem passando por diversas perspectivas que resultam em conceitos positivos para a construção do ensinamento. Esta disciplina ocupa muito mais do que um espaço na grade curricular, torna-se importante na formação do processo pedagógico e na forma que o profissional estará atuando ao longo de sua carreira.

A pedagogia tem sido considerada uma prática educativa que evidencia a busca por metodologias de ensino mais satisfatórias, mais atraentes para seus alunos, adaptando-se à realidade cotidiana e procurando aprimorar com as práticas atuais, ao esclarecer e compreender as ações pautadas dentro do sistema educacional. Em outros termos, o papel do pedagogo se mostra ainda mais importante, é este profissional que estará observando as diversas possibilidades para aprimorar ainda mais as práticas de ensino, sobretudo às relacionadas aos conhecimentos da matemática.

Nunes (1992) salienta que o pedagogo tem como função saber determinar cada objetivo dentro das diretrizes educacionais. Salienta-se que é de responsabilidade do pedagogo transformar as teorias aprendidas e repassar de maneira assegurada dentro das práticas pedagógicas desenvolvidas ao longo de sua formação acadêmica.

A formação do pedagogo é devidamente importante, é preciso incorporar mais atividades ao longo do curso para pedagogo, priorizando as práticas relacionadas à docência, incrementando a carga horária, adicionando disciplinas que contribuam para auxiliar no processo da formação como um todo. De maneira ampla, observa-se que o desenvolvimento da pedagogia busca se adaptar as atividades que se apresentam no dia a dia, a cada vez mais surgem apontamentos que determinam o quanto é necessário se aperfeiçoar e acrescentar devidas habilidades para acompanhar a evolução da profissão referente à área do pedagogo como importante representante no que diz respeito à matemática.

De acordo com Alves (2001), o pedagogo apresenta-se como um importante orientador da área relacionada à matemática. As diretrizes utilizadas no processo pedagógico se apresentam cada vez mais importantes e a busca por atividades que se façam mais chamativas, mais atraentes torna-se mais frequente e são possíveis devido ao empenho do pedagogo ao longo de sua formação e ainda mais quando inicia sua carreira, possibilitando perspectivas positivas que influenciam no processo educativo.

Diante de todo o estudo referente ao aprendizado, ao sistema de ensino, torna-se de grande importância toda a estruturação relacionada ao currículo de ensino da matemática. As práticas matemáticas são devidamente importantes e evidenciam cada vez mais que as competências precisam ser trabalhadas para incorporar de maneira facilitadora a compreensão e a importância dessa área de conhecimento que venham a identificar os apontamentos que possam auxiliar o pedagogo no ambiente escolar.

Para Skovsmose (2001), o ensinamento deve se apresentar de forma natural, envolvendo o profissional da educação e o estudante de maneira devidamente positiva. O processo educativo precisa ser uma etapa construtiva, em que se orienta diretamente para o caminho correto da transmissão do conhecimento, principalmente no que diz respeito ao ensinamento matemático nos anos iniciais, onde o ensino possibilita que cada estudante tenha acesso à maneira correta de aprendizado. Aponta-se que o papel do pedagogo como orientador, como conhecedor das etapas de ensino relacionado à matemática apresenta-se fortemente e acompanha a evolução das diversas metodologias desenvolvidas ao longo do tempo. O pedagogo matemático é o principal responsável pelo desenvolvimento e compreensão da transformação do sistema educacional, este profissional estará atuando de maneira positiva ao longo do tempo e a cada vez mais esse papel tem se mostrado importante e absorvendo habilidades que estarão desenvolvendo e esclarecendo técnicas de trabalho que estão cada vez mais presentes no ambiente educacional.

No que diz respeito ao desempenho da educação matemática, esta é uma área que merece seu devido destaque, ainda mais nos anos iniciais, afinal de contas é um processo relacionado ao sistema de ensino e que representa uma importante colocação em todo o sistema educacional. Portanto, o pedagogo é o mediador principal nessa primeira fase, oferecendo uma qualidade essencial no entendimento e na maneira como cada elemento relacionado à matemática estará sendo trabalhado para alcançar o objetivo principal: o aprendizado de cada aluno.

Por fim, cada elemento relacionado ao ensinamento é fundamental e a pedagogia oferece etapas muito importantes na área de conhecimento em questão, que estarão oferecendo etapas muito importantes para as práticas que serão desenvolvidas em sala de aula. Lins (2000) informa que o pedagogo se preocupa com o processo de ensino, buscando aprimorar seus conhecimentos cada vez mais.

Práticas matemáticas pedagógicas nos anos iniciais da Educação Básica

A prática de oferecer ensinamento deve ser trabalhada de acordo com a necessidade de cada aluno, observando atenciosamente os meios de ensino que podem ser ajustados ao longo do ano letivo, estes visando cada vez mais o bom desempenho dos alunos. Segundo Oliveira e Lopes (2011), a prática educacional trata-se da concepção que visa a orientar o desenvolvimento do aluno.

Com base em toda a formação do pedagogo, o mesmo deve possuir devida autonomia para elaborar seus planos pedagógicos, ainda mais no que se refere à prática de ensino da Matemática nos anos iniciais da educação básica. Torna-se necessário e de grande importância observar que os planos de aula merecem devido destaque e juntamente uma minuciosa atenção, precisam apresentar conteúdo dentro do processo pedagógico, um roteiro devidamente pesquisado e elaborado, controle de tempo para poder transmitir seu ensinamento e meios facilitadores que possam auxiliá-lo na avaliação de desempenho de seus alunos.

O ensino de matemática nos anos iniciais é um trabalho em que o profissional de pedagogia precisa estar preparado mediante as variadas situações, preparar planos de aula que possam se adaptar aos mais diferenciados alunos, proporcionando o ensinamento de forma esclarecedora e motivacional, demonstrando que a matemática possui seu devido interesse. Para Franco (2003), o ensino da matemática nos anos iniciais precisa ser dinâmico, um processo educacional que ofereça instrução e seja atrativo para os alunos.

O pedagogo deve estar preparado devidamente para trabalhar com seus alunos, precisa passar segurança para seus alunos no processo de ensino. É durante os anos iniciais que o aluno precisa compreender com maior facilidade o aprendizado da matemática, portanto cada metodologia é devidamente importante no desenvolvimento desse aprendizado.

De acordo com Oliveira e Lopes (2011), cada aspecto educativo é devidamente de grande importância na educação matemática nos anos iniciais. São esses aspectos educativos que estarão trabalhando a concepção do trabalho do pedagogo no ensinamento relacionado à matemática escolar, observa-se que o desenvolvimento educacional deve ser trabalhado juntamente com as competências e habilidades pedagógicas, formulando em conjunto uma variedade de conceitos e práticas para que o aprendizado da matemática nos anos iniciais tenha um embasamento amparado pelo sistema educacional.

As práticas pedagógicas precisam visar a formulação e interpretação corretas da matemática, definindo cada competência individualmente para cada estudante, trabalhando os meios corretos para que o resultado que venha a ser apresentado seja cada vez mais positivo. Segundo Venco e Caneiro (2018) o aprendizado da Matemática nos anos iniciais procura trabalhar o desenvolvimento com as outras áreas de ensino. Deste modo, a alfabetização matemática precisa estar relacionada constantemente com atividades que sejam diferenciadas, que ofereçam uma perspectiva motivacional para os alunos.

O pedagogo como profissional responsável pelo aprendizado precisa saber ministrar cada uma das etapas relacionadas ao ensino da matemática nos anos iniciais, as diversas formas para que os alunos possam aprender os passos básicos relacionados ao conhecimento dos números. Ao se tratar do ensinamento da matemática nos anos iniciais, a figura do pedagogo é essencial para proporcionar o direcionamento correto para o aprendizado dessa disciplina, é o pedagogo o responsável por ministrar o conhecimento que aprendeu ao longo de sua própria formação, em poder preparar os alunos dos anos iniciais dentro dos planejamentos desenvolvidos embasados pelos livros didáticos e programas educacionais.

Durante o desenvolvimento do ensino da Matemática para os alunos de aprendizado básico, observa-se que se torna preciso trabalhar a teoria e a prática em conjunto, visando habilidades pedagógicas que possam contribuir para a progressão matemática. Cada resultado esperado e que diz respeito ao desempenho dos alunos, encontra-se diretamente ligado à forma como estarão recebendo o conteúdo, ou seja, a forma como o profissional de pedagogia estará introduzindo os ensinamentos da matemática no cotidiano escolar. O pedagogo é um profissional que em sua formação deve sempre buscar por maiores informações no que se refere às práticas de ensino, sempre procurando se aperfeiçoar e trabalhar para que o conteúdo absorvido possa estar oferecendo um diferencial em seu aprendizado e futuramente também para seus alunos.

No ambiente escolar, o cotidiano de aprendizado relacionado à matemática precisa se encontrar devidamente baseado em cada uma das etapas do sistema educacional, estar apoiado por normativas que venham contribuir para cada uma das etapas no ensinamento da Matemática, de modo a promover o desenvolvimento de forma que o pensamento matemático dos alunos, possibilitando que tenham uma melhor resolução diante todo o conteúdo aprendido. São muitos os desafios encontrados pelos pedagogos nos anos iniciais, observa-se que os alunos dos anos iniciais apresentam determinadas características e muitas são diversificadas, o Pedagogo precisa saber trabalhar com cada diversidade, procurando garantir que cada um de seus alunos absorva cada vez mais conhecimentos teóricos e práticos que desenvolvam facilidade no aprendizado da matemática.

A prática da Matemática precisa estar apoiada por um planejamento bem estruturado, observando as ações conjuntas com as habilidades necessárias para um bom desenvolvimento da proposta do ensinamento matemático nos anos iniciais. O desenvolvimento do aprendizado precisa estar devidamente apoiado por atividades que tenham domínio do assunto trabalhado e como os alunos podem aprender de formas mais facilitadoras. A educação matemática precisa receber meios mais facilitadores para o seu ensinamento, onde ocorra uma ligação entre os diversos conteúdos ministrados em sala e a absorção do conhecimento com técnicas adequadas.

Em síntese, o sistema educacional recebe novas informações que podem auxiliar nos meios de transmitir o conhecimento. Desta forma, os aspectos tecnológicos são observados como um sistema de apoio, um meio facilitador para a elaboração de aulas dinâmicas, permitindo aos alunos que realizem pesquisas e que assistam aos vídeos. Cita-se também a inserção de atividades ao ar livre, uma forma que poderá estar motivando ainda mais os estudantes.

Considerações finais

Este trabalho observou que o papel da Matemática no curso de Pedagogia–demonstra-se essencial ao embasamento das práticas pedagógicas no sistema educacional. Torna-se de grande importância o conhecimento sobre a atuação do pedagogo e como este estará buscando desenvolver sua formação ao longo de sua carreira, aprimorando cada vez mais na prática educacional. Esta, por sua vez, está diretamente relacionada ao pedagogo. Este profissional é de inteira importância para o cotidiano do sistema educacional e sua formação é a base para que todo o aprendizado se desenvolva de maneira positiva e que agregue conteúdos mais atrativos para cada aluno.

De um aspecto geral, a formação do pedagogo permanece (in) constante e merece ser devidamente reconhecida, afinal se torna o responsável por garantir que os conteúdos sejam ministrados de maneira assegurada, de uma forma que oriente cada um dos alunos que buscam aprender, ainda mais no que diz respeito aos conhecimentos iniciais.

Em suma, o pedagogo se encontra diretamente ligado à forma como o conhecimento será abordado e estará afetando diretamente na área de conhecimento envolvida. Dessa forma, cada conteúdo estará demonstrando sua importância, estará fazendo a diferença para os anos iniciais e transformando o que se conhece relacionado à Matemática como algo mais atrativo e incentivador. Todo este acontecimento deve-se ao profissional de Pedagogia, que tem se mostrado, a cada dia, mais importante ao sistema educacional.

Referências

- ALVES, R. **Estórias de quem gosta de ensinar**. São Paulo: Papirus, 2001.
- BRASIL. **Conselho Nacional de Educação**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Parecer CNE/CP n. 5 de 13 de dezembro de 2005.
- CARNEIRO, R. F. Narrativas de alunas-professoras dos anos iniciais do ensino fundamental: uma cultura de aula de matemática. **Boletim de Educação Matemática**, Rio Claro, v. 28, n. 49, p. 875-895, 2014.
- CASTRO, M. G. B. **Uma retrospectiva da formação de professores: histórias e questionamentos**. Rio de Janeiro – RJ, 2006.
- CUNHA, D. R. **A matemática na formação de professores dos anos iniciais do ensino fundamental: relações entre a formação inicial e a prática pedagógica**. 2010. 107 f.
- FRANCO, M. A. R. S. Dinâmica compreensiva: integrando identidade e formação docente. **X ENDIPE**, Rio de Janeiro, 2003.
- FRANCO, M. A. S. **Pedagogia como ciência da educação**. São Paulo: Cortez, 2008.
- LINS, R. C. **Tendências em Educação Matemática**. São Paulo: UNISINOS, 2000.
- MICHELOTTO, M. R. **Políticas de formação dos professores das séries iniciais da escola, no Brasil**. In: La Universidad Como Objeto De Investigacion, 3., 2009.
- NUNES, L. R. de P. Métodos naturalísticos para o ensino da linguagem funcional em indivíduos com necessidades especiais. In: ALENCAR, E. S. de (Org.). **Novas contribuições da psicologia aos processos de ensino e aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 1992.
- OLIVEIRA, A.; LOPES, A. C. A abordagem do ciclo de políticas: uma leitura pela teoria do discurso. **Cadernos de Educação**. FaE/PPGE/UFPel. Pelotas [38], p.19-41, janeiro/abril 2011.
- SKOVSMOSE, O. **Educação Matemática Crítica: a Questão da Democracia**. Campinas: Papirus, 2001.
- VENCO, S. B.; CARNEIRO, R. F. “Para quem vai trabalhar na feira... essa educação está boa demais”: a política educacional na sustentação da divisão de classes. **Horizontes**, Bragança Paulista, v.36, n.1, p.7-5, jan./abr. 2018.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: REFLEXÕES E PROPOSTA FORMATIVA A LUZ DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) E DOCUMENTO CURRICULAR DO TOCANTINS (DCT)⁴⁷

Maria das Graças Pereira Silva⁴⁸
Vania Maria de Araújo Passos⁴⁹

Resumo

Este produto educacional foi desenvolvido durante o curso de mestrado profissional em educação, pela Universidade Federal do Tocantins e faz parte da dissertação “Formação continuada de professores no Município de Lajeado do Tocantins (2010-2018)”. Objetiva contribuir para a formação continuada de professores e a melhoria dos indicadores do Ensino local, servindo dessa maneira para a formação integral das crianças e adolescentes, proporcionando-lhes capacidade de enfrentar os desafios e as adversidades sociais da atualidade, de modo a promover a melhoria do processo ensino aprendizagem. Além disso, visa também proporcionar aos professores, por meio de diversas atividades, a aquisição e construção crítica de conhecimentos, habilidades e valores, contribuindo assim para que se tornem competentes e se qualifiquem como pessoas, como cidadãos e como gestores de um determinado espaço escolar. Espera-se ainda desenvolver as dez competências gerais propostas pela BNCC, bem como, desenvolver práticas pedagógicas eficazes que permitam o trabalho didático com estudantes, e o desenvolvimento de um trabalho avaliativo com base em habilidades e competências, de maneira a contribuir para o aperfeiçoamento da autonomia do professor na sua prática pedagógica.

Palavras-chave: Formação de professores; proposta curricular; Documento Curricular do Tocantins; BNCC.

Resumen

Este producto educativo fue desarrollado durante la maestría profesional en educación, por la Universidad Federal de Tocantins y es parte de la disertación “Formación continua de docentes en el Municipio de Lajeado do Tocantins (2010-2018)”. Tiene como objetivo contribuir a la formación continua de los docentes y al mejoramiento de los indicadores educativos locales, sirviendo así para la educación integral de los niños, niñas y adolescentes, brindándoles la capacidad de enfrentar los desafíos y adversidades sociales de hoy, con el fin de promover el mejoramiento. proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, también tiene como objetivo proporcionar a los docentes, a través de diversas actividades, la adquisición y construcción crítica de conocimientos, habilidades y valores, contribuyendo así a que sean competentes y calificados como personas, como ciudadanos y como gestores de un determinado espacio escolar. También se espera desarrollar las diez competencias generales propuestas por BNCC, así como desarrollar prácticas pedagógicas efectivas que permitan el trabajo didáctico con los estudiantes, y el desarrollo de un trabajo evaluativo basado en habilidades y competencias, con el fin de contribuir a la mejora de la autonomía del docente en su práctica pedagógica.

Keywords: Formación docente; propuesta curricular; Documento Curricular de Tocantins; BNCC.

⁴⁷ Este produto educacional foi desenvolvido durante o curso de mestrado profissional em educação, pela e faz parte Universidade Federal do Tocantins da dissertação “Formação continuada de professores no Município de Lajeado do Tocantins (2010-2018)”

⁴⁸ Mestre em Educação (2019) pela Universidade Federal do Tocantins (UFT). Professora dos anos iniciais da rede pública municipal de ensino de Lajeado do Tocantins.

⁴⁹ Doutora em Educação pela Universidade Federal de Goiás. Professora do Curso de Pedagogia, campus de Miracema, professora do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação, Câmpus de Palmas e Pró-reitora de Graduação da Fundação Universidade Federal do Tocantins - UFT.

Introdução

O curso de formação continuada de professores utiliza a abordagem numa linha crítica de formação. O curso de formação continuada, com duração de cento e trinta e duas horas, foi proposto para professores dos anos iniciais, finais e Educação de Jovens e Adultos (EJA) do ensino fundamental, com o objetivo de que eles tomassem conhecimento acerca do Documento Curricular do Tocantins (DCT), e realizem atividades com esta abordagem didática em sala de aula. Entende-se que o documento contempla a regionalidade do Tocantins, assim como apresenta um conjunto mínimo de habilidades e competências essenciais para a vida do estudante de forma equânime aos demais estudantes de qualquer parte do país, conforme preconizado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Compreende-se que a proposta curricular representa um direcionamento para a educação básica, a fim de possibilitar o desenvolvimento do educando, tanto para sua vida de estudos como para sua inserção no mundo do trabalho. Sendo assim, deve ser entendida como um documento de caráter pedagógico para a garantia de uma aprendizagem significativa⁵⁰.

Visando à organização curricular, é necessário considerar as normativas comuns a todas as etapas e modalidades de ensino, respeitando a especificidade dos sujeitos que a integram. Cada etapa/modalidade é balizada pelo objetivo e princípios e ainda pelas diretrizes educacionais que a regulam conforme a Lei 9.934/96, que destaca a inseparabilidade dos conceitos referenciais.

As competências dos sistemas educativos, conforme LDB (BRASIL, 1996), bem como outras normas legais estabelecidas, correspondem ao estabelecimento de condições e atribuições aos entes federados que, em regime de colaboração, assumem a responsabilidade frente à formação dos partícipes (crianças, adolescentes, jovens e adultos) com sua diversidade (gênero, etnia, físico, socioemocionais, classe social, origem e crença), assegurando a formação do estudante em toda Educação Infantil e Ensino Fundamental, em consonância com os Objetivos Fundamentais previstos na Constituição Federal de 1988, Artigo 3, Parágrafo IV: “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”.

Para tanto, a formação continuada dos profissionais da educação é tão importante quanto a inicial. Garantida como direito da categoria, não pode ser vista ou executada atendendo a preferências pessoais, ou a indicações de setores, ela deve ocorrer de forma periódica e de forma a atender às demandas da profissão. Objetivando preparar os profissionais, visando à melhoria no atendimento às crianças e suas famílias, bem como promover a valorização dos profissionais da educação e melhorar os índices educacionais.

Assim, a presente proposta fortalece sua justificativa, considerando-se os índices educacionais registrados, conforme tabelas a seguir:

⁵⁰ A presente proposta formativa passa a ser desenvolvida no decorrer do ano de 2020 (dois mil e vinte).

Tabela nº 1 - levantamento dos índices internos dos alunos no período de 2010 a 2018 (matricula, aprovação, reprovação, transferidos, abandono e óbito), (2018)

Serie/Ano	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Total matriculado	333	412	401	504	450	472	554	565	497
Aprovados	178	296	288	390	316	381	450	441	315
Reprovados	79	29	44	30	47	27	43	26	73
Transferidos	32	57	57	46	53	46	40	69	98
Abandono	44	30	11	38	34	17	21	29	11
Óbito	*****	*****	01	*****	*****	01	*****	*****	***** **

Fonte: Secretaria da Escola Mun. Sebastião de Sales Monteiro; Censo Escolar 2010 a 2018 e Sistema de Gerenciamento Escolar 2015 a 2018.

Tabela nº 2 - Levantamento do IDEB do Município de Lajeado (5º ano) período de 2007 a 2017 (2018)

Município	Ideb observado							Metas projetadas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Lajeado		3.6	4.2	4.5	4.5	4.6	4.8		3.8	4.2	4.5	4.7	5.0	5.3	5.6

Fonte: <<http://idebescola.inep.gov.br/ideb/escola/dadosEscola/17045088>>. Acesso em jun. 2019.

Tabela nº 3 - Levantamento do IDEB do Município de Lajeado (9º ano) período de 2007 a 2017 (2018)

Município	Ideb Observado							Metas Projetadas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Lajeado			3.3				5.0			3.4	3.7	4.0	4.3	4.6	4.8

Dados das escolas

Tabela nº 4 - Levantamento do IDEB das escolas municipais de Lajeado (5º ano) período de 2007 a 2017 (2018)

Escola	Ideb observado							Metas Projetadas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Esc Mul Juscelino Kubitschek							4.4							4.7	5.0
Escola Municipal Sebastiao de Sales Monteiro			3.5	4.2	4.4	4.5	4.6	4.9	3.7	4.1	4.4	4.7	4.9	5.2	5.5

Fonte: <<http://idebescola.inep.gov.br/ideb/escola/dadosEscola/17045088>>. Acesso em jun. 2019.

Tabela nº 5 - Levantamento do IDEB das escolas municipais de Lajeado (9º ano) período de 2007 a 2017 (2018)

Escola	Ideb observado							Metas Projetadas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Esc Mul Juscelino Kubitschek				3.7			4.7				4.0	4.2	4.5	4.8	5.0
Escola Municipal Sebastiao de Sales Monteiro			3.3				5.0			3.5	3.8	4.1	4.4	4.6	4.9

Fonte: <<http://idebescola.inep.gov.br/ideb/escola/dadosEscola/17045088>>. Acesso em jun. 2019.

Obs:

* Número de participantes no SAEB insuficiente para que os resultados sejam divulgados. *

* Sem média no SAEB 2017: Não participou ou não atendeu os requisitos necessários para ter o desempenho calculado.

*Os resultados marcados em verde referem-se ao Ideb que atingiu a meta.

De acordo com Prata-Linhares (2011), a palavra formar nos remete a ideia de dar formas, de criar. Entretanto, O conceito de formação segundo a mesma autora, deve estar relacionado com a capacidade e a vontade de formação do indivíduo, pois o conceito de formação inclui também a dimensão pessoal de desenvolvimento humano global, em face das outras concepções eminentemente técnicas. E, assim, destaca o sentido que a palavra assume como o de criar-se, construir, elaborar. Nesta perspectiva, não entendemos formação como algo extremo ao sujeito, que chegará até ele somente por meio de informações, teorias conteúdos, mas sim como um horizonte autoformativo, cujo formar é formar-se.

A formação deve ocorrer de forma continuada e em serviço, partindo de uma política pública de reconhecimento e investimento no capital humano. Deve ter caráter de atualização e reflexão da prática profissional. Podem-se planejar inúmeras ações formativas, desde seminários às trocas de experiências entre profissionais de diferentes escolas e segmentos da educação.

Portanto, os diferentes profissionais envolvidos na Educação têm importante tarefa a cumprir, na tentativa de contribuir para um desenvolvimento integral. De acordo as DCNE's (2009, p. 9-10), a efetivação das políticas públicas para ingresso, permanência e condições de trabalho, bem como formação e valorização dos profissionais, têm estreita relação com a qualificação do trabalho desenvolvido nas instituições de Educação. Ressalta a necessidade de políticas públicas que garantam condições adequadas de trabalho, valorização salarial, ingresso por concurso público, formação inicial mínima em Ensino Médio (Magistério) e formação continuada em serviço.

É imprescindível compreender que o tempo destinado à formação de professores, e demais profissionais da Educação, se constitui em garantia do direito do aluno, de receber uma educação de qualidade, com profissionais bem formados, críticos e reflexivos de suas práticas fortalecendo o processo de profissionalização.

Contudo, Passos (2011, p. 44), destaca:

O processo de profissionalização docente, que evidencia tensões e contradições, reflete-se numa formação profissional também contraditória e que apresenta tensões em função do processo histórico e cultural. E pensar a formação docente se associa ao esclarecimento sobre estatuto da profissão de professor, levando-se em consideração a identidade profissional como ponto de partida para esta formação.

Para tanto, cabe aos gestores assegurarem o direito de formação continuada, planejando e executando projetos formativos o que justifica a idealização deste projeto.

Para Passos (2011), o enfrentamento de situações educativas não se dá de forma aleatória, sem fundamento. Há a técnica, a sensibilidade, ou o método e o conhecimento, que se constrói no processo gradual, em que se relacionam diversos fatores entre si que se agregam como saberes docentes, de forma que não há um receituário. Os saberes profissionais docentes são construídos a partir de uma articulação entre diversas fontes (formação Inicial e continuada, história de vida, experiências, cultura pessoal e profissional) e, por sua vez, reflete uma concepção própria do que vem a ser a profissão docente e os saberes necessário ao exercício profissional como professor.

Referencial Teórico

Com a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, por meio da Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, se faz necessário uma nova organização curricular, capaz de abrangerem seus elementos essenciais e organizacionais as demandas e expectativas da sociedade em relação a formação para a cidadania e autonomia.

As Diretrizes Nacionais estabelecem que a construção do currículo deverá ocorrer em consonância com os parâmetros propostos na BNCC, respeitando as habilidades básicas para cada objeto de conhecimento apresentado. Diante de tal contexto, surgiu a necessidade de os Estados e Municípios reverem seus currículos visando atender as novas perspectivas para a educação e para o ser professor.

Nessa perspectiva, Pinho (2007), destaca que ser professor em qualquer nível ou modalidade de ensino, requer uma identidade profissional que se revela, em especial, no domínio do conhecimento específico da sua área, dos saberes pedagógicos, dos saberes culturais, interdisciplinares e político. A autora complementa que:

com essa identidade o professor torna-se um profissional dotado das capacidades, entre tantas outras, de produzir conhecimentos sobre o seu próprio trabalho, de duvidar das suas certezas e, acima de tudo, de atuar no processo constitutivo da cidadania de quem aprende, seja ele criança, jovem ou adulto. (PINHO, 2007, p. 03).

O fato de querer ser professor, de acordo com Passos (2011), extrapola o âmbito do gostar da profissão. De acordo com a autora, podemos gostar da profissão, ter clareza de sua importância para a sociedade, mas a decisão de ser professor ou professora requer a compreensão de que, com seu trabalho o indivíduo expõe um modo de conceber o mundo, a sociedade e as instituições educativas que se associam aos valores e significados inerentes a suas próprias concepções e existência.

Ao que se refere aos termos Educação permanente, formação continuada e educação continuada, Marin (1995), apresenta aos três termos em um só bloco, por entender que entre esses três conjuntos de termos há muita similaridade entre eles, na medida em que se manifestam a partir de outro eixo para formação de professores, para a pesquisa em educação, para os compromissos institucionais e dos profissionais que atuam todas essas áreas.

Acrescenta ainda:

Trata-se de colocar como eixo o conhecimento, centro da formação inicial ou básica, de formação continuada; de realizar e usar pesquisas que valorizem o conhecimento dos profissionais da educação e tudo aquilo que eles podem auxiliar a construir. É o conhecimento, ainda, estabelecido como fulcro das novas dinâmicas interacionistas das instituições para valorização da educação e a superação de seus problemas e dificuldades. (Marin, 1995, p. 17-18).

Planejamento

O planejar representa uma ação cotidiana e inerente à capacidade humana de prever, pensar, programar, agir e avaliar, características essas comuns aos sujeitos e extremamente presentes na sociedade atual, devido ao ritmo e a dinâmica do mundo digital e globalizado. Dentro desse cenário também o planejamento escolar vem sendo modificado de um instrumento de roteirização de aula para um processo decisório e complexo, o planejamento efetuado pelo professor, antes visto apenas como um instrumento racional do trabalho pedagógico, agora representa a articulação entre diagnóstico, base conceitual expressa nos conteúdos, aplicação e adequação de metodológica, delimitação de objetivo e forma de interação que visam uma aprendizagem significativa voltada à prática social e autônoma.

Assim retoma-se o sentido de planejamento como momento para a tomada de decisão por parte do docente, onde toda a organização sobre o conteúdo, os métodos, o aluno, o ensino, as técnicas de ensino, o professor, a comunidade escolar, sobre a educação são materializados, sem engessar a prática docente.

O planejamento retrata e orienta a ação pedagógica da escola e do professor, nesse sentido, para Libâneo (2013, p. 246), o planejamento “é um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social”, em que os elementos que o compõem – objetivos conteúdos e métodos -estão baseados em opções político-pedagógicas, tendo como referência as situações didáticas concretas, ou seja, “a problemática social, econômica, política e cultural que envolve a escola, os professores, os estudantes, os pais, a comunidade, que interagem no processo de ensino”.

E para que os planos sejam realmente instrumentos para a ação, devem apresentar as seguintes características: ordem sequencial, objetividade, coerência e flexibilidade. Para se atingir aos objetivos propostos quanto ao planejamento, o professor deve ponderar e avaliar sua prática pedagógica, conhecer a realidade e expectativas dos alunos, identificar as potencialidade e dificuldades dos mesmos, ter domínio das bases conceituais do seu componente curricular e dos fundamentos pedagógicos relativos à área de conhecimento que atua, e dos objetivos que deseja alcançar em prática, de modo que selecione o melhor, adequando sempre aos interesses e necessidades dos estudantes.

É essencial que o professor reconheça a importância e a necessidade do planejamento e o direcione para a aprendizagem, planejamento de sucesso são aqueles que são projetados, executados, avaliados para auxiliar nos novos planos. É necessário considerar: a quem ensinar, por que ensinar, como ensinar e como verificar a aprendizagem.

Portanto, o planejamento é o instrumento de referência ao trabalho docente tendo relação com o Projeto Político Pedagógico (PPP), com os documentos curriculares e com as definições relativas ao processo de ensino e aprendizagem, sendo consistente, prático e flexível, cabendo ao professor e aos alunos dar-lhe vida no ato da execução, deixando-o dinâmico e realizável.

As estratégias de ensino e aprendizagem

Muitos foram os termos e expressões incorporados a definição de estratégias de ensino e aprendizagem, entre eles: procedimentos didáticos, metodologias de ensino, técnicas de ensino, propostas didáticas entre outros, revisitando a literatura, fica evidente como a compreensão de estratégia de ensino e aprendizagem supera a mecanização e o caráter simplista antes atribuído a essa importante concepção, uma vez que conforme o autor Anastasiou (2012) estratégia consiste na arte de aplicar ou explorar meios e condições favoráveis e disponíveis, com foco em atingir os objetivos previstos.

Ainda para o autor, a estratégia de ensino e aprendizagem engloba as metodologias ou técnicas aplicadas como mecanismos que estimulam o ato de ensinar e aprender, uma vez que o modo como o professor pensa e planeja suas ações em sala de aula interfere nas ações e em reações dos estudantes (Anastasiou, 2012).

Como premissa para definir a estratégia de ensino e aprendizagem, indica-se algumas concepções que permeiam a decisão de qual estratégia aplicar e como assegurar que seja eficiente e eficaz para o ensino e aprendizagem: a ideia que o conhecimento e os conteúdos superam a fragmentação radical das disciplinas, a importância de atribuir sentido ao que é aprendido, o estímulo a autonomia e a construção de projetos de vida, a utilização de tecnologias digitais.

Para atingir os objetivos propostos no processo de ensino e aprendizagem, é importante que as metodologias sejam contextualizadas com a realidade dos estudantes, no entendimento que o ato de contextualizar é uma estratégia de ensino essencial para a construção significativa do saber que resultem em princípios éticos, democráticos, sustentáveis, solidários e inclusivos.

As estratégias de ensino requer ter a capacidade de estimular, mobilizar, sensibilizar e envolver o estudante para agir pessoal e coletivamente frente a sua realidade suas possibilidades. Uma atenção especial deve ser dedicada ao fato de que a aprendizagem não acontece de modo igual para todos, não sendo o bastante apenas uma estratégia construtiva e adequada, sempre priorizando um contínuo processo de reflexão e acompanhamento fundamentado no diálogo.

Ao se trabalhar com as necessidades dos estudantes, conhecendo-os efetivamente, é possível desenvolver estratégias e técnicas de ensino de modo a tornar sua aula mais interessante, produtiva e significativa. Para que isso ocorra, os modelos tradicionais e rotina repetitiva e padronizada da sala de aula não podem se perpetuar, frente às novas demandas sociais e educacionais e a mudança de perfil dos alunos, assim é fundamental repensar a metodologia, visando promover o processo de aprendizagem.

Para conseguir uma aula dinâmica e interessante, diversas estratégias de ensino e aprendizagem estão à disposição do professor, essas possibilidades devem considerar o sujeito aluno como autor de sua aprendizagem, o uso das tecnologias digitais, a necessidade de interação e investigação, os avanços nas propostas de aprendizagem colaborativa e busca pela resolução de problemas reais.

Metodologia

O princípio desse trabalho é a formação pela reflexão sobre a prática pedagógica, por meio de ações de pesquisa e estudos voltados à mudança dessa mesma prática. Entendemos que a abordagem presente na perspectiva do desenvolvimento indica um caminho mais efetivo, a forma "interativa reflexiva". Nessa perspectiva, procura-se: vincular o conhecimento da realidade, da própria prática, à ação.

Iniciou-se então a pesquisa bibliográfica no âmbito de subsidiar os participantes de forma a motivá-los à inovação da prática docente e de sua função no contexto educacional. Segue o quadro detalhado para o público alvo:

Professores do Ensino Fundamental I e II.

Início do Projeto: Janeiro/2020.

Término: Novembro/2020.

Carga Horária Total: 132h

Carga Horária presencial: 88h.

Carga Horária à distância: 44h.

Quantidade de encontros presenciais: 11 (onze) encontros de 8 (oito) horas, realizado mensalmente.

Responsável pelo desenvolvimento da formação continuada e pela certificação: Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC).

Professores do Ensino Fundamental I, II E EJA

Atividade e temática	Período	Carga horária	Carga Horária
Planejamento anual coletivo Implantação do currículo do Tocantins.	Janeiro2019	Presencial 08h	Distância 04h
Roda de Conversa: Construção de vínculos significativos na sala de aula na promoção de aprendizagens, avaliações e metodologias significativas e como e quando fazer intervenção, e o processo de formação e profissionalização docente.	Fevereiro/2020	Presencial 08h	Distância 04h
Implementação da BNCC e do DCT	-----	-----	-----
TÓPICO 01 – LINGUAGENS 1 – Texto Introdutório de Língua Portuguesa (páginas do DCT); 2 – Texto Introdutório de Arte (páginas do DCT); 3 – Texto Introdutório de Educação Física (páginas do DCT); 4 – Texto Introdutório de Língua Inglesa (páginas do DCT);	Março/2020	Presencial 08h	Distância 04h
TÓPICO 02 – CIÊNCIAS HUMANAS E ENSINO RELIGIOSO 1 – Texto Introdutório de Ensino Religioso (páginas do DCT); 2 – Texto Introdutório de História; 3 – Texto Introdutório de Geografia; Inglesa.	Abril/2020	Presencial 08h	Distância 04h
TÓPICO 03 – CIÊNCIAS DA NATUREZA E MATEMÁTICA 1 – Texto Introdutório de Matemática (páginas do DCT); 2 – Texto Introdutório de Ciências da Natureza	Maior/2020	Presencial 08h	Distância 04h
TÓPICO 04 (Componentes: Língua Portuguesa/ Matemática e Ciências da Natureza. 1 – Alfabetização x Letramento; 2 – Letramento Científico; 3 – Letramento Matemático	Junho/2020	Presencial 08h	Distância 04h
TÓPICO 05 - Língua Portuguesa 1 – Organizador Curricular de Língua Portuguesa (3º ao 5º anos); 2 – Texto: Como organizar as sequências didáticas;	Agosto /2020	Presencial 08h	Distância 04h

3 – Orientações para elaboração das sequências didáticas. Exemplos de sequências didáticas nas turmas de 1º ao 5º anos.			
TÓPICO 06 – Arte 1 –Organizador Curricular de Arte; 2 – Apresentação do Componente; TÓPICO 07 – Educação Física 1 – Organizador Curricular de Educação Física; 2 – Apresentação do Componente; 3 – Apresentação de um Plano Interdisciplinar. TÓPICO 08 – Língua Inglesa 1 – Organizador Curricular de Língua Inglesa; 2 – Apresentação do Componente;	Setembro/2020	Presencial 08h	Distância 04h
TÓPICO 09 – Matemática 1 – Organizador Curricular de Matemática; 2 – Apresentação do Componente; TÓPICO 10 - Ciências da Natureza 1 – Organizador Curricular de Ciências da Natureza; 2 – Apresentação do Componente;	Outubro/2020	Presencial 08h	Distância 04h
TÓPICO 11 – Ensino Religioso 1 – Organizador Curricular de Ensino Religioso; 2 – Apresentação do Componente; TÓPICO 12 – Geografia 1 – Organizador Curricular de Educação Física; 2 – Apresentação do Componente; TÓPICO 12 – História 1 – Organizador Curricular de História;	Novembro/2020	Presencial 08h	Distância 04h
Seminário final para apresentação das atividades exitosas	Dezembro/2020	Presencial 08h	Distância 04h
Total		88	44

Recursos

Para a realização da formação continuada serão utilizados diversos materiais didáticos e de apoio, que estão relacionados logo a seguir:

Recursos Financeiros ✓ Serão custeados pela Prefeitura/SEMEC	Recursos humanos ✓ Equipe de Supervisão Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação; ✓ Equipe administrativa e pedagógica das Escolas municipais; ✓ Secretaria Municipal de Saúde; ✓ Pesquisadores e professores das Universidades e Faculdades Locais; ✓ Outros.
--	--

Recursos Tecnológicos -Filmadora; -TV; -Vídeo; -Máquina fotográfica; -Internet; -Aparelho de Data Show e computador portátil; -Equipamento de som, com caixas e microfone; -Aparelho de DVD e televisor tela plana; -Máquina fotográfica.	Recursos Pedagógicos ✓ Livros (referenciais teórico-bibliográficos); ✓ Revistas, artigos acadêmicos e Jornais; ✓ Papel sulfite; ✓ Outros. Clientela atendida Professores do Ensino Fundamental I, II e EJA.
---	---

Avaliação

O processo avaliativo desta proposta se dará da seguinte maneira: Ao final de cada encontro/tópico a equipe realizará avaliações por meio de fichas avaliativas, bem como a auto-avaliação da contribuição dos estudos para a melhoria de sua prática docente.

Também fará parte à síntese descritiva individual no momento dos estudos realizados a distância, por cada um dos envolvidos nos momentos das formações. A Coordenação das atividades caberá relatar os encontros com assinatura dos participantes, justificar caso aconteça imprevistos da não realização da programação, fazer relatórios de conclusão das ações ao final de encontro/tópico. Fazer portfólio dos estudos e seus materiais e registros possíveis. Enviar a SEMEC relatório final das ações para a certificação dos participantes.

Referências

- ANASTASIOU, L. G. C. Processos formativos de docentes universitários: Aspectos teóricos e práticos. In: PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. (Orgs.). **Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores.** (p. 44-74) São Paulo: Cortez, 2012.
- BRASIL. Constituição 1988. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – Parecer nº 20/2009. Brasília: MEC, 2009.
- BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília-DF, 2017.
- BRASIL. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, v. 11, 2015
- LIBÂNEO, José Carlos. Organização e gestão da escola: teoria e prática. 6. ed. São Paulo: Heccus Editora, 2013.
- MARIN, A. J. Educação continuada: Introdução a uma análise de termos e concepções. In: COLARES, A. L. e MOYSÉS, M. A. A. **cadernos CEDES-36 (centro de Estudos e Educação e Sociedade). Educação continuada.** São Paulo, Papirus 1995.
- PASSOS, V. M. de A. **A Profissão docente e o curso de Pedagogia na Universidade Federal do Tocantins.** Goiânia: UFG/Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Educação, 2011. Goiânia: UFG-2011.
- PRATA-LINHARES, M. M. O professor e a Formação de Professores. In: SOUZA, R. C. C. R. de. MAGALHÃES, S.e M. O. (Orgs.). **Professores e professoras: Formação: Poiesis e Práxis.** Goiania: ed. Da PUC Goiás, 2011.
- PINHO, M. J. **Políticas de formação de professores: Intenção e realidade.** Goiânia: Editora Cànone, 2007.

ESTRATÉGIAS PARA REFLEXÃO E PENSAMENTO CRÍTICO DOS ACADÊMICOS DE CURSOS NOTURNOS EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR: UM PANORAMA BIBLIOGRÁFICO

Marina Ariente Angelocci⁵¹
Paulo César de Souza Mello⁵²
Bruno Gomes Pereira⁵³

Resumo

As Instituições Superiores de Ensino precisam garantir um nível de aprendizado igualitário aos cursos matutinos e noturnos aos discentes. O objetivo desse artigo é propor estratégias diferenciadas, com a finalidade de proporcionar maior participação dos alunos em classe, atividades de pesquisa e para desenvolver o pensamento crítico; tornando as aulas menos cansativas, já que os estudantes chegam exaustos à universidade, após um dia de trabalho. Como metodologia, a pesquisa é bibliográfica com base em pesquisas do INEP/MEC e artigos científicos. Os resultados verificados comprovam a necessidade de desenvolver constantemente estratégias curriculares que estimulem os estudantes no processo de aprendizagem, que possibilitem desenvolver habilidades para questionar, analisar e tomar decisões, enfim, que proporcionem o desenvolvimento do pensamento crítico.

Palavras-chave: Estratégias; Pedagogia; Pensamento Crítico.

Resumen

Las instituciones de educación superior deben garantizar un nivel de aprendizaje equivalente al de los cursos matutinos y vespertinos para los estudiantes. El objetivo de este artículo es proponer estrategias diferenciadas, con el propósito de brindar una mayor participación de los estudiantes en las actividades de clase, investigación y desarrollo del pensamiento crítico; haciendo que las clases sean menos agotadoras, ya que los estudiantes llegan a la universidad agotados después de un día de trabajo. Como metodología, la investigación es bibliográfica basada en investigaciones y artículos científicos del INEP / MEC. Los resultados verificados evidencian la necesidad de desarrollar constantemente estrategias curriculares que estimulen a los estudiantes en el proceso de aprendizaje, que permitan desarrollar habilidades para cuestionar, analizar y tomar decisiones, en definitiva, que brinden el desarrollo del pensamiento crítico.

Palabras clave: Estrategias; Pedagogía; Pensamiento crítico.

⁵¹ Doutora em Administração pela Universidade Nove de Julho (UNINOVE). Docente e Coordenadora do Curso de Pedagogia, Tecnologia em Gestão de Recursos Humanos e Logística do Centro Universitário Anhanguera Pitágoras Ampli, Santo André, SP. Docente da Faculdade de Santa Bárbara D'Oeste (FSB/UNIESP), Santa Bárbara D'Oeste, SP.

⁵² Especialista em Psicopedagogia pelo Centro Universitário das Faculdades Metropolitanas Unidas (FMU). Docente do Centro Universitário Anhanguera Pitágoras Ampli, Santo André, SP.

⁵³ Doutor em Ensino de Língua e Literatura (Estudos Linguísticos) pela Universidade Federal do Tocantins (UFT). Docente do Centro Universitário Anhanguera Pitágoras Ampli, Santo André, SP.

Introdução

A partir da década de 1960, iniciaram os cursos noturnos brasileiros, especialmente em instituições particulares, com o intuito de atender a pressões pela democratização da educação. Os jovens precisam trabalhar para sobreviver e desejam estudar para progredir. De acordo com Castanho (1989), há uma constatação de que cerca de 70% dos alunos trabalham durante o dia para a manutenção própria ou da família, impedindo-os de frequentarem a universidade no período diurno ou integral. A maioria desses alunos vinham de pais com pouca escolaridade – primário completo ou incompleto – demonstrando crescimento em comparação à origem e evidenciando a busca pelo ensino superior como desejo de ascensão social, com expectativas de que a faculdade fornecesse os meios pelos quais essa ascensão seria atingida, tornando realidade um sonho a muito planejado, a conclusão de um curso superior e a pretendida capacitação para uma atividade que garantisse uma melhor condição de vida para eles mesmos e suas famílias.

Os alunos, por terem uma idade mais avançada e uma vivência mais batalhadora, chegam ao ensino superior com foco e um interesse muito grande em participarem das aulas, já que estão cientes que é um tempo único em suas vidas, sabem que estão deficitários em suas capacitações e com a idade avançada. Os alunos do noturno são mais convidativos, exigindo mais do professor. As pessoas que estudam à noite têm outro posicionamento, discutem mais, dão mais valor às coisas que almejam; de modo geral, o pessoal do período diurno tem pouca vontade de estudar, já os alunos da noite são responsáveis com o curso que estão fazendo (CASTANHO, 1989).

É notória a procura por cursos superiores noturnos, pois a demanda por capacitação e atualização é evidente. Tais atualizações são exigidas pelas empregadoras que, cada vez mais, selecionam os funcionários que já estão prontos para atuação imediata, sem a necessidade de um treinamento prévio ostensivo, que pudessem gerar custos a instituição.

A procura por cursos noturnos aumentou significativamente. Alguns estudantes continuam sem recursos para manterem-se em cursos diurnos; e, pode-se dizer que a oferta de vagas cresceu nos últimos anos, devido à abertura de novos cursos, e seus financiamentos por entidades públicas (FIES, PROUNE), e cursos estes talvez não tão qualificados.

O ensino, portanto, deve ser repensado a partir de uma dialética entre teoria e prática, que leve, em questão, as diversas interações entre cotidiano e formas de pensamento e linguagem. Para Medistschi (1992, p. 80):

o conhecimento depende da prática, uma vez que é nela que encontra seu fundamento, critério de verdade e finalidade última. Da mesma forma, a prática depende do sujeito e da matéria, do homem e da situação, do conhecimento que ele tem desta.

É necessário vivenciar a teoria na prática, para que seja possível colocar facilmente todo o conhecimento aprendido na universidade no campo de trabalho. As instituições querem candidatos já preparados para os diversos desafios de um mundo globalizado.

Como aborda Castanho (1989, p.118), “a existência da modalidade ensino noturno é uma contingência do momento histórico por que passamos”. O Brasil, certamente, continuará oferecendo, por muitos anos, cursos noturnos com o objetivo de possibilitar a população menos privilegiada financeiramente, acesso ao ensino de terceiro grau.

Nesse posicionamento, desafios para o sistema educacional de nível superior aparecem, como a forma de estruturar um curso que capacite os alunos para o trabalho e, como motivá-los durante as aulas para a aquisição do conhecimento e desenvolvimento de competências. Dessa forma, o objetivo principal desse artigo é propor algumas estratégias para os estudantes dos cursos noturnos de Instituições de Ensino Superior e forçá-los a criar um pensamento crítico, levando em consideração o incremento de novas habilidades para o mercado de trabalho, capacitando-os e tornando-os tão competitivos quanto a outros alunos oriundos de classes sociais mais privilegiadas e com acesso a muito mais formação e informação.

A metodologia do estudo concentra-se no estágio conceitual, base do processo de pesquisa, e, consiste em contextualizar o problema teoricamente. A contribuição deste trabalho, a partir da fase conceitual, se faz no sentido de estimular e possibilitar o desenvolvimento de novas pesquisas voltadas para as estratégias do desenvolvimento do pensamento crítico dos universitários. Pesquisas de Castanho e dados do MEC (Ministério da Educação) são considerados essenciais para a elaboração do presente artigo.

Conversações teóricas pertinentes

Em 2016, 34.366 cursos de graduação foram ofertados em 2.407 Instituições de Educação Superior (IES) no Brasil para um total de 8.052.254 acadêmicos matriculados, segundo dados Censo da Educação Superior. Desse total, 82,3% em instituições privadas (INEP, 2017). A Tabela 1 aponta que, em 2017, 2.448 Instituições garantiram mais de 6,2 milhões de matrículas em cursos de graduação da rede privada, o que garante uma participação superior a 75% do sistema de educação superior, ou seja, de cada 4 estudantes de graduação, 3 frequentam uma instituição privada.

Tabela 1: Estatísticas gerais do Censo da Educação Superior 2017

Estatísticas Básicas	Categoria Administrativa					
	Total Geral	Pública				Privada
		Total	Federal	Estadual	Municipal	
Número de Instituições	2.448	296	109	124	63	2.152
Educação Superior - Graduação						
Curso ¹	35.380	10.425	6.353	3.487	585	24.955
Matrícula	8.286.663	2.045.356	1.306.351	641.865	97.140	6.241.307
Ingresso Total	3.226.249	589.586	380.536	181.665	27.385	2.636.663
Concluinte	1.199.769	251.793	151.376	83.951	16.466	947.976

Fonte: Inep - Censo da Educação Superior (2018)

A qualidade do ensino universitário, há alguns anos, é pauta para a discussão das questões do conhecimento e da prática no mercado de trabalho e no cotidiano brasileiro. Com o aumento do ingresso da população nas universidades, foram necessárias as criações de novas universidades e, até mesmo, faculdades, levando em consideração uma boa qualidade de ensino, preocupação com a concorrência pela busca de estudantes e a disponibilidade de financiamentos mais cômodos pelos FIES/Prouni que permitiram uma maior acessibilidade das classes menos favorecidas ao ensino universitário.

A separação didática (econômica e imediatista), aplicada ao ensino, entre teoria e prática, acaba por dividir profissionais em técnicos e filósofos e, empobrece a função da universidade como local de estudo e processo emancipatório do sujeito. Assim o estudante sai da universidade ou como técnico especializado em estruturas práticas da profissão, ou como um filósofo, que dificilmente consegue estabelecer vínculos reais com a profissão devido à falta do conhecimento real da estrutura técnica da mesma. Falta, para a universidade, uma estrutura dialética que dialogue com três estruturas, ou seja, entre mercado, cotidiano e saber.

À universidade, vinculada ao sentido emancipatório, a formação estaria relacionada ao que Morin (1990, p. 121) chama de pensamento complexo: “O pensamento complexo não recusa de modo algum a clareza, a ordem, o determinismo. Acha-os insuficientes, sabe que não pode programar a descoberta, o conhecimento, nem a ação”. Desta maneira, o ensino não deve excluir a prática, e nem a prática o conhecimento, levando à verdadeira práxis do saber humano. Nota-se, pelos conceitos apresentados, que são necessárias novas estratégias dentro da universidade que possibilitem aos estudantes vivenciarem na prática a teoria assimilada.

Essa dicotomia estabelecida entre duas partes inerentes, como a prática e a teoria, é facilmente assimilada por alguns professores, que sob a carapuça da didática se conformam com um ensino precário baseado em teorias muitas vezes ultrapassadas, ou com hipóteses que nunca chegam a ser utilizadas ou verificadas no cotidiano, tanto do aluno quanto do profissional. Segundo Gramsci (1982, p. 132):

(..) um professor medíocre pode conseguir que os alunos se tornem mais instruídos, mas não conseguirá que sejam mais cultos; ele desenvolverá – com escrúpulos e com consciência burocrática – a parte mecânica da escola, e o aluno, se for um cérebro ativo, organizará por sua conta – e com a ajuda de seu ambiente social – a ‘bagagem’ acumulada.

Os professores, sem exceção, devem se basear em teorias que sejam fundamentais para os estudantes e para o cotidiano dos mesmos quando chegarem ao mercado de trabalho para exercerem suas atividades na área do aprendizado universitário. A adequada teoria vivenciada na prática colabora para a formação de um profissional bem-sucedido.

Para Medina (2003, p. 31), “o educando funda seu aprendizado e alça voo na criatividade, quando percebe o significado das noções teóricas na experiência viva”. Assim, como a maioria dos ensinamentos na universidade brasileira, a dissociação entre teoria e prática tem preconizado a evolução dos mesmos e dificultado a integração e a troca de experiências, principalmente, entre universidades, mas também entre estudantes e a comunidade em geral.

A reestruturação do ensino na universidade brasileira é uma tarefa urgente, caso o ensino seja visto como emancipação. Novas formas de pensamento que não tragam concepções prontas de aprendizado, mas que reflitam as particularidades e as relações estabelecidas entre ensino, cotidiano e mundo, enfim, uma verdadeira comunicação baseada em uma relação dialógica.

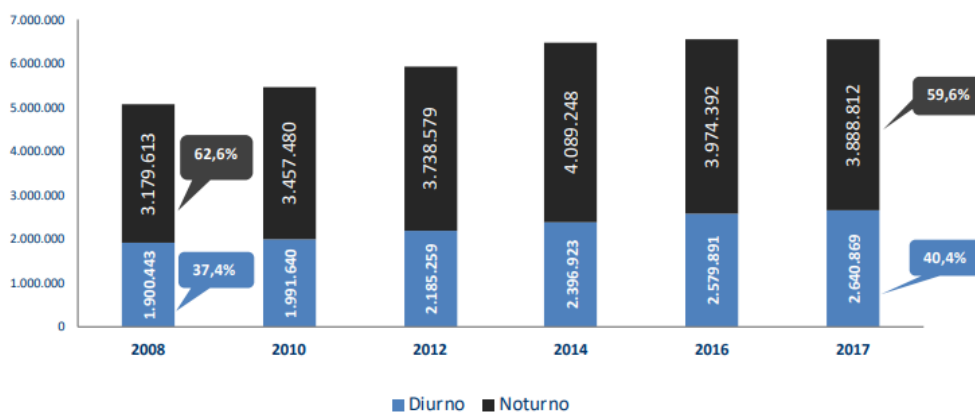
E é a universidade a responsável pela apresentação, ao aluno, desta importância do saber pensar, da necessidade de se estabelecer essa relação dialética, em que a aceitação da multiplicidade e das inter-relações é essencial para toda e qualquer atividade.

Teixeira (1964) estipula como quatro as funções da universidade: a da formação profissional; a do alargamento da mente humana, que o contato com o saber e a sua busca produzem naqueles que frequentam a universidade (algo mais do que cultura geral); a de desenvolver o saber humano; e por último, como transmissora de uma cultura comum. Para o autor “em substância, entretanto, são hoje quatro as suas funções fundamentais, que, nas universidades brasileiras, se cumprem de modo fragmentado, incerto e às vezes acidentado” (TEIXEIRA, 1964, p. 1).

Segundo dados do INEP (2018), atualmente o Brasil possui mais de 3,8 milhões de alunos no curso noturno, representando 59,6 % do total de estudantes universitários do país. O

Gráfico 1: Ilustra a porcentagem de estudantes em cursos diurnos e noturnos.
Fonte: INEP (2018)

Número de Matrículas em Cursos de Graduação Presencial, por Turno – 2008/2017



Pelo fato de 59,6% dos estudantes de terceiro grau frequentarem o curso noturno, com grande possibilidade de crescimento desta participação nos próximos anos, devido a problemas econômicos do país, e ainda, por não existir grandes diferenças entre os alunos do curso diurno e noturno, torna-se necessária a homogeneização da educação para que todos tenham o mesmo nível de aprendizado. O que deve ser diferente são as estratégias de ensino para os estudantes do curso noturno. Eles precisam de estratégias diferenciadas, que possibilitem maior participação dos alunos em classe e em atividades de pesquisa, para que as aulas não sejam cansativas já que os estudantes chegam cansados às Universidades e Faculdades após um dia todo de trabalho, tendo muitas vezes de enfrentar problemas de trânsito, tão comuns nas grandes metrópoles. Neste contexto é importante salientar a necessidade da modernização das salas de aulas e laboratórios para que atendam às necessidades de vivência e prática e de aplicabilidade das teorias às práticas, já que a teoria e o aplicar ficam tão distanciados um do outro.

Assim, devem ser privilegiadas as estratégias de ensino que sejam dinâmicas e tornem aos alunos a parte ativa do processo ensino-aprendizagem. Na medida do possível, deve ser evitado o modelo tradicional de ensino, onde o professor prepara as aulas, repassa o conteúdo através de livros-texto e explicações no quadro-negro, obrigando os alunos a memorizarem regras e definições, mesmo sem entendê-las muitas vezes. Algumas sugestões são: discussão em sala, laboratórios, estudo de casos, simulações com uso *softwares*.

Diversos estudos testaram empiricamente a *expectancy theory* de Vroom (1964) como explicativa da motivação dos estudantes universitários, entre eles Campbell *et alli* (2003); Geiger *et alli* (1998) e Harrell *et alli* (1985). Rankin *et alli* (2003) mencionam, além da motivação, outros fatores que podem influenciar o desempenho do estudante, entre eles a pontuação obtida para ingresso no curso. Todas as estratégias que possibilitem vantagens e motivações aos estudantes devem ser levadas em consideração e aplicadas durante as aulas. A fidelização do aluno não somente à instituição de ensino como o engajamento ao conteúdo a ser ministrado deve ser atrativo ao aluno, pois implicará na formação de um profissional capacitado e competente.

Pensar criticamente significa questionar, analisar e explorar formas existentes de pensamentos, normas e procedimentos, com finalidade de se conseguir um profundo entendimento sobre determinado assunto, para depois propor diferentes alternativas de enfoque visando à simplificação, adequação ou aprimoramento deste assunto (CAMARGO; SILVA, 2004).

De uma maneira geral, pode-se dizer que uma pessoa possui pensamento crítico, quando se mostra capaz de encontrar, em sua experiência prévia, informações e técnicas apropriadas à análise e solução de situações ou problemas novos. Isto exige do indivíduo uma análise e compreensão da situação problemática; uma bagagem de conhecimentos ou métodos que possam ser utilizados, e ainda certa facilidade em discernir as relações adequadas entre experiências prévias e a nova situação. Assim, na resolução de problemas que exigem habilidades intelectuais, o indivíduo deve organizar ou reorganizar o problema, identificar os conhecimentos necessários, lembrar esses conhecimentos e utilizá-los na situação problemática (Idem, 2004).

Para Carraher (1999, p.135):

O pensador crítico não é livre de valores nem pretende ser. Ele pode ter convicções e assumir compromissos fortes. Mas a diferença entre ele e o pensador comum é que o primeiro atua para que sua visão não seja embaralhada pelos valores. Ele valoriza a coerência, a clareza de pensamento, a reflexão e a observação cuidadosa porque deseja compreender melhor a realidade social, sem o que a ação responsável é condenada ao fracasso.

O pensador crítico está sempre voltado a situações de questionamentos e suposições. Para pensar criticamente, ele desenvolve uma consciência elaborada que lhe permite questionar a realidade. Segundo Calazans (1999), o desenvolvimento da consciência elaborada permite um processo constante de construção de conhecimento para compreender e transformar a realidade concreta, buscando responder ao permanente desafio de apreender a totalidade, tendo presente a relatividade e a transitoriedade do conhecimento acerca do social.

Para o aprimoramento do pensamento crítico, são necessárias algumas ações. Uma leitura de conceitos em aula, com uma discussão de como esses conceitos foram desenvolvidos; **das** políticas envolvidas e, como são aplicados, pode ser estruturado e altamente diretivo, se apresentado somente na forma conceitual e testado focando dados reais. Isso aumentará a habilidade de memorização dos estudantes, mas não sua habilidade de pensar criticamente. Os *cases*, a serem apresentados em sala aula devem propiciar um vivenciamento prático das questões técnicas a serem apreendidas, e ter tal abrangência, que possibilite a reflexão e conjunção de ideais para as soluções de problemas que estes alunos possam vivenciar, e suas possíveis soluções a serem praticadas no seu campo de trabalho.

Ao contrário, um problema do ambiente administrativo que requeira das estudantes soluções para situações nunca antes encontradas, é um exemplo de material de aula que é não estruturado e nem diretivo. Requerer dos estudantes avaliações e soluções de problemas em situações ainda não ocorridas e melhorar suas habilidades de pensamento crítico.

É necessário ministrar aos alunos aulas que requeiram a participação ativa dos estudantes no processo de aprendizagem, com métodos que possibilitem desenvolver habilidades para questionar, analisar, julgar e tomar decisões. Uma estratégia que pode ser utilizada é o desenvolvimento de projetos de pesquisa, com a vantagem de afastar a artificialidade da escola tradicional, com aulas teóricas e aproximando os alunos da realidade da vida.

Considerações finais

O aprendizado é o desenvolvimento do senso crítico com estímulos que motivem o discente à pesquisa e estudos. O modelo tradicional de ensino, em que o professor ministra aulas expositivas, com grandes conteúdos teóricos, sem privilegiar a prática, não tem mostrado bons resultados, principalmente, no que se refere ao ensino de um curso de graduação. Alia-se a isto, o fato de a maioria ser estudante do período noturno, chegando às Faculdades, já cansados, após um dia de trabalho, tendo que enfrentar ainda, problemas com o trânsito e transporte.

É preciso desenvolver constantemente estratégias de ensino que estimulem os estudantes no processo de aprendizagem, com métodos que os possibilitem desenvolver habilidades para questionar, analisar, julgar e tomar decisões, enfim, que proporcione o desenvolvimento do pensamento crítico.

Pode-se ainda observar em algumas Universidades e Faculdades brasileiras, a ausência de um maior contato entre o saber e vida cotidiana. Falta uma “bagagem” para relações adequadas, para que seja pensado por meio do que é feito em ação e, a partir do que é produzido em termos de pensamento. Enfim, inexistem, em algumas aulas universitárias, o vínculo, a dialética da teoria e da prática.

O aprendizado não é questão simples de ser encarado num país como o Brasil. Sabemos que as defasagens que os alunos das escolas públicas sofrem ao longo de sua formação são muitas. Muitos destes alunos não têm um perfil de um leitor adulto e experiente, e nem mesmo no que tange às questões de raciocínio lógico, fica longe do esperado as estatísticas que mostram o nível de aprendizagem das ciências exatas, física, e matemática de nossos alunos.

Como sabemos, a aprendizagem tradicional, moldada em giz, lousa e saliva já não se adequa aos dias atuais. Os avanços das TIs são irrefutáveis e sua aplicabilidade é de grande valia como coadjuvante no processo ensino/aprendizagem. As aulas devem estar atreladas às práticas e sua aplicabilidade no dia a dia, tornando o aprimoramento do aluno uma realidade. Os recursos das TI são relevantes para que possamos cativar a atenção dos alunos, já que estes chegam exaustos depois de um dia longo de trabalho, e de um enfrentamento de um transporte público ineficaz. As TI, mais a praticabilidade através de projetos, atraem a atenção de um aluno que já está desmotivado e cansado depois de uma dura jornada de trabalho.

É preciso que se enfoque em estratégias de ensino e aprendizagem para que os alunos sejam motivados constantemente, e agreguem valor imediato a sua aprendizagem, propiciando um verdadeiro sentido e objetivo no que está sendo ensinado. Permitir que ele desenvolva sempre mais e mais uma consciência crítica, que o capacite de análise crítica e de autonomia de tomada de decisões em seu campo de atuação é o alvo principal.

Referências

- CALAZANS, J. (org.). **Iniciação científica: construindo o pensamento crítico**. São Paulo: Cortez Editora. 1999.
- CAMARGO, R.G.; SILVA, S.M. O Curso Noturno de Ciências Contábeis e Algumas Estratégias de Ensino que Estimulam o Desenvolvimento do Pensamento Crítico nos Alunos. In: **IV SINCOMP**. 2004.
- CAMPBELL, S.; BARONINA, T.; REIDER, B. Using expectancy theory to assess group-level differences in student motivation: a replication in Russian Far East. **Issues in Accounting Education**, May 2003, v. 18, n. 2, pp. 125-136.
- CARRAHER, D. W. **Senso crítico do dia a dia às ciências humanas**. São Paulo: Pioneira. 1999.
- CASTANHO, M. **Universidade à noite: Fim ou Começo de Jornada?** Campinas: Papirus.1989.
- GEIGER, M.; HUSSEIN, B.; POWER, K.; RAGHUNANDAN, R.; SANCHEZ, G. Using expectancy theory to assess student motivation: an international replication. **Issues in Accounting Education**, February 1998, v. 13, n.1, pp.139-156.
- GRAMSCI, A. Os intelectuais e a Organização da Cultura. 4º ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira S.A. 1982.**
- HARRELL, A.; CADWELL, C.; DOTY, E. Within-person expectancy theory predictions of accounting students' motivation to achieve academic success. **The Accounting Review**, October 1985, v. LX, n. 4, pp. 724-735.

INEP, 2017. MEC e Inep divulgam dados do Censo da Educação Superior 2016. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/mec-e-inep-divulgam-dados-do-censo-da-educacao-superior-2016/21206>.

INEP, 2018. Divulgação dos principais resultados. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2018-pdf/97041-apresentac-a-o-censo-superior-ultimo/file>>.

MEDISTSCHI, E. **O conhecimento do Jornalismo**. Florianópolis: Ed. da UFSC. 1992.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. 2º ed. Lisboa: Instituto Piaget (Sociedade Astória Ltda). 1990.

RANKIN, M.; SILVESTER, M.; VALLELY, M.; WYATT, A. An analysis of the implications of diversity for students' first level accounting performance. **Accounting & Finance**, 2003, v. 43, n. 2, pp. 365-394.

TEIXEIRA, A. Funções da universidade. **Boletim Informativo CAPES**. Rio de Janeiro, n.135, Fev. 1964.

VROOM, V. **Work and Motivation**. New York: Wiley, 1964.

**Secretaria de
Educação, Ciência e Tecnologia
CEPEDE
Centro de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação
Armação dos Búzios
Coletânea**

ALGUMAS QUESTÕES SOBRE A FORMAÇÃO POLÍTICA DO PROFESSOR E OS MEIOS DE COMUNICAÇÃO

Aroldo Magno de Oliveira⁵⁴

Resumo

Este artigo trata da relação entre a formação política do professor e os meios de comunicação, sobretudo os de massa (TV – Jornal Impresso – Revistas – Rádio). Nesta relação ressalta-se como importante a caracterização da estrutura de poder político de Estado. Observa-se que o Estado é responsável pela implantação de um regime que dê sustentação aos interesses do grupo detentor desse poder político. Uma das instâncias responsáveis pela manutenção do poder político do Estado é o sistema de comunicação que por sua vez atua de forma significativa no processo de formação dos cidadãos, inclusive dos cidadãos professores. A outra instância de manutenção desse poder político é a Educação (Sistema Educacional). A relação entre esses dois sistemas (comunicação e educação) são fundamentais em todo o processo de controle social.

Palavras-chave: Educação; formação de professores; meios de comunicação; poder político.

Resumen

Este artículo trata sobre la relación entre la formación política del docente y los medios de comunicación, especialmente los medios de comunicación (TV - Jornal Impresso - Revistas - Radio). En esta relación, la caracterización de la estructura de poder político del estado es importante. Se observa que el Estado es responsable de la implementación de un régimen que apoye los intereses del grupo que ostenta este poder político. Una de las instancias encargadas de mantener el poder político del Estado es el sistema de comunicación, que a su vez juega un papel significativo en el proceso de formación ciudadana, incluida la ciudadanía docente. La otra instancia de mantenimiento de este poder político es la Educación (Sistema Educativo). La relación entre estos dos sistemas (comunicación y educación) es fundamental en todo el proceso de control social.

Palabras clave: Educación; formación de profesores; medios de comunicación; poder político.

Introdução

A formação política dos cidadãos é uma questão de fato complexa. A sociedade organiza-se de forma que cada grupo social exerce uma determinada função no mundo do trabalho e no mundo da cultura. Desde os primeiros anos de idade as pessoas se deparam com um conjunto de informações e referências de vida que condicionam em boa medida a sua atuação no mundo e formas de pensar. Enfim, seria o conjunto de fatores que caracterizam a formação da consciência e também da formação política.

O cidadão professor também está inscrito nesse contexto condicionante, no qual as informações e todo um sistema de referência se integram na sua educação em todas as instâncias. Dessa forma, a sua formação política possui a dimensão desses fatores condicionantes, dos quais apresentaremos alguns aspectos que consideramos importantes, sobretudo quanto à constituição histórica do poder político na formação do Estado.

⁵⁴ Professor Faculdade Educação – UFF – Universidade Federal Fluminense

Desenvolver-se-á aqui as distinções (e características) entre Estado – Regime – Governo e o papel da Educação e dos Meios de Comunicação como instâncias inscritas no funcionamento do Regime Político. A partir dessas distinções esboçar-se-á a constituição/formação da consciência política do professor que quase nada difere da de outros profissionais.

Estado, Regime, Governo e poder político

Um dos aspectos importantes para a nossa análise é apresentar aqui a caracterização do Estado⁵⁵ e do poder político, sobretudo porque é a partir dessa noção geral é que será possível traçar a base de formação política do professor e o papel dos meios de comunicação.

O Estado origina-se de lutas históricas entre grupos sociais. O Estado é uma sociedade constituída por um grupo de indivíduos organizados: família, escola, igreja, trabalhadores, etc. com objetivos em comum. O Estado é organizado como sociedade *política, com suas normas* jurídicas escritas que conhecemos como Constituição Federal. A Constituição Federal de 1988 assim apresenta o Estado brasileiro:

Art. 3º Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:

I - construir uma sociedade livre, justa e solidária;

II - garantir o desenvolvimento nacional;

III - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;

IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

O grupo social que se sobrepôs a outros grupos instaura uma organização da sociedade que atenda aos seus interesses de uma forma integral. Para tanto, as instâncias responsáveis para por o Estado em funcionamento organizam uma burocracia que interdita qualquer eventual corrosão dos interesses do grupo detentor do poder político de Estado.

O Estado brasileiro é capitalista cuja classe social detentora do poder político é a burguesia, grupo social que se apropriou dos meios de produção, tanto de capital (financeiro) quanto de produtos necessários à vida dos cidadãos (indústria, fábrica, comércio e serviços). Portanto, o Estado é uma instância máxima de poder porque é uma organização responsável pela manutenção e controle dos interesses de um determinado grupo social.

Para que o Estado esteja em pleno funcionamento cria-se um Regime político que o sustente e dê estabilidade às relações sociais no sistema de produção e acumulação de capital. O Regime entra em funcionamento por meio das Instituições que o compõem: educação, saúde, infraestrutura, justiça, comunicação, etc. Tais Instituições são as responsáveis pela disseminação de valores e que fazem parte do sistema burocrático de controle da produção, acúmulo de capital e ideologia.

⁵⁵ Ver origem do Estado em ENGELS, Friedrich. A origem da família, da propriedade e do Estado. SP: Escala, 2009.

O funcionamento de cada uma dessas Instituições está atrelado diretamente aos interesses da classe social à qual já nos referimos. Portanto, a comunicação e a educação são Instituições a serviço desses interesses. A comunicação é responsável pela formação da consciência de mundo e de vida social. As informações, em sua forma e conteúdo, precisam ser controladas de modo que não contribuam para a formação alternativa de consciência que possa ameaçar a estabilidade da dominação. A educação é responsável pela formação dos cidadãos, sobretudo para o trabalho, para o desenvolvimento de habilidades que potencializem a produção do capital e para o seu acúmulo por parte da classe social detentora do poder de Estado. A educação seria responsável pela formação de uma consciência similar e integrada a da comunicação.

O Governo é o responsável pela administração do Regime, ou seja, para por em funcionamento as Instituições. O Governo no Estado capitalista poderá assumir posições políticas e ideológicas diversas no que se refere à administração dos interesses do Estado. Por exemplo, pode-se constituir um governo que dê prioridade ao capital com pouco investimento no social, ou pode-se constituir um governo que dê prioridade ao social mantendo em uma boa medida o investimento no capital.

Nesse sentido, o Regime político precisa funcionar com distintas formas para melhor conservar a estrutura de poder. Isto quer dizer que as Instituições foram criadas e implantadas com uma estrutura geral para funcionar estritamente dentro de determinado marco. Entretanto, pode-se observar que este marco é marcado pelas contradições inerentes ao capitalismo como sistema. Assim, ao mesmo tempo em que o Regime é para atender ao Estado burguês, a classe burguesa não consegue controlar integralmente o Regime.

As contradições dizem respeito aos valores que levaram a burguesia ao poder político mundial na Revolução Francesa de 1789, a qual superou o sistema feudal. As noções de liberdade, igualdade, e fraternidade defendidas na revolução instauraram o que conhecemos por Democracia burguesa, que se baseia na idéia de que os indivíduos são livres para a tomada de iniciativas que gerem capital e trabalho.

A relação entre capital e trabalho no capitalismo pressupõe que todos os cidadãos terão a oportunidade de ter uma vida social que atenda as suas necessidades. Para tanto seria preciso o cidadão trabalhar muito, pois assim o objetivo seria alcançado. Nessa relação há uma vertente intrínseca na defesa de que somente as condições adequadas de trabalho e de vida social poderão proporcionar ao cidadão as condições necessárias para o bom desenvolvimento tanto do trabalho quanto do capital.

Em linhas gerais, essas duas posições e nuances se embatem nas Instituições que compõem o Regime político, pois a administração dessas Instituições se complexificam na adoção de uma ou outra posição. Tendo em vista que a Burguesia é composta por setores que defendem interesses diversificados, e que ela própria administra as Instituições, as contradições se expressam nesse “jogo” necessário de interesses para mascarar a Democracia. No capítulo da CF 88 destinado à educação encontra-se a expressão “pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas”.

O papel da Educação

Na perspectiva do Estado burguês o papel da Educação é garantir a todos os cidadãos uma formação pautada nos valores ideológicos da burguesia. Todo o aparato do sistema educacional é preparado para funcionar no sentido de garantir como resultado um sujeito não crítico da organização social, do mundo e da vida. Para tal intento utiliza-se como pressuposto a idéia de que o saber universal nada tem a ver com a política, e que foram constituídos ao longo da história obedecendo a um rigor estritamente científico. Isso quer dizer que tanto as Ciências Naturais quanto as Ciências Humanas desenvolveram seus respectivos saberes e conhecimentos em organizações sociais homogêneas no tempo e no espaço e de forma independente dos interesses políticos e econômicos.

A idéia geral é a de que essas instâncias científicas desenvolvem os seus conhecimentos em favor da vida humana, da natureza, da tecnologia para qualificar a vida social e do trabalho. Ciências Naturais e Humanas estariam voltadas respectivamente para formar cidadãos aptos para a produção de bens de consumo que gera capital e para formar cidadãos reprodutores e veiculadores dos valores que sustentam a burguesia no poder de Estado.

Entretanto, como vimos anteriormente, o Regime e as Instituições na Democracia burguesa funcionam em meio a muitas contradições. Dessa forma, a Educação precisa ser apresentada de maneira que apenas pareça ser democrática e promotora do bem estar social.

CAPÍTULO III

Da Educação, da Cultura e do Desporto

SEÇÃO I

Da Educação

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.

Art. 206 (*) O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; V - valorização dos profissionais do ensino, garantido, na forma da lei, plano de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União; VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei; VII - garantia de padrão de qualidade.

No artigo 205 o trecho “seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” é uma representação do que afirmamos anteriormente. O termo “exercício da cidadania”, apesar de parecer uma referência positiva, nada significa no contexto geral, serve apenas para acentuar o termo “qualificação para o trabalho”, pois é o que de fato importa para o Estado burguês.

O Art 206 segue o mesmo padrão, no qual são reforçadas as idéias de pluralidade, liberdade e democracia. Do item I ao item VII arrolam-se as condições para o processo de preparo para a qualificação para o trabalho.

Depreende-se daí a necessidade de manter um Regime político que controle o sistema educacional de tal forma que se mantenha a estrutura de sustentação do Estado. Apesar das contradições expostas nos pressupostos, a implantação e gestão do sistema educacional permanecem atreladas e condicionadas ao movimento da economia na administração da coisa pública. Os fatores condicionantes estão relacionados a uma estrutura burocrática que se constitui como fundamental para garantir o controle desse sistema.

Art. 207 (*) As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.(*) Emenda Constitucional Nº 11, de 1995

Art. 208 (*) O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade;V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;VII - atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.§ 1.º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.§ 2.º O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo poder público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.§ 3.º Compete ao poder público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela freqüência à escola.

O artigo 207 refere-se de forma ligeira, quase imperceptível, ao Ensino Superior de responsabilidade das universidades, mesmo sendo estas, sobretudo as públicas as principais produtoras de ciência e tecnologia brasileiras. Omitem-se as atribuições do ensino, da pesquisa e da extensão para a qualificação da vida e do desenvolvimento do país.

O artigo 208 refere-se ao Estado garantir a oferta e o acesso aos níveis de ensino, sobretudo ao Ensino Fundamental. Nesse caso, Estrados e Municípios teriam por dever garantir amplo acesso a esse nível de ensino, o que se configura para uma significativa parcela da população como um avanço qualitativo do sistema educacional.

Entretanto, o Estado brasileiro organizou-se também para exercer um controle sistemático da forma de expansão e “avanço” do sistema, uma vez que entende que o processo de formação de professores e formação geral dos estudantes de todos os níveis de ensino é fundamental para a manutenção do controle “ideológico” por parte do Estado.

No conjunto de aspectos que compõem a formação, deparamo-nos com o aspecto político que, sem dúvida, é prioritário para a classe detentora do poder de Estado. Nesse caso, ao longo dos anos pós Constituição Federal de 1988, o Estado além de garantir amplo acesso à educação também garantiu a progressiva instauração de uma burocracia tanto nas unidades de formação de professores quanto nas unidades de exercício profissional desses professores que resultou em uma também progressiva formação política que interdita não só uma compreensão mais aprofundada da organização da sociedade, mas também do próprio processo de formação dos estudantes.

Uma das instâncias responsáveis pela formação política aqui colocada sob suspeição diz respeito aos meios de comunicação de massa, sobretudo TVs, rádios, jornais de grande circulação e revistas de grande circulação. Acrescente-se também o investimento do controle das redes sociais.

O papel dos meios de comunicação

O Estado constituído e dominado por uma determinada classe social necessita de um sistema de comunicação para estar em constante contato com os grupos sociais que compõem a sociedade. A burguesia domina os meios de produção, mas quem produz é a classe trabalhadora. Portanto, a burguesia precisa estar constantemente em contato com a classe dominada (dos trabalhadores) para manter sob controle todo o processo de dominação e produção.

Em todo esse contexto, o investimento no que Marx chama de alienação, é fundamental, uma vez que apresenta o processo de desumanização do sujeito que já não consegue vislumbrar ou perceber a necessidade/possibilidade de mudança social. A humanidade por si só é o exercício pleno de nossas capacidades de interferência em um determinado processo no qual estamos aprendendo e ensinando.

Nesse sentido, o sujeito destituído de sua humanidade passa a ter uma visão embaçada e nebulosa de seu papel de agente de mudanças sociais que inaugure, pelo menos, a transição para uma sociedade na qual nos reconhecamos como agentes de fato.

O Estado burguês entende que o trabalho está diretamente relacionado com a economia, pois esta é que teria o papel determinante, sobretudo na manutenção da propriedade privada e acumulação de riquezas. Ao trabalhador basta trabalhar e ganhar a sua ração diária, semanal ou mensal sem questionar o valor humano do trabalho realizado todos os dias.

A alienação consiste então no não reconhecimento do sujeito com o seu trabalho, nem com o objeto produto do seu trabalho, nem de si mesmo como ser humano em exercício de trabalho nem dos outros como seus semelhantes também em exercício.

Acrescente-se ainda que com a concentração de capital em bancos, o processo de alienação se ampliou, uma vez que os produtos do trabalho passaram a ser totalmente controlados pelo sistema financeiro. Os investimentos do capital nesse mercado passaram a ser um vigoroso expediente da burguesia para aumentar e concentrar as suas riquezas. O povo trabalhador, ao longo do tempo, receberam informações de forma massiva de que os bancos seriam o espaço de proteção dos seus salários e dos recursos financeiros de pequenos empreendimentos.

Nesse sentido, os bancos conseguem capitanear para si também os valores mais humanos, ou seja, contribui para destituir esses valores substituindo-os pelos valores de caráter monetário e pela mercadoria. É uma reprodução impecável da estrutura social pautada pelo trabalho e em que a estrutura econômica assume papel determinante. O sujeito (trabalhador) é destituído de tudo que compõe a sua humanidade, e passa a crer na ideia de que não é capaz de assumir a responsabilidade de se orientar para formular e lutar por uma mudança social junto com os seus companheiros trabalhadores.

Os meios de comunicação do Estado burguês entendem que a formação da consciência se desenvolve conforme as informações que o sujeito vai acumulando ao longo da vida. Em uma sociedade moderna, como a nossa, os grandes meios de comunicação concentram e disseminam os fatos e reportagens relacionadas ao cotidiano da população mundial, nacional e local. O objetivo central é a construção de uma opinião pública que dê manutenção ao modelo social do Estado burguês. Em um prólogo do livro *Desinformación* de Pascual Serrano, Ignacio Ramonet acrescenta:

Demuestra el autor (Pascual Serrano) que la comunicación, tal como la conciben los médios dominantes em prensa, radio, televisión e internet, tiene como función principal convencer al conjunto de las poblaciones de su adhesión a las ideas de las clases dominantes. Y de votar por aquellas ou aquellos que estén dispuestos a llevar las a la práctica.

Em outro momento do mesmo livro, em forma de epígrafe, Pascual Serrano apresenta a seguinte reflexão de G K Chesterton (1874- 1936) escrita em 1917:

Hasta nuestros días se ha confiado em los periódicos como porta voces de la opinión pública. Pero muy recentemente, algunos nos hemos convencido, y de um modo súbito, que no gradual, de que no son en absoluto tales. Son, por su misma naturaliza, los juguetes de unos pocos hombres ricos. El capitalista y el editor son los nuevos tiranos que se han apoderado del mundo. Ya no hace falta que nadie se oponga a la censura de la prensa. No necesitamos una censura para la prensa. L prensa misma es la censura. Los periódicos comenzaron a existir para decir la verdad y hoy existen para impedir que la verdade se diga.

Dessa forma, é possível observar que fatos e reportagens são manipulados nos discursos para que a opinião pública se oriente segundo os condicionantes da classe dominante, a burguesia. Mais recentemente, deparamo-nos com grandes grupos capitalistas que dominam as redes sociais (Facebook, Twiter, Google, Youtube etc) quem, da mesma forma que os grandes meios tradicionais, Televisão, Rádio, Jornais e Revistas impressos possuem o poder de censurar, de controlar o que eles demagogicamente defendem: a liberdade de expressão.



Assim, tendo em vista o nível de desinformação ao qual todos estão submetidos, a consciência se caracteriza em consonância com esse nível de informação. Entretanto, em função das complexidades naturais do processamento das informações, não há uma homogeneidade, ou seja, uma quantidade significativa de sujeitos processa as informações de forma mais crítica colocando-as sob suspeita. Em linhas gerais, a maioria dos sujeitos chega a um estágio confuso de compreensão das informações recebidas, e por isso não se pode concluir que todos os sujeitos compreendem tudo da mesma forma. A capacidade da mídia de massa criar discursos confusos é muito grande, uma vez que se investiu nessa habilidade ao longo dos anos de dominação da classe burguesa. Enfim, a desinformação aqui se confunde com confusão.

Educação e meios de comunicação: a formação política

Vimos anteriormente que as Instituições responsáveis pelo funcionamento do Regime de sustentação do Estado burguês seguem em boa medida as orientações da classe dominante. Tanto a Instituição Educação quanto a Instituição Comunicação foram idealizadas, implantadas e gestadas até os dias de hoje pela classe burguesa e, nesse sentido toda a burocracia se incumbe de tornar as duas Instituições eficientes no processo de formação política do cidadão.

Vimos também anteriormente que o cidadão comum e o professor atingem um nível de formação política no marco do que estabelece o Estado por meio do Governo. Assim, observamos ao longo de nossa história, os chamados governos de direita e esquerda tratando as Instituições mencionadas no limite estabelecido pela burocracia. A distinção principal de uma e outra orientação alcança o limite máximo de apresentar algumas tendências da classe média pequeno-burguesa que, em certa medida, é sensível à questão social (esquerda pequeno-burguesa).

É possível dizer que é compreensível a formação política do cidadão e do professor alcançar um nível pouco satisfatório de informações sobre um modelo social/econômico de base socialista, por exemplo. As Instituições Educação e Comunicação do Estado burguês possuem a função de propagar, fortalecer e consolidar os valores ideológicos do Estado. Tendo em vista que Educação e Comunicação são as Instituições fundamentais no processo de garantir o funcionamento da sociedade, os cidadãos se formam no embate entre valores antagônicos/opostos com a primazia dos valores burgueses.

O antagonismo/oposição refere-se ao fato de que desde o seu nascimento, o capitalismo traz consigo os valores ideológicos que se opõem ao próprio capitalismo. Tais valores se constituíram ao longo das lutas entre a burguesia (classe social dona e controladora dos meios de produção) e trabalhadores (classe social que de fato produz), uma vez que os que produzem atingem certo nível de consciência de todo o processo produtivo. Os ideais de fraternidade, igualdade e liberdade na própria revolução burguesa proporcionou o avanço da consciência política dos trabalhadores no período.

Ao longo do Século XIX, apesar de os trabalhadores já terem alguma referência dos socialistas utópicos, as lutas eram travadas sem orientação sistemática e coordenada. Entretanto, após os estudos e as atuações de Karl Marx e Friedrich Engels tanto na inauguração do socialismo científico quanto na formação e atuação dos sindicatos, as lutas tornaram-se mais acirradas, o que culminou em importantes insurgências dos trabalhadores em toda a Europa.

Nesse sentido, a consciência dos trabalhadores se desenvolveu de tal forma que no início do século XX ocorreu a Revolução mais importante da nossa história: a Revolução Russa. Esta revolução representou o mais alto nível de consciência de classe dos trabalhadores, quando estes chegaram a conclusão de que era preciso tomar o poder de Estado da burguesia e instaurar o Estado Operário.

A partir daí desencadeou-se uma série de insurgências em toda a Europa, o que obrigou a burguesia europeia a entrar em um acordo com os trabalhadores atendendo a todas as suas reivindicações com a condição de continuar (a burguesia) no poder de Estado. Essa nova ordem social trouxe certo avanço nas condições gerais dos trabalhadores: CLT, Previdência etc, e ainda contribuiu no processo de formação política.

Embora a burguesia tenha sido parcialmente derrotada na Europa, ela permaneceu no poder de Estado, o que foi uma vitória se levar em conta o cômputo geral. Os trabalhadores nesse processo conseguiram permanecer na luta, uma vez que a consciência política avançou de forma significativa.

A partir desse período, sobretudo do pós 2ª guerra mundial até os nossos dias, a burguesia ainda no poder de Estado passou a desenvolver políticas no sentido de reverter a situação que se resume nas conquistas sociais e direitos políticos dos trabalhadores. Nesse embate, as Instituições Educação e Comunicação se tornaram fundamentais para a classe dominante levar adiante seus objetivos.

Assim, a formação política do professor e do cidadão em geral se desenvolve de acordo com os avanços e retrocessos da burguesia e avanços e retrocesso da classe trabalhadora. É a luta de classes tal com apresenta Marx e Engels. E nessa luta os valores ideológicos do socialismo não acompanha a disseminação dos da burguesia, uma vez que Escola e Meios de Comunicação pautam as suas atividades sintonizadas com os valores do Estado por meio dos governos, seja de direita seja de esquerda.

Se tomarmos como base eventual de que a consciência do cidadão se desenvolve conforme as informações que recebe no cotidiano e conforme a sua experiência prática objetiva, veremos que as informações no cotidiano possuem um papel significativo nesse processo. Vejam que há muitos anos são disseminadas ideias como, por exemplo, que o comunismo é um mal ou que é contra as religiões, que é uma ditadura ou ainda, que as escolas não podem falar ou debater política, que a ciência é dissociada da política, que a propriedade privada é um direito fundamental; e mais recentemente que a Venezuela é uma miséria e vive numa ditadura, que Cuba é o país do mal, que a Coreia do Norte é isolada e que seu governante é um ditador, que os EUA é a maior democracia do mundo. Estas e outras inúmeras falsificações que circulam há muitos anos nos meios de comunicação também são disseminadas nas escolas o que torna a educação em geral uma instância de fortalecimento das informações disseminadas pelos meios de comunicação.

Vejamos ainda três casos escandalosos de falsificação das informações de responsabilidade exclusiva da classe social que domina politicamente o Estado: caso Dreyfus, caso Watergate, e caso Lula.

Caso Dreyfus

No ano de 1894, o capitão do exército francês Alfred Dreyfus, formado pela famosa Escola Politécnica francesa, judeu de origem alsaciana⁵⁶, foi acusado de entregar documentos secretos aos alemães, fato supostamente atestado na interceptação de uma carta cujo conteúdo teria supostos segredos estratégicos de guerra. O fato é que o contexto da época era de uma França derrotada na guerra franco-prussiana (1870-71), que provocou uma forte crise econômica, tensões sociais e confrontos políticos.

E nesse contexto as forças políticas circularam a informação de um suposto traidor nas forças armadas, pois estas estavam envolvidas em uma profunda crise para sustentar os interesses do grupo detentor do poder político. Tendo em vista o crescente preconceito contra os judeus, o capitão Alfred Dreyfus foi o escolhido como “bode expiatório” no cenário criado para a recomposição política da burguesia. Assim, Dreyfus foi condenado à prisão perpétua em julgamento relâmpago, e logo depois deportada para a prisão da Ilha do Diabo onde permaneceu (quatro) anos.

Para que o caso fosse amplamente divulgado, foi necessária uma campanha da mídia para influenciar a opinião pública. Jornais burgueses como *La Libre Parole*, *L’Eclair*, *O Le Soir* tiveram uma participação significativa em todo o processo, incluindo a campanha antissemita. Dreyfus foi humilhado publicamente em uma cerimônia de degradação.

Ao longo dos anos seguintes a verdade começa a aparecer e, com a polarização radical entre esquerda e direita, descobre-se que o próprio Estado Maior das forças armadas foi responsável pela fraude e pela condenação de Alfred Dreyfus, o que marcou na história um dos maiores erros do poder judiciário francês.

Dessa forma, observamos que os meios de comunicação comandados pela burguesia ou o grupo detentor do poder político/econômico disseminou toda a perfídia em torno de Dreyfus, cumprindo assim a sua função de atender os interesses de classe.

Caso Watergate

Watergate é o nome de um complexo de edifícios localizado em Washington onde funcionava a sede do Partido Democrata (EUA). No ano de 1972 ocorrem as eleições presidenciais estadunidense onde concorria Richard Nixon (reeleição) pelo Partido Republicano e o senador George Mc Goven pelo Partido Democrata. Nixon foi reeleito vencendo o pleito em 49 dos 50 estados norte-americanos.

Em 17 de junho daquele ano, cinco agentes do Partido Republicano foram presos em ação de espionagem no local durante a campanha eleitoral presidencial de 1972, fotografando documentos e plantando escutas. O caso veio à tona estampado na primeira página do jornal *Washington Post*. A reportagem identificou vínculos entre os espíões e a Casa Branca, o que explicaria a acachapante “vitória” eleitoral, e ainda, que Nixon seria um dos responsáveis pela ação criminoso. Enfim, confirmou-se em julho de 1973 que Nixon tinha um sistema de gravação em seu escritório.

⁵⁶ Alsácia – antiga região administrativa da França, localizada a leste do país, junto às fronteiras com Alemanha e a Suíça.

O acesso ao material poderia comprovar ou não a tese, mas o presidente Nixon recusou-se a entregar o material após determinação da Suprema Corte, e assim, para evitar o impeachment resolveu renunciar. Assumiu em seu lugar o vice Gerald Ford que, logo após a posse, anistiou Nixon.

O tratamento dado ao caso pelos meios de comunicação estadunidenses orientou a chamada “opinião pública” mundial para o fato de que esses meios são democráticos e possuem um compromisso com a verdade e a transparência da informação. O problema aqui não se resume a demonstrar a eficiência dos jornalistas ou da imprensa para esclarecer o episódio, mas sim do controle do regime político estadunidense em apresentar ao mundo a sua forjada democracia. Os meios de comunicação são controlados pelos dois setores da burguesia representados pelos partidos Republicano e Democrata. A incessante luta entre esses dois setores se constitui na principal atividade de manutenção e estabilização do regime. Nesse sentido, os meios de comunicação estadunidenses se tornaram um poder que influi, sobretudo, em todo o mundo ocidental.

Caso Lula

O caso Lula talvez tenha sido um dos maiores escândalos judiciais e midiáticos na história do Brasil e na história da humanidade.

Luiz Inácio Lula da Silva foi presidente do Brasil no período de 2003 a 2010 sendo reeleito em 2006. Elegeu a sua sucessora em 2010 e reelegeu outra vez em 2014. Neste mesmo ano se intensificou a campanha da burguesia nacional e internacional contra o governo reeleito o que resultou no golpe de estado de 2016. No lugar da presidenta Dilma Rousseff assume o vice Michel Temer, um dos principais conspiradores do golpe.

Os grandes meios de comunicação em sintonia com o judiciário e tutela dos militares das forças armadas impulsionam a maior farsa jurídica de nossa história contra Lula, uma vez que era a candidatura mais popular e com certeza ganharia as eleições de 2018, com ou sem o golpe de estado.

Os grandes meios de comunicação massificaram informações sobre supostos esquemas de propinas e corrupções atribuindo a Lula toda a responsabilidade na condição de líder. Toda a operação judicial se materializa na Operação Lava Jato, cujos juízes e procuradores fizeram parte de todo o esquema de criar uma falsa realidade em torno do Lula.

As principais acusações contra Lula veiculadas nos meios de comunicação foram o caso do triplex do Guarujá e do sítio de Atibaia. Em ambos os casos, a defesa demonstrou com provas irrefutáveis que nem o triplex nem o sítio pertenciam a Lula. Tendo em vista que toda a operação contra Lula incorporava investigações sobre todas as atividades do ex-presidente e nada ter sido encontrado, os organizadores e chefes da operação viram brechas para forjar a acusação sobre esses dois casos alegando lavagem de dinheiro e propina.

Em ambos os casos, triplex do Guarujá e sítio de Atibaia, Lula foi acusado de lavagem de dinheiro e corrupção junto a empreiteiras da Petrobrás. Os meios de comunicação veiculavam massivamente estas falsas acusações em comum acordo com o judiciário, pois o objetivo era destruir a imagem do Lula como o político mais popular e com grande inserção na classe trabalhadora e no povo pobre do nosso país.

No final do ano de 2019, o site Intercept Brasil começa a publicar um material que deixava clara toda a farsa contra Lula. Um grupo de hacker ou um hacker conseguiu gravar todas as conversas entre os procuradores da Operação Jato com o juiz Sérgio Moro que julgava o caso. Todas as conversas se caracterizavam como provas cabais do golpe de estado em curso na etapa das eleições de 2018.

Meios de comunicação e judiciário naquele ano de 2018 potencializaram todas as suas ações para prenderem Lula e interditar a sua candidatura à presidência. Para tanto, o STF (Supremo Tribunal Federal) que em tese seria o guardião da Constituição Federal de 1988 comete um dos maiores crimes contra a própria Constituição Federal ao aprovarem a prisão em 2ª Instância com aplicação da Lei da Ficha Limpa. Dessa forma, além de ser preso, Lula foi interdito para disputar as eleições de 2018. Toda a operação consistia em dar continuidade ao golpe de estado, pois se em 2016 o PT com a presidenta Dilma Rouseff sofreu impeachment por forjado crime de responsabilidade, não seria possível o PT ganhar novamente as eleições com Lula sendo candidato. Nesse sentido, o golpe de estado continuou com a eleição de Jair Bolsonaro representando o grupo político de apoio ou responsável pelo golpe de estado. O juiz que sentenciou a prisão do Lula passa então a ser o Ministro da Justiça do candidato que “ganhou” as eleições, Jair Bolsonaro.

Toda a farsa foi divulgada pelo Intercept Brasil por meio do jornalista Glen Greenwald que recebeu todo o material comprobatório desta que é uma das grandes farsas políticas montadas na história do Brasil e na história da humanidade. O presidente Lula permaneceu preso (preso político) de abril de 2018 a novembro de 2019, 580 dias de uma prisão ilegal/inconstitucional.

Recentemente, já em 2021 o hacker responsável pela ação de captura dos diálogos na Nuvem do Telegram deu uma entrevista a um site jornalístico alternativo detalhando todo o processo que se caracterizou em uma das tramas políticas, jurídicas e midiáticas mais espetaculares da história do Brasil.

Formação política do cidadão professor

Os três casos arrolados nos dá a dimensão da força dos meios de comunicação na constituição da consciência e na formação de uma opinião que possa sustentar os interesses de um determinado grupo social, neste caso a burguesia.

O cidadão e o professor em geral, por motivos óbvios, não são estudiosos da política, nem dos meios de comunicação, nem do judiciário, o que nos possibilita afirmar que boa parte dos cidadãos e boa parte dos professores que aderiram às informações veiculadas pelos meios de comunicação não fazem parte do grupo responsável pela farsa e pela viabilização da fraude eleitoral, por exemplo. Os estudos sobre a política, o judiciário e os meios de comunicação e as relações entre essas instâncias são complexos, sobretudo porque a nossa sociedade é complexa. O grupo social detentor do poder político/econômico possui todas as ferramentas/instrumentos necessários para levar adiante os seus interesses. Vimos anteriormente que os meios de comunicação foram pensados/idealizados, implantados e até hoje gestados pela burguesia, da mesma forma que o sistema educacional e o sistema judiciário.

Nesse sentido, a formação política dos cidadãos e dos professores se constitui no embate desigual entre as fontes de informação oriundas dessas três instâncias da sociedade burguesa. O estudioso dos meios de comunicação Pascual Serrano aponta que:

“El resultado de nuestro modelo informativo masivo y empresarial es la división de los ciudadanos em dos tipos: una gran mayoría que consume grandes medios de comunicación de forma acrítica y se convierte em carne de manipulación informativa y una elite política e intelectual que logra comprender las claves del mundo. De esta última, una parte utiliza esa información para aprovecharse y outra – la crítica – se ve obligada a convivir com la impotência de no lograr que su mensaje llegue a la comunidad ciudadana.” (Pascual Serrano, 16 .Desinformación.)

O apontado por Pascual Serrano permite compreender o tipo e o nível de formação política dos cidadãos, incluindo os professores, uma vez que todos nós estamos submetidos às condições expostas. Se levarmos em conta os veículos de informação burgueses destinados à camada intelectual da sociedade, verificaremos que há uma sofisticada forma de composição do texto que limita a possibilidade de uma compreensão mais ampla e qualitativa das informações. Um exemplo simples, mas representativo:

“Tras la vitória electoral de Obama, la prensa española difundía las encuestas de The New York Times, donde se desglosaban los apoyos por razas, sexos, tamaño de la población (rural o urbana), nivel educativo y edad. No existía la división por classes sociales, como si ser rico o pobre no fuera um elemento relevante a la hora de optar por um candidato u outro. En realidad , lo que se pretende proyectar es que la división entre pobres e ricos no existe.” (Pascual Serrano p 313 Desinformación)

Neste caso, a recorrência em apresentar aspectos de uma pesquisa, os leitores considerados mais intelectualizados vão adotando gradativamente os aspectos arrolados como aqueles que de fato importam em uma pesquisa.

O autor ainda nos chama a atenção quanto ao uso de terminologias no plano conceitual:

“En EUA um político que apoye unas políticas públicas que favorezcan el crecimiento del gasto público, la expansión de políticas presupuestarias de orientación redistributiva, una carga fiscal alta y progresiva, y um elevado gasto social se define como **político liberal**, precisamente lo contrario a lo que es um liberal em Europa. Em nuestro continente, em Europa, un **liberal** es un político que quiere reducir las intervenciones públicas, quiere disminuir los impuestos, no cree em políticas redistributivas, y favorece la privatización no sólo de la provisión, sino también de la financiación de los servicios públicos. En EUA a esse político no se llama **liberal** sino **conservador**.” (Pascual Serrano p. 314 Desinformación.)

Neste caso, o objetivo dos meios de comunicação é criar uma confusão conceitual que resulta em não proporcionar ao leitor a informação. É a típica forma de manter uma orientação no sentido de desinformar. Nesse sentido o leitor se arrasta ao longo do tempo sem saber ao certo a distinção fundamental dos conceitos, o que afeta a compreensão de outros textos informativos que aludam ou utilizam o termo **liberal**, por exemplo.

Outra ilustração que podemos apresentar é o filme mexicano “A ditadura perfeita” no qual foi possível observar o papel fundamental dos meios de comunicação de um determinado país subordinado aos interesses políticos e econômicos de outro país. O país mais rico e dominador oferece uma quantia bilionária a uma rede de tv privada do país subordinado para a produção de notícias inverídicas, cujo objetivo seria atuar no sentido de aprofundar a dominação do regime político do país dominado. O filme mostra como os meios de comunicação de massa constroem e destroem a imagem de uma pessoa ou grupo social.

No Brasil, por exemplo, os meios de comunicação fazem referência a Cuba e Coréia do Norte como ditaduras e aos EUA como democracia sem ao menos apresentar a historicidade desses conceitos e suas configurações que se desenvolvem na luta política.

Assim, o processo de formação política do professor e dos cidadãos permanece comprometido e bastante vinculado com as informações disseminadas pelos grandes meios de comunicação que desde a infância são nossa principal referência. Os meios de comunicação alternativos e mais comprometidos com o campo popular ainda não conseguem atingir a grande massa de trabalhadores, pois estão restritos à internet. Entretanto, se levarmos em consideração o avanço das transmissões online na web, o número de pessoas pertencentes ao grupo mais intelectualizado está aumentando gradativamente o acesso aos sites e tvs da web.

Meios de comunicação (internet)

É preciso ainda salientar que, embora a internet seja uma alternativa significativa, os grupos sociais comprometidos política e ideologicamente com a classe social burguesa também criam os seus canais reprodutores dos conteúdos referenciais dos clássicos meios de comunicação de massa.

O grupo social dominante (burguesia) também possui plenas condições de acesso aos conteúdos da internet e, além disso, criam os seus próprios canais de comunicação. Sites na internet como Antagonista, Jovem Pan e outros possuem suportes, recursos e formatos de programação bem sofisticados que chamam muito a atenção do público em geral.

Tendo em vista certa facilidade de abrir os canais de TV – Youtube, por exemplo – muitos grupos sociais do campo popular estão conseguindo um espaço significativo para a veiculação das informações, apesar dos recursos serem muito menores do que os dos grupos sociais dominantes. Canais de grupos populares como a TV 247, TV DCM, TVT, TV Fórum, COTV e outras pouco estão aumentando significativamente as suas respectivas audiências trabalhando com os recursos oriundos dos telespectadores/internautas.

A internet, de forma gradativa, vem se tornando um espaço onde as lutas podem se tornar mais acirradas entre os grupos sociais que defendem posicionamentos políticos e ideológicos antagônicos.

Um dos problemas centrais está no fato de que os “idealizadores” e donos dessas plataformas – youtube, watsap, etc são os grandes capitalistas. Alguns pensadores importantes chamam a atenção para o fato da possibilidade de esses agentes da burguesia interditar o acesso dos grupos sociais populares aos canais dessas plataformas que, por um lado seria muito custoso para a burguesia e por outro, em função do acirramento da luta, manteria na web os canais que de fato interessam à burguesia.

Esses mesmos pensadores chamam a atenção da necessidade dos grupos populares criarem as suas próprias plataformas para o controle dos canais, sob pena de não mais conseguirem veicular as informações de interesse popular, o que configuraria a perda de um poderoso instrumento de luta política.

Considerações finais

Tratamos aqui de alguns aspectos importantes no processo de formação política de professores e dos cidadãos em geral. Ao apresentarmos a relação entre as instituições Educação e Comunicação chamamos a atenção para o fato de que o funcionamento do sistema educacional não está dissociado do sistema de comunicação do Estado burguês.

O sistema de comunicação se caracteriza de uma forma mais poderosa que o sistema educacional, e assim aquele é capaz de influir de forma decisiva neste. Isso significa dizer que a luta daqueles mais diretamente ligados ao sistema educacional (professores, coordenadores, etc) é de ampliar significativamente o trabalho de leitura crítica das informações contidas nos grandes meios de comunicação de massa, cujo objetivo seria a formação política mais qualitativa dos cidadãos.

Referências bibliográficas

- ALBA RICO, Santiago. Capitalismo y nihilismo: dialectica del hambre y la mirada. Tres Cantos, Madrid/ ES: Akal, 2007.
- ALBA RICO, Santiago; LIRIA, Carlos Fernandes. Educación para la ciudadanía. Vol. 1 e 2. Tres Cantos, Madrid/ ES: Akal, 2012.
- BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- CHAUÍ, Marilena. Simulacro e poder: a questão da mídia. SP: Perseu Abramo, 2006.
- FRANCHI, Carlos. Linguagem: atividade constitutiva. SP: Parábola, 2011.
- FANCHI, Carlos. Mas o que é mesmo gramática? SP: Parábola, 2006.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. RJ: Paz e Terra, 50ª Ed., 2011.
- FREIRE, Paulo. Educação e mudança. RJ: Paz e Terra, 36ª Ed., 2011
- GERALDI, J.W. Portos de passagem. SP: Martins Fontes, 1992.
- GERALDI, J.W. Linguagem e ensino: exercícios de militancia e divulgação. Campinas SP: Mercado de Letras, 2009.
- MORAES, Denis de. A batalha da mídia. RJ: Pão e Rosas, 2009.
- PECHEUX, Michel. Semântica e discurso. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.
- POSSENTI, Sírio. Os limites do discurso. SP: Parábola, 2008.
- POSSENTI, Discurso, estilo e subjetividade. SP: Martins Fontes, 2001.
- SERRANO, Pascual. Desinformación: como los medios ocultan el mundo. Madrid: Península, 2009;

GÊNERO, RAÇA E DIVERSIDADE NO ÂMBITO ESCOLAR

Everaldo Pedro da Silva⁵⁷
Giovana Pereira dos Santos⁵⁸
Lusinete Vieira de Jesus⁵⁹
Maria de Lourdes Gualberto⁶⁰

Resumo

O presente trabalho tem como objetivo, discorrer quanto à diversidade cultural no contexto escolar. A diversidade existe nas escolas e é muito grande, por isso, é a partir da sala de aula que os alunos devem aprender sobre o respeito mútuo quanto às inúmeras culturas que temos. Portanto, este trabalho justifica-se pela importância de compreender mais quanto a diversidade cultural, uma vez que ela deve ser respeitada, seja nas escolas ou no meio social, pois nosso país é rico em culturas diversas e assim, cada uma possui o seu valor. O mesmo, portanto, foi feito através de uma metodologia bibliográfica, a qual contribuirá de forma positiva ao desenvolvimento do mesmo, com informações que poderão servir para conclusão deste artigo, bem como para o conhecimento a respeito da temática em questão.

Palavras-chave: Diversidade. Contexto Escolar. Educação.

Resumen

Este artículo tiene como objetivo discutir la diversidad cultural en el contexto escolar. La diversidad existe en las escuelas y es muy grande, por lo que es desde el aula donde los estudiantes deben aprender sobre el respeto mutuo por las innumerables culturas que tenemos. Por tanto, este trabajo se justifica por la importancia de entender más sobre la diversidad cultural, ya que debe ser respetada, ya sea en las escuelas o en el ámbito social, ya que nuestro país es rico en culturas diferentes y por tanto, cada una tiene su propio valor. Lo mismo, por tanto, se realizó a través de una metodología bibliográfica, que contribuirá positivamente al desarrollo del mismo, con información que puede servir para concluir este artículo, así como al conocimiento sobre el tema en cuestión.

Palabras clave: diversidad. Contexto escolar. Educación.

Introdução

A sociedade preestabelece características pessoais e comportamentais do ser humano, onde determinismo sociocultural padronizador das imposições, reproduz conjuntamente em empresas, famílias, instituições religiosas e escolas a desigualdades e intolerância a respeito de uma padronização, diferenciando-os dentro de condutas e deveres, orientando futuros cidadãos a reproduzirem as problemáticas geradas pela intolerância e ignorância quanto se diz respeito a diversidade.

⁵⁷ Formado em Licenciatura – Letras (Língua portuguesa e literatura) pela Faculdade FERLAGOS.

⁵⁸ Formada em Pedagogia pela Faculdade Estácio. Pós-graduação em Psicopedagogia Clínica e Institucional – Cândido Mendes.

⁵⁹ Formada em Licenciatura – Letras (Língua portuguesa e literatura) pela Faculdade FERLAGOS., pós graduação em Português e Literatura.

⁶⁰ Normal superior – Instituto São Francisco. Pós Graduação em gestão, supervisão, orientação e inspeção escolar pela FERLAGOS.

A diversidade, normalmente não é vista como identidade de cada um e sim como um padrão informal pela sociedade, pois este padrão cultural é natural no processo de reprodução da sociedade e pré-estabelecimento das identidades humanas.

As diversidades encontradas nas escolas e na sociedade, de um modo geral nos faz refletir a importância de uma boa educação. A melhoria na qualidade do ensino deve considerar bons professores, capacitados de forma a contribuir com as diversidades do dia a dia. Docentes comprometidos com a tarefa de ensinar com responsabilidade que muitas vezes não são reconhecidas.

O artigo tem como objetivo discorrer quanto à diversidade cultural no contexto escolar. A diversidade existe nas escolas é muito grande, por isso, é a partir da sala de aula que os alunos devem aprender sobre respeito mútuo e as inúmeras culturas que temos.

Portanto, este trabalho justifica-se pela importância de compreender mais a diversidade cultural, uma vez que ela deve ser respeitada, seja nas escolas ou no meio social, pois nosso país é rico em culturas diversas e, assim, cada uma possui o seu valor.

O mesmo, portanto, foi feito através de uma metodologia bibliográfica, que contribuirá de forma positiva ao desenvolvimento do mesmo, com informações nas quais poderão servir para conclusão deste artigo, bem como para os meus conhecimentos a respeito da temática em questão.

A valorização da diversidade

A diversidade humana, deve trabalhada de forma a contribuir para o respeito e a relação com o próximo, aprendendo a respeitar as diferenças em seus diversos campos sociais, sendo assim, o trabalho socializando os alunos em sala de aula, faz com que os mesmos se auto avaliem, buscando sempre respeitar as condições étnicas do outro.

Como destaca Louro (1997, p. 57):

Desigualdades, diferenças e distinções, a escola entende sobre isso. Na verdade, ela produz isso. As instituições escolares exercem uma ação quase que distintiva. Inicialmente se incumbia em separar os indivíduos, tornando assim, aqueles que encontravam-se como distintos de outros, assim como os que a ela não obtinham o acesso, dividindo também, de forma interna, os que nela se encontravam, por múltiplos mecanismos classificatório, ordenamento e hierarquização.

O princípio da dignidade humana, envolve o respeito à orientação quanto à diversidade de gênero, cor, raça e situação financeira, pois são inseparável do ser humano, Dignidade Humana, assim como os direitos humanos há de serem respeitados pela sociedade geral.

Focarmo-nos quanto à diversidade sendo este importante, pois, permite-nos uma compreensão das limitações em se aplicar os modelos particulares da pesquisa e da intervenção psicológica aos grupos distintos e variados de pessoas. Uma maior parte das pesquisas nesta área é voltada sobre pessoas da classe média e brancas, gays e lésbicas, onde isso não tende a representar as experiências das pessoas em sua totalidade (CLARKE, et al., 2001).

Também não é possível assumir que gays e lésbicas juntos, formam então um grupo unificado e coerente. Nesta perspectiva ainda limita-se muito porém existem alguns casos nos quais permitem reflexões.

As questões associadas com a diversidade, nos levanta questões para prestarmos mais atenção na perspectiva interseccional do que recentemente tenha-se informado sobre teorizações feministas (MCCALL, 2005).

Observamos que alguns modelos clássicos sobre a compreensão de fenômenos da opressão em meio a sociedade, sendo os mais comuns aqueles que são baseados em sexo/gênero, e, raça/etnia, em classe, religião, nacionalidade, orientação sexual e deficiência, onde não agem numa forma independente de uns com outros, mas essas formas chamadas de opressão se inter-relacionam, criando dessa forma, um sistema da opressão no qual reflete a intersecção das múltiplas formas da discriminação (AZZARITO & SOLOMON, 2005).

O que podemos notar é que aos autores acima, nos apresentam uma unificação desigual em meio a sociedade moralista, onde é preciso que todos possam estar conscientes de que a diversidade existe e ela precisa ser respeitada a partir de atitudes discriminatórias e acima de tudo o respeito mútuo pela liberdade de escolha de cada uma.

Se pensarmos apenas em identidades relacionadas a gênero e identidades sexuais de forma isolada dos outros aspectos de identidade, estaremos limitando a capacidade de compreender a necessidade complexa da comunidade LGBT e toda sua diversidade (RIGGS, 2007).

A partir dos movimentos sociais os quais são baseados na diversidade e nas complexidades de diferentes subjetividades é possível compreender sobre os direitos das pessoas e das teorizações que vivem a experiência clara identidade fixa e imutável.

A escola não deve e nem pode submeter-se a cultura heterossexista da hegemonia, por Louro (1998, p.57):

Portanto, há de se reaver o verdadeiro papel da escola frente às diversidades humanas, é sabido através dos sentidos dos conselhos educacionais que a discriminação, o Bullying e a violência a estudantes diversos são uns dos maiores motivos para evasão escolar, excluindo da escola futuros cidadãos de direito.

O fato social merece ser tratado não segregadamente, ou seja, apenas na parte minoritária que diverge da cultura sexista vigente na sociedade, a problematização ocorre sobre toda sociedade que independe de Tribalismo neutro, simpatizante ou discordante da diversidade sexual.

[...] não somos neutros, somos seres sociais portadores de visões de mundo e de perspectivas de interpretações parciais, mesmo sendo altamente competentes em nossos conhecimentos e práticas educacionais. Temos preconceitos e práticas discriminatórias que só podem ser compreendidas e repensadas dentro de nossas trajetórias de historicidades individual e social. Tratar de nossas histórias, na perspectiva da diversidade cultural, é também enfrentar nossas limitações (CAREGNATTO, PINHO, 2013, p. 190).

O direito à diversidade hoje em dia implica em concebê-lo a partir de uma intervenção cultural, no plano do simbólico e da representação, assim, bem as políticas de diversidade, bem como os direitos à diversidade, devem ser pensados com fulcro na transformação sociocultural e nas potencialidades que uma convivência harmônica que possa trazer não para um ou outro, mas para o conjunto da sociedade.

Na perspectiva da diversidade, a diferença e a identidade tendem a ser neutralizadas, cristalizadas, essencializadas. São tomadas como dados ou fatos da vida social diante dos quais se deve tomar posições. Em geral a posição socialmente aceita e recomendada é de respeito e tolerância para com a diversidade e a diferença (SILVA, 2000, p. 73)

As violações de direitos relacionadas à diversidade sexual e identidade de gênero em relação aos direitos humanos da população que se diferencia do padrão heteronormativo ou identidade de gênero, afetam diretamente toda a sociedade.

Assim, percebe-se que os fatores que envolvem a diversidade são determinantes para que a escola tenha se transformado num espaço de lutas, conflitos, divergências, dilemas, contradições, afinal, diferentes contextos sociais, culturais e econômicos podem e, muitas vezes, precisam conviver no mesmo espaço. Por outro lado, essas diferenças, conforme trabalhadas podem ser possibilidades de reflexão, aprendizagem e crescimento não só para os alunos, mas também para os professores. Logo, cabe à escola e seus professores proporcionar uma forma de comunicação que leve em consideração a diversidade e as diferenças que compõem a sala de aula (PUIG; GARCIA, 2010).

Assim, tais atitudes violam a dignidade da pessoa humana, princípio fundamental da República Federativa do Brasil e o direito de igualdade, concebido em sua dimensão de direito à diferença.

Diversidade escolar

A identidade profissional docente integra-se entre a pessoa e suas experiências individuais e profissionais, na construção e transmissão de conhecimento. Existem características da identidade profissional que independente do contexto social ou cultural passam a realizar de forma grandiosa a sua função.

A diversidade é tida como as mais diferenças tanto culturais quanto pessoais do ser humano e a sua aceitação na sociedade é de forma bastante individual pois cada ser humano possui sua cultura, raça, etnia e opção pela formação sexual e nem sempre o que é aceito por alguns é aceitável para outros.

Segundo Gomes (1999) o reconhecimento dos diversos recortes dentro da ampla temática da diversidade cultural (negros, índios, mulheres, deficientes, homossexuais, entre outros) coloca-nos frente a frente com a luta desses e outros grupos em prol do respeito à diferença.

O grande desafio da escola é reconhecer a diversidade como parte inseparável da identidade nacional e dar a conhecer a riqueza representada por essa diversidade étnica cultural que compõe o patrimônio sociocultural brasileiro, investindo na superação de qualquer tipo de discriminação e valorizando a trajetória particular dos grupos que compõem a sociedade.

A diversidade deve ser reconhecida e compreendida como determinante na formação de identidade. Portanto, pensar a diferença na escola é fundamental para realizar um trabalho que reconheça a existência de diversos grupos culturais, com manifestações específicas (visões de mundo, representações, etc.), que sejam capazes de perceber influências – sociais, culturais, e étnicas, presentes no cotidiano do/ aluno/ da aluna. (BARREIROS; MORGADO, 2002, p. 93).

Entender a diversidade contempla entender diferentes hábitos, crenças e valores, costumes, comportamentos e a aceitação da diferença entre distintos grupos de uma sociedade, onde a escola tem um papel fundamental para minimizar tipos de preconceitos existentes.

Soares (2003, p.165) ressalta que:

O grande desafio que se coloca é a necessidade de entender a relação entre cultura e educação. De um lado está a educação e do outro a ideia de cultura como lugar ou fonte, de que se nutre o processo educacional, onde se formam pessoas e consciência.

O papel das instituições de ensino, frente ao entendimento e aceitação das questões referentes à diversidade humana, onde é através das escolas que podemos orientar os alunos em fase de conhecimento, serem cidadãos mais conscientes quanto ao seu papel e aos seus atos no meio social.

Em consonância com o acatado, Arroyo (2007, p. 119) destaca que:

O sistema escolar tem sido uma das instituições mais reguladoras da sociedade. Regula os tempos de pesquisa e os conhecimentos que considera como legítimos, regula os valores, culturas, memórias, identidades a partir de padrões universalistas ou generalistas construídos sem um diálogo com a alteridade e a diversidade.

Gadotti (2000, pg. 56) salienta que somente uma educação multicultural pode dar conta desta tarefa:

A educação multicultural se propõe a analisar, criticamente, os currículos monoculturais atuais e procura formar criticamente os professores, para que mudem suas atitudes diante dos alunos mais pobres e elaborem estratégias instrucionais próprias para a educação das camadas populares, procurando, antes de mais nada, compreendê-las na totalidade de sua cultura e de sua visão de mundo.

A diversidade cultural torna-se um fator extremamente importante a ser trabalhado num sistema de ensino, pois é uma forma de apresentar aos alunos que existem inúmeras culturas além das que eles costumam ver.

A problemática das relações entre diversidade cultural e cotidiano escolar constitui, portanto, um tema de especial relevância para a construção de uma escola verdadeiramente democrática hoje. No entanto, esta ainda é uma questão pouco trabalhada entre nós, quer seja pela reflexão pedagógica em geral, como, mais concretamente, no âmbito da didática (CANDAUI, 2003, p. 2).

A diversidade, implica em proporcionar a formação ampla dos alunos, em sentido de que eles interajam na realidade do auto descobrir-se, descobrindo coisas novas e nunca vistas, pois assim o mesmo passa a conhecer a sua própria cultura.

Para Capelo (2003), a diversidade aparece na escola formal de vários modos. Os alunos (crianças, adolescentes, adultos) são procedentes de famílias diferentes, possuem biografias, raízes étnicas e culturais, religiosidades, experiências de vida, valores, visões de mundo, temporalidades, especialidades, saberes e fazeres que diferem entre si. Eles carregam as marcas (no mais das vezes, invisíveis) de suas origens e pertencimentos, mas isso não é levado em conta na definição dos conteúdos porque a escola se incumbe historicamente e culturalmente de hierarquizar novamente o que já se apresenta como desigual, assim como cuida de homogeneizar o que é heterogêneo.

Nascemos em uma sociedade consuetudinária, ou seja, já formulada em costumes, padrões e tradições, desta forma o indivíduo em sua vivência sociocultural, é condicionado a uma imposição de gênero que imprime sobre si, uma expectativa comportamental, condicionada a sua cultura; alienando-lhe o direito da sua identidade pessoal.

Neste sentido Mantoan (2003, (p.16) observa:

As diferenças culturais, sociais, étnicas, religiosas, de gênero, enfim, a diversidade humana está sendo cada vez mais desvelada e destacada e é condição imprescindível para se entender como aprendemos e como compreendemos o mundo e a nós mesmos.

É preciso valorizar a diversidade em conjunto com as teorias e culturas, para assim sobrepor as barreiras e colisões que existem na sociedade ofertando desse modo melhorias no âmbito educacional da maneira que se espera para o desenvolvimento do país. Uma educação acolhedora que tem em vista considerar em toda área educacional todos os estudantes no seu benefício à escolarização. (CARVALHO, 2013).

O ensino inclusivo por exemplo, deve ser tratado com muito respeito, pelos demais, onde cada vez mais é preciso buscar a igualdade social na diversidade tanto no meio social, escolar e familiar pois eles estarão mais aptos a enfrentar o preconceito vindo da própria sociedade.

Numa perspectiva quanto a diversidade, as diferenças e a identidade tendem a se neutralizarem. São vistas como dados e fatos de uma vida social onde as quais deve-se tomar posições. As posições socialmente aceitas e recomendadas é em respeito e tolerância com a diversidade existente e as diferenças (SILVA, 2000, p. 73)

A diversidade é composta por sujeitos diversos que se comportam em desacordo ao padrão estabelecido socialmente, sofrem coerções, discriminação ou segregação, por serem tidos como parte excluída da sociedade em geral.

Do ponto de vista cultural, a diversidade pode ser entendida como construção histórica, cultural e social das diferenças. A construção das diferenças ultrapassa as características biológicas, observáveis a olho nu. As diferenças são também construídas pelos sujeitos sociais ao longo do processo histórico cultural, nos processos de adaptação do homem e da mulher ao meio social e no contexto da relação de poder. Sendo assim, mesmo os aspectos tipicamente observáveis, que aprendemos a ver como diferente desde o nosso nascimento, só passaram a ser percebidos dessa forma, porque nós, seres humanos e sujeitos sociais, no contexto da cultura, assim os nomearam e identificaram (GOMES, 2007, p. 17).

Reconhecer a diversidade cultural como um direito dos povos e dos indivíduos e elemento de fortalecimento da democracia é valorizar as diversas culturas presentes na constituição do Brasil como nação, reconhecendo sua contribuição no processo de constituição da identidade brasileira.

[...] A escola possui importantes limites para o reconhecimento da diversidade cultural e social em suas práticas curriculares e para a integração equilibrada da diversidade existente no seu interior. Ela pratica discriminação por meio de práticas cotidianas. Os seus atores ou sujeitos - professores, funcionários e alunos - são agentes nesses processos (GENRO, GAREGNATTO, 2013, p. 40).

É, portanto, na escola, que as inúmeras formas de valorização a cultura ocorrem, mas para isso ela deve ser trabalhada de forma com que cada um aprenda a enxergar a sua própria cultura e valorizar as dos outros.

Diversidade de gênero

O sujeito em sua cognição, sexualidade e comportamento, é ser complexo, e jamais pode ser tipificado sobre condutas de caráteres preconcebidos. O que deve ser claro é que, embora sexo, gênero e sexualidade sejam na maior parte das vezes interligados na compreensão cultural, não seguem um padrão nas vias de fato, ou seja, nem sempre um se enquadra no estereótipo do outro, quanto a diversidade de gênero.

Nunes e Silva (2000) compreendem que identidade de gênero passa a ser um conjunto das significações, nas quais explicam tal identificação dos seres homens e dos seres mulheres, sendo as primeiras identidades de gênero frende a ser observadas por narrações míticas, no que tange a origem dos homens e das mulheres, narrativas estas que são permeadas pela determinação do poder e das simbologias da diferenciação entre os sexos.

Neste sentido, a diversidade de gênero, assim como a orientação sexual, acabam sendo conceitos fechados, que foram pré-construídos e assim reproduzidos na sociedade de forma que, o indivíduo demonstrar uma identidade de gênero que não seja a pré-estabelecida, até mesmo questionar a sua sexualidade, este, estará convidando a sociedade para uma revolução dos valores e problematizando tal sistema dominante.

A sexualidade é a própria vivência e significação do sexo, onde além do determinismo de modo naturalista, onde isto carrega dentro de si a intencionalidade e a escolha, que a tornam uma dimensão humana, dialógica, cultural. Não há como se subtrair a esta condição. Ela está presente desde o surgimento ou organização da cultura humana. (NUNES, 2006, p.73)

O gênero pode determinar como pode ser feita a educação dos meninos e meninas, sua maneira de agir e pensar e de vestir-se. Quando fala-se sobre a sexualidade, não estamos falando do sexo dela propriamente dito, como também da concepção do indivíduo no contexto social, assim como meio cultural no qual esteja inserido.

Uma diferença biológica é o ponto da partida para tal construção social no que refere-se a homem e a mulher. A definição do sexo é atribuída a fatores biológicos, enquanto ao gênero que é a construção histórico-social do indivíduo. A noção acerca do gênero, nos aponta para uma dimensão entre as relações sociais entre o masculino e o feminino (BRAGA, 2010).

Gênero não é um conceito biológico, mas sim subjetivo, podem-se dizer que é uma questão cultural, social. A postura do gênero de um homossexual, assim como a do heterossexual pode ser tanto feminina quanto masculina.

Gênero não é sinônimo de sexo (mascho ou fêmea), mas corresponde ao conjunto de representações que cada sociedade constrói, através de sua História, para atribuir significados, símbolos e características para cada um dos sexos. Assim, as diferenças biológicas entre homens e mulheres são interpretadas segundo as construções de gênero de cada sociedade (AUAD, 2004. p.28).

A diversidade de Gênero é considerada como um empreendimento no qual é realizado através da sociedade para assim, transformar o indivíduo em mulher ou em homem. Na sociedade, o gênero refere-se a papéis sociais que são diferenciados estes sexos.

Ao ter uma compreensão melhor sobre o gênero exige-se que pensemos em que nos leva ao pensamento que o gênero além de uma identidade que se é aprendida, mas também uma categoria na qual é imersa em instituições sociais, como escolas, igrejas, entre outros e não somente em que os sujeitos sejam homens e mulheres em um processo continuado (LOURO, 1995, p.103)

O comportamento de cada sujeito é moldado ao longo de toda sua vida, e que a forma com que cada um orienta seu comportamento, não determina seu sexo biológico nem sua sexualidade. Contudo, este pensamento detém o preconceito, de que o comportamento de cada indivíduo, não é intrínseco, ao contrário, tipifica um padrão comportamental extinto a dois gêneros (macho/fêmea), imbuindo identidade comportamental no ato da fecundação.

Segundo Louro (1997) e Braga (2007), ao usar o termo de gênero, estamos propositalmente utilizando uma marca para diferencia o homem e a mulheres, não sendo apenas de uma ordem física ou biológica. A diferença sexual de forma anatômica não deve ser pensada numa forma isolada de construções sociais ou culturais em que elas fazem parte.

Determinados indivíduos, biologicamente macho, heterossexual, que não correspondem às expectativas sociais comportamental do masculino sofrerá discriminações e coerções dentro das esferas sociais; este mesmo padrão se repete às mulheres que não se comportam sobre as expectativas socioculturais, onde chamamos de diversidade sexual.

A discussão quanto ao gênero perpassa a observação de que fazemos entre as relações sociais, no lazer, no trabalho, na política, ou seja, convivemos de forma permanente com as relações da dominação, relações do poder. Portanto se entende que gênero é distribuído ao significado do poder, onde este por sua vez é classificado como sendo masculino que tende de ser forte, poderoso e superior, onde ao passo que o feminino é considerado como sexo frágil, mais fraco e menos poder, sendo assim, deve ser submissa e ficar sob uma esfera protetora do masculino (ALBERNAZ e LONGHI, 2009).

Atualmente muito se fala em homofobia, lesbiofobia, transfobia, discriminação sexual e uma vasta problemática que violam os direitos de indivíduos em desacordo com a cultura heterossexista, no que tange o comportamento social de gênero e sexualidade, visto a discriminação e marginalização que afligem indivíduos gays, bissexuais, transexuais, assexuais ou até aqueles que não reproduzem o estereótipo de gênero determinado pela hegemonia, onde tais conceitos sociais que contribuem com a proliferação de desigualdades sociais.

A diferença de forma biológica será ponto de partida à construção social de um ser mulher e homem. O sexo está atribuído a fatores biológicos, enquanto o gênero é a construção histórico-social. A noção que se possui sobre gênero, tende a apontar para uma dimensão entre relações sociais num mundo masculino e feminino (BRAGA, 2007).

O gênero constitui a identidade dos sujeitos, onde pode assumir assim, várias identidades, como raça, etnia, nacionalidade, idade, entre outros. Essas identidades geralmente não são fixas, tampouco inatas, elas são construídas, também reconstruídas entre as relações sociais e poder, no qual é exercido pelas diversas instituições nas quais são presentes na nossa sociedade que moldam essas identidades.

Nunes (1997), afirmar que as funções nas quais são atribuídas a gêneros são especificadas a partir de uma cultura e época que se vive, e que as questões sexistas variam dependendo da função dos gêneros dentro da sociedade em que se insere.

Não se pode separar a vida da sexualidade, sendo ela um aspecto da vida do ser humano na qual deve ser conduzida e tratada na sua integralidade, ou seja, não se pode sair de casa e deixar a sexualidade guardada como se deixam os seus pertences.

Segundo Nunes (1997) a sociedade primitiva atribuía grande valor a figura feminina, reverenciavam a fertilidade da mulher sua sexualidade, traziam valores místicos, concebidos como sagrado e divino.

A sexualidade possui muitas diferenças sexuais, nas quais determinam papéis sexuais em que cada um tende a exercer, pois vivemos numa sociedade na qual é formada por homens e mulheres sendo que cada um deles possuem o seu papel.

Tratar sobre a sexualidade nas escolas, requer um alicerce da concepção científica/humanista da sexualidade, que supere o senso comum, sendo o nível primário sobre conhecimento sexual. Através de uma abordagem para a construção sobre a sexualidade humana, na qual esteja fundamentada por uma compreensão científica quanto ao desenvolvimento psicosexual das crianças, poderemos analisar todas as manifestações sobre a sexualidade infantil na escola. (NUNES, 2006, p.74).

Os educadores lidam com a fase da sexualidade da criança em fase escolar, sendo esta uma passagem natural do indivíduo, mas que pode não ser tão natural para as crianças. O prazer que uma criança busca na manipulação do seu corpo, não possui conotação maliciosa e favorece a passagem das etapas de uma mais forma saudável.

Diversidade étnico-racial

Há uma grande necessidade de implementação de políticas de ações nas quais possibilitem uma efetiva superação da desigualdade étnico-raciais, gênero, educacionais, saúde, moradia e de emprego aos coletivos marcados pela exclusão e discriminação.

A implementação da Lei 10.639/2003 no contexto escolar é um desafio para que toda a sabedoria relacionada a História e Cultura Africana e Afro-brasileira se torne um conhecimento pretende se constituir hegemônico, no sentido de agregar um novo centro, uma vez que a lei contesta a universalidade de um eurocentrismo. Trata-se, sim, de uma concepção diferenciada no sentido de desenvolver uma postura teórica própria a cada grupo social fundamentada na sua experiência histórica e cultural (NASCIMENTO, 2003).

Ao colocar diversidade étnico-racial e direito à educação ao campo da equidade é indagada a implementação de políticas públicas onde traz debates sobre uma dimensão ética das aplicações dessas políticas, a urgência quanto aos programas voltados à efetivação da justiça social.

O resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra não interessa apenas aos alunos de ascendência negra. (...) Além disso, essa memória não pertence somente aos negros. Ela pertence a todos tendo em vista que a cultura da qual nos alimentamos cotidianamente é fruto de todos os seguimentos étnicos que, apesar das condições desiguais nas quais se desenvolvem, contribuíram cada um de seu modo na formação da riqueza econômica social e da identidade nacional (MUNANGA, 2006).

As desigualdades étnico-raciais divulgados em inúmeras pesquisas, são retomados pelas políticas educacionais para a reversão desse quadro, onde, reconhecer as diversas etnias é um passo importante na busca de um posicionamento crítico e transformador diante da realidade.

Os movimentos sociais se constituem espaços essencialmente educativos, resultando em uma construção e disseminação de conhecimento que tem como horizonte uma educação voltada para uma formação humana na qual boniteza de ser gente se acha, entre outras coisas, nessa possibilidade e nesse dever de brigar (FREIRE, 2001).

É importante compreender que a diversidade étnico-racial, teve avanços e vem sendo vivenciado na construção da igualdade no campo da política educacional e onde a equidade mantém uma relação direta nas lutas políticas quanto a população negra ao longo dos séculos, em prol da educação.

Mas ainda assim, sendo previsto em lei, igualdade para todos, a realidade é marcada por posturas de preconceitos, racismo e discriminação aos afro-descendentes. Historicamente falando, a nossa sociedade é cheia de falhas e contradições, e construída em cima de histórias contadas e escritas por brancos. Assim se faz necessário, que cultura, costumes, tradições, que a história de modo geral, africana, que assim como a indígena, está presente em todo o Brasil. Seja inserida literatura didática (VIEIRA 2006).

São conhecimentos que contribuem para a promoção da igualdade de condições de acesso e permanência dos diferentes sujeitos na medida em que promovem o respeito à diversidade cultural.

Os negros brasileiros de hoje são descendentes de africanos que foram trazidos para o Brasil pelo tráfico negreiro. Muitos deles são mestiços resultantes da miscigenação entre negros e brancos, negros e índios. No censo brasileiro, os mestiços são classificados como pardos, mas alguns deles, por decisão política ou ideológica se consideram negros ou afro-descendentes (MUNANGA, 2006).

Segundo Carneiro, (1998) os negros eram ridicularizados pela sua cor ou pelos seus costumes, possuíam sangue impuro, e eram proibidos de exercer cargos públicos, militares e religiosos, eram tratados como verdadeiros animais ou objetos. Os negros eram relegados às profissões e atividades consideradas degradantes para os brancos.

O Brasil há racismo, desigualdade, preconceito étnicos, já sabemos, que o mesmo vem lutando, através dos movimentos negros, e movimentos indigenistas, contra o preconceito a esses grupos que vem buscando por seus direitos, onde anos, foram destruídos, camuflados, deixados de lado.

Gênero, raça e diversidade nos meios de comunicação

Na escola vimos que gênero, raça e diversidade se apresentam como um reflexo da sociedade mais ampla, e que há a necessidade de políticas que possam, pelo menos, minimizar os preconceitos, tal como vimos nos tópicos anteriores. Entretanto, há de se verificar a necessidade de os grandes meios de comunicação construir uma política que contribua no mesmo sentido: de banir o preconceito.

O problema central, no entanto, encontra-se em um modelo que se desenvolveu ao longo da história, que pôs esses grupos sociais “minoritários” em um patamar inferior no processo de produção do capital/economia. O negro escravo possuía um valor conforme a sua condição de servir ao seu dono; a mulher, dona de casa, não era considerada produtiva na estrutura do capital; e os grupos que hoje se denomina LGBT possuíam um valor abaixo da mulher pelo fato de representarem a negação da sociedade machista, uma vez que o macho seria a representação da produção do capital.

Tendo em vista que a comunicação é uma instituição criada pelo grupo que representa a sociedade machista, não é difícil inferir que os valores desse grupo social eram massivamente veiculados nesses meios de comunicação de massa. Nesse sentido, o processo de formação dos cidadãos em geral, inclusive de professores e alunos, está atrelado também ao que é produzido na programação desses meios, desde programas ou literatura infanto-juvenil aos noticiários em geral.

O poder constituído de base discriminatória também possui os seus ardis para se manter e conservar o controle social. Recentemente foi eleito para presidente dos EUA o Sr. Joe Biden, um dos maiores representantes do referido poder discriminatório. Para manter o discurso demagógico da campanha para ganhar os votos das organizações populares de mulheres, negros e LGBT's Joe Biden nomeou para cargos importantes do seu governo representantes dessas organizações. O objetivo, entretanto, é a manutenção do controle social e não propriamente para a emancipação desses grupos. A política de dominação e de expropriação da economia de outros países assim como a expropriação dos trabalhadores permanece a mesma.

Enfim, é possível afirmar que toda constituição histórica dos preconceitos estão diretamente relacionados com o sistema de comunicação implantado pelo grupo social dominante, uma vez que o grupo social dominante precisa dar manutenção ao modelo/organização social que atenda a seus interesses, sobretudo o econômico.

Considerações finais

Trabalhar com alunos através do processo de construção do conhecimento, o qual supõe a interação entre pessoas e integração de conteúdo, devem estar presentes na sua rotina escolar, com forma e métodos que possam contribuir para um aprendizado múltiplo, garantindo uma educação de qualidade, com respeito às diferenças existentes.

A perspectiva de trabalhar com o tema proposto, constitui-se algo bastante atual, faz-se necessário a existência de um desenvolvimento pedagógico adequado dos assuntos, sabendo que o desenvolvimento é o processo pelo qual se constrói ativamente as relações com o ambiente físico e social. É esse desenvolvimento que promove a construção da realidade no mundo natural e social do indivíduo num processo de aprendizagem.

É necessário que haja uma preocupação maior a cerca das diversidade e desigualdades sociais, para que a luta igualdade possa continuar na busca da transformação social e trazendo a garantia de direitos a todos de se expressarem de forma com que sejam valorizados pelo que realmente são.

A base de conhecimentos sólidos, dos professores, tanto nos âmbitos político, cultural, contextual, científico, didático, e pedagógico, fornecer ao futuro docente de maneira com o mesmo, esteja preparado para assumir uma função educativa em toda a sua complexidade.

Priorizar uma abordagem em relação à educação, à cidadania, apresentando conteúdos como a pluralidade cultural, as diversidades existentes, assim como a importância de conhecer cada uma delas, faz com que a escola esteja voltada a unificação de possibilidades no meio escolar e social, fazendo com que o aluno compreenda a necessidade de respeitar e de vivencia a sua cultura sem que desigualdade, pois é preciso respeitar as diferenças.

Devemos acreditar que se a questão expressadas forem trabalhadas em escolas de maneira correta, irá contribuir grandemente para que os alunos não criem barreiras na sua formação social, e sim contribuir para que cada vez mais se torne um trabalho eficaz em sala de aula, pois o professor acaba ganhando confiança de seus alunos, em transmitir clareza, objetividade e além de tudo, compromisso em apresentar de forma menos complicada as questões, desmistificando e quebrando tabu quanto a diversidade cultural.

A conclusão diante da realização deste artigo é de que podemos realizar propostas que seja de real importância para o aluno no ensino quanto aos aspectos da diversidade cultural, compartilhando informações e mensagens que estimule o interesse do mesmo pelo conteúdo, trabalhando sempre com a realidade de cada um e respeitando suas diferenças sejam elas físicas ou culturais.

Referências

- ARROYO, M. G. A pedagogia multirracial popular e o sistema escolar. In: GOMES, N. L. (Org.). **Um olhar além das fronteiras: educação e relações étnico-raciais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 11-130.
- AZZARITO, L, & Solomon, M A (2005) **A reconceptualization of physical education: The intersection of gender/race/social class** Sport, Education and Society 10(1, March), 25-47.
- BARREIROS, D; MORGADO, V. **Multiculturalismo e o campo do currículo no Brasil: Um estudo sobre a multieducação**. In: OLIVEIRA, I. B; SGARBI, P. (Org.). **Redes Culturais: Diversidade e educação**. Rio de Janeiro: DPA&A, 2002.p. 93-108.
- ALBERNAZ, Lady Selma; LONGHI, Márcia. Para compreender gênero: uma ponte para relações igualitárias entre homens e mulheres. In: SCOTT, Parry; LEWIS, Liana; QUADROS, Marion Teodósio de. **Gênero, diversidade e desigualdades na Educação: interpretações e reflexões para a formação docente**. Recife: Editora Universitária UFPE, 2009, p. 75-95.
- AUAD, Daniela. **Relações de Gênero nas práticas escolares: da escola mista ao ideal de co-educação**. Tese (Doutorado em Educação, área de Sociologia da Educação), São Paulo, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2004.
- BRAGA, Eliane Rose Maio. Gênero, sexualidade e educação: questões pertinentes à Pedagogia. In: CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de. FAUSTINO, Rosângela Célia. **Educação e Diversidade Cultural**. Maringá: EDUEM, 2010.
- BRAGA, Eliane Rose Maio. **A Questão do gênero e da sexualidade na educação**. In: RODRIGUES, Elaine e ROSIN, Sheila Maria (Org.). **Infância e práticas educativas**. Maringá: EDUEM, 2007, p. 211-220.
- CAREGNATTO, C. E.; MEINERZ, C. B. Educar para a diversidade: viver diferenças e tensionar desigualdades na escola. In: CAREGNATTO, C. E.; BOMBASSATO, L. C. (org.). **Diversidade culturais: viver as diferenças e enfrentar as desigualdades na educação**. Erechim: Novello & Carbonelli, 2013.
- CARVALHO, Erenice Natália Soares de. **Educação especial e inclusiva no ordenamento jurídico brasileiro**. Revista Educação Especial | v. 26 | n. 46 | p. 261-276 | maio/ago. 2013. Santa Maria Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>>. Acesso em 15 de out. 2019.
- CANEN, Ana. ARBACHE, Ana Paula; FRANCO, Monique. Pesquisando Multiculturalismo e Educação. **O que dizem as dissertações e teses**. In: Anais do XXII ANPEd. Caxambu, 1999.
- CANEN, Ana. Universos culturais e representações docentes: subsídios para a formação de professores para a diversidade cultural. **Revista Educação & Sociedade**, ano XXII, nº 77, dez. 2001.
- CANEN, Ana e XAVIER, Gisele Pereli de Moura. Multiculturalismo, pesquisa e formação de professores: o caso das 2005 Curriculares para a Formação Docente. **Revista Ensaio: avaliação e**

- políticas públicas da educação. v.13, nº 48, jul-set. Rio de Janeiro: 2005.
- CANEN, Ana. XAVIER Giseli Pereli de Moura. Formação continuada de professores para a diversidade cultural: ênfases, silêncios e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação** v. 16 n. 48 set. Dez. 2011.
- CANDAU, Vera Maria Ferrão; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Educação Escolar e Cultura (s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, Brasil, v. -, n.n.23, p. 156-168, 2003.
- CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica**. In: MOREIRA, A. F. e CANDAU, V.M.F. (orgs.) **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2010.
- CAPELO, Maria Regina Clivati. **Diversidade sociocultural na escola e a dialética da exclusão/inclusão**. In: GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. **Diversidade, cultura e educação: olhares cruzados**. São Paulo: Biruta, 2003.
- CARVALHO, J. J. (2001). **Características do fenômeno religioso na sociedade contemporânea**. Série Antropologia, 114. Brasília. Departamento de Antropologia-Instituto de Ciências Sociais/Universidade de Brasília (UNB). Disponível em: www.unb.br. Acessado em 16 de out. 2019.
- CARNEIRO, M. L. F. 1998. **História em movimento: O racismo na História do Brasil: Mito e Realidade**. São Paulo.SP.ABDR.7ª Ed. Pg.16- 61.
- CLARKE, V , Ellis, S J , Peel, E , & Riggs, D W (2001) **Lesbian Gay Bisexual Trans and Queer Psychology: an introduction** Cambridge: Cambridge University Press.
- GADOTTI, Moacir. **Diversidade Cultural e Educação para Todos**. Editora Graal Ltd. Rio de Janeiro, 1992. Disponível em: <http://acervo.paulofreire.org/xmlui/handle/7891/2782>>. Acesso em 15 de out. 2019.
- GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul. 2000.
- GENRO, M. E. H.; CAREGNATTO, C. E. Educação na e para a diversidade: nexos necessários. In: CAREGNATO, C. E.; BOMBASSATO, L. C. (org.). **Diversidade culturais: viver as diferenças e enfrentar as desigualdades na educação**. Erechim: Novello & Carbonelli, 2013.
- GOMES, Nilma Lino. **Educação e diversidade cultural: refletindo sobre as diferenças presentes na escola**. 1999. Artigo publicado no site: [www.mulheresnegras.org/nilma](http://www.mulheresnegras.org/) acessado em: 15 de out. 2019.
- GOMES, Nilma Lino. **Indagação sobre o Currículo: Diversidade e Currículo**. Org. Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Brasília, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag4.pdf>>. Acesso em 15 de out. 2019.
- LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós estruturalista**. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.
- LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade, educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós estruturalista**. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?**. São Paulo: Moderna, 2003. (Col. Cotidiano Escolar).
- NUNES, César. **Desvendando a sexualidade**. Campinas: Papirus, 1997.
- NUNES, César; SILVA, Edna. **A educação sexual da criança: polêmicas do nosso tempo**. Campinas, SP: Autores associados, 2000.
- NUNES, César. **A educação sexual da criança**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.
- MCCALL, L (2005) **The Complexity of Intersectionality Signs**: Journal of Women in Culture and Society, 30(3), 1771-1800.
- MUNANGA, K. 2006. **Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais**. Brasília pag.99 Editora Gráfica.
- NASCIMENTO, E. E. 2003. **O sortilégio da cor**. Identidade raça gênero no Brasil. São Paulo:

Selo Negro.

PUIG, J. M.; GARCÍA, X. M. **As sete competências básicas para educar em valores**. São Paulo: Summus, 2010.

RIGGS, D (2007) **Recognising race in LGBT psychology**: privilege, power and complicity In V Clarke & E Peel (Eds), *Out in psychology: lesbian, gay, bisexual, trans and queer perspectives* (pp 59-76) Chichester: Wiley.

SILVA, Tomaz T. **A produção social da identidade e da diferença**. In: SILVA, T. (org.) *Identidade e diferença – A perspectiva dos Estudos Culturais*. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2000.

SILVA, José Afonso. **Curso de Direito Constitucional Positivo**. 31. ed. São Paulo: Malheiros, 2007.

SOARES, M. B. (2003). **Língua escrita, sociedade e cultura**: Relações, dimensões e perspectivas. São Paulo: Revista Brasileira de Educação.

ações políticas e educativas na escola e a rede social na educação

Kátia Sandra Alves de Oliveira⁶¹

Michele Kropf Esteves⁶²

Kelly Cristina da Silva Penha⁶³

Resumo

Este artigo apresenta uma discussão teórica que parte dos estudos realizados em uma pesquisa de Curso de extensão, defendida na área de Linguagem e Educação: Formação política do professor e meios de comunicação, com o objetivo de investigar as ações políticas e educacionais na escola, com a contribuição das redes sociais na educação, na perspectiva de entendimento sobre a inovação das metodologias na educação e as políticas educacionais, entre os próprios educadores. Com base no livro Crescer em Rede, Guia de Implementação – Volume II – Novas estratégias para promover a adoção de tecnologias digitais no contexto educacional, o filósofo Michel Serra e Sivaldo Pereira Silva, mestre em comunicação pela UFBA, essa pesquisa possibilita uma articulação entre as concepções de políticas educacionais, a importância da percepção da necessidade na compreensão dos novos métodos de aprendizagem, incluindo o avanço da tecnologia, como as redes sociais como ferramentas que se manifestam nos processos educacionais.

Palavras-chave: educação, comunicação, rede social e política educacional

Resumen

Este artículo presenta una discusión teórica que parte de los estudios realizados en un curso de extensión de investigación, defendido en el área de Lengua y Educación: La formación política del docente y los medios de comunicación, con el objetivo de investigar las acciones políticas y educativas en la escuela, con el aporte de las redes sociales en la educación, en la perspectiva de la comprensión sobre la innovación de metodologías en la educación y las políticas educativas, entre los propios educadores. Basado en el libro Crescer em Rede, Guía de Implementación - Volumen II - Nuevas estrategias para promover la adopción de tecnologías digitales en el contexto educativo, el filósofo Michel Serra y Sivaldo Pereira Silva, magister en comunicación de la UFBA, esta investigación permite una articulación entre las concepciones de las políticas educativas, la importancia de percibir la necesidad de comprender los nuevos métodos de aprendizaje, incluido el avance de la tecnología, como las redes sociales como herramientas que se manifiestan en los procesos educativos.

Palabras clave: educación, comunicación, redes sociales y política educativa.

⁶¹ Professora da Rede Pública Municipal de Armação dos Búzios – RJ

⁶² Professora da Rede Pública Municipal de Armação dos Búzios – RJ

⁶³ Professora da Rede Pública Municipal de Armação dos Búzios – RJ

Introdução

O presente artigo propõe uma discussão teórica que tem como base as pesquisas realizadas pelos autores da coletânea Crescer em Rede, Guia de Implementação – Volume II – Novas estratégias para promover a adoção de tecnologias digitais no contexto educacional, e o filósofo e matemático Michel Serres, se referindo à reformulação da metodologia necessária no âmbito escolar em tempos do avanço da tecnologia, onde todos os indivíduos têm acesso às informações na internet, com uma diversidade de canais de comunicação, que facilita a aproximação do educando com o mundo.

Trata-se de um recorte bibliográfico que destaca a articulação teórica realizada pelas pesquisadoras, visando apresentar a mudança da prática educacional, propondo uma discussão a respeito de tudo que envolve educação, meios de comunicação e as ferramentas da era digital, proposta trazida pela a globalização, que sucumbiu com as fronteiras que limitavam a humanidade de se aproximar com o mundo. Assim, na sessão sobre educação e redes sociais, é possível compreender a relação entre sujeitos e educação, com destaque para um olhar sobre os sujeitos e a educação ligados pela era digital, pois revela-se a questão da quantidade de usuários da internet, que promove a mudança de comportamento das pessoas em relação a forma de buscar conhecimento, como por exemplo, a educação a distância (EAD) com os cursos on-line, que são ferramentas que contribuíram e continuam contribuindo para inovar o mundo complexo da educação. Assim, este artigo é um convite para um olhar teórico a partir das contribuições dos autores do Crescer em Rede, Michel Serra, pois revela argumentos importantes em defesa da educação digital em tempos modernos da educação.

Entusiasta das novas tecnologias, Serres, ao lado de figuras como Pierre Lévy, está na discussão contemporânea sobre as mídias e a educação, televisão, educação à distância, como se pode ver na Mission Serres, pesquisa encabeçada por Serres a pedido da primeira ministra Edith Cresson, que de 1991 a 1993 formulou propostas de ensino à distância e elaborou softwares.

Comunicação

A **comunicação** (do latim *communicatio.onis*, que significa "ação de participar") é um processo que envolve a troca de informações entre dois ou mais interlocutores por meio de signos e regras semióticas mutuamente entendíveis. Trata-se de um processo social primário, que permite criar e interpretar mensagens que provocam uma resposta.

Convencido do papel vital das técnicas de comunicação e dos sistemas de sinais na evolução cultural em geral, Pierry Lèvy, filósofo francês na Universidade de Sorbonne, em Paris, começa a pensar a "revolução digital" na filosofia contemporânea, estética, educacional e antropológica. Descobre sua vocação ao envolver-se na elaboração de elementos de História da Ciência (1989) juntamente com uma equipe, durante um curso com o filósofo francês Michel Serres.

Os passos básicos da comunicação são as motivações ou a intenção de comunicar, a composição da mensagem, a codificação e transmissão das mensagens codificadas, a recepção dos sinais, a decodificação e finalmente a interpretação da mensagem por parte do receptor. O processo da comunicação se define pela tecnologia da comunicação, as características dos emissores e receptores da informação, seus códigos culturais de referência, seus protocolos de comunicação e o alcance do processo.

A comunicação inclui temas técnicos (por exemplo, as telecomunicações), biológicos (por exemplo, fisiologia, função e evolução) e sociais (por exemplo, jornalismo, relações públicas, publicidade, audiovisual e mídia). No processo de comunicação em que está envolvido algum tipo de aparato técnico que intermedia os locutores, diz-se que há uma comunicação mediada. Para a semiótica, o ato de comunicar é a materialização do pensamento/sentimento em signos conhecidos pelas partes envolvidas. Esses símbolos são transmitidos e reinterpretados pelo receptor. Também é possível pensar em novos processos de comunicação, que englobam as redes colaborativas e os sistemas híbridos, que combinam comunicação de massa e comunicação pessoal.

A comunicação humana desenvolve-se em diversos campos de diferentes naturezas, dos quais podemos destacar dois pontos distintos: a comunicação em pequena escala, e a comunicação em larga escala ou comunicação de "massa". Em ambos os casos, o ser humano passou a utilizar utensílios que passaram a auxiliar e a potencializar o processo de produção, envio e recepção das mensagens. A tecnologia passou a fazer parte da comunicação humana, assim como passou a participar da maioria das atividades desenvolvidas pela humanidade ao longo do seu desenvolvimento.

Comunicação e rede social

Nos últimos anos a sociedade vivencia a, implantação da Era Digital onde as pessoas utilizam as redes sociais para se aproximar pesquisas para alcançarem os conhecimentos desejados. A internet, como meio de comunicação, além de aproximar as pessoas, proporcionou a seus usuários o estreitamento entre eles e o mundo, fazendo-os ficar a par de diversos assuntos que se referem à humanidade. Esse novo modo de conhecer o mundo trouxe para educação uma reflexão sobre tipo de educando que ocupa as salas de aula e o novo olhar dos profissionais da educação nos dias atuais, uma vez que existe um mundo de informações dentro de um pequeno aparelho nas mãos desses alunos.

Considerando o avanço das tecnologias e a existência de várias ferramentas de ensino que essa possui, as instituições educacionais junto aos profissionais da educação buscaram novos meios de ações em suas práticas de forma que utilizem essas ferramentas virtuais, para trabalhar com seus em através de conexões nos ambientes virtuais como Facebook, WhatsApp, YouTube, Instagram entre outras mídias de comunicação como recursos em suas alunos, revendo e reorganizando o projeto político pedagógico da escola que deve estar alinhado com a realidade dos educandos da sua comunidade escolar.

Educação e rede social

Na educação, as redes sociais facilitam a integração entre os alunos, tornam as aprendizagens mais criativas e motivadoras, proporcionam o compartilhamento de informações, otimizam o estudo em grupo, destacam a aprendizagem colaborativa e o compartilhamento de recursos, criam um canal de comunicação entre instituições de ensino, oportunizam produção de textos colaborativos, geram comunidade de aprendizagem por meio de disciplinas, centralizam em um só lugar as atividades de uma instituição escolar. O advento da internet, a disseminação das tecnologias digitais e ascensão de um novo perfil de educando, estimula o repensar da prática pedagógica dos professores no propósito de fazer uso dessas ferramentas específicas e desenvolver essas competências para pesquisa individuais e em colaboração, leitura crítica de informações, uso das tecnologias digitais, entre outras competências que colaboraram para que deem continuidade nos seus estudos, ingressem no mercado de trabalho e exerçam sua cidadania.

Educação e rede social

Encantado pela facilidade de como tais jovens manipulam as mídias digitais, Michel Serres substitui o antigo conceito de datilógrafo por ‘Polegarzinha’ e ‘Polegarzinho’, por conseguinte, levando em conta as mudanças da sociedade, da educação, da língua e do trabalho.

Estes novos habitantes do mundo, agora também indivíduos, passaram por intensas transformações e adquiriram uma forma diferente de conviver e de aprender. Para Michel Serres, abre “no nosso tempo e nos nossos grupos, uma rachadura tão larga e evidente” (Serres, 2013, p. 24) que se pode assemelhá-la às notórias transformações ocorridas no passado, como o neolítico, a era cristã, o final da Idade Média e a gênese do Renascimento. Em razão de tais mudanças, enfrentamos o desafio de querer ensinar a estes jovens, de nossa atualidade, fazendo uso ainda de uma forma ultrapassada, a qual eles não reconhecem nem ouvem mais.

Michel Serres diz que na educação, as redes sociais facilitam a integração entre os alunos, tornam as aprendizagens mais criativas e motivadoras, proporcionam o compartilhamento de informações, otimizam o estudo em grupo, destacam a aprendizagem colaborativa e o compartilhamento de recursos, criam um canal de comunicação entre instituições de ensino, oportunizam produção de textos colaborativos, geram comunidade de aprendizagem por meio de disciplinas, centralizam em um só lugar as atividades de uma instituição escolar. O advento da internet, a disseminação das tecnologias digitais e ascensão de um novo perfil de educando, estimula o repensar da prática pedagógica dos professores no propósito de fazer uso dessas ferramentas específicas e desenvolver nesses competências para pesquisa individuais e em colaboração, leitura crítica de informações, uso das tecnologias digitais, entre outras competências que colaboraram para que deem continuidade nos seus estudos, ingressem no mercado de trabalho e exerçam sua cidadania.

O saber é, de fato, o que deve ser passado. Serres segue sua obra explicando como o conhecimento era transferido para tecnologias físicas: primeiro em pergaminho, depois para livros e, hoje, na internet. Com isso, o mesmo que estando o conhecimento na internet, ele está agora por todo lugar, disponível para todos, distribuído e não concentrado. Então, seria, segundo ele, urgente a necessidade de mudança do ensino, considerando esses fatos. Segundo Serres, eles não têm mais a mesma cabeça:

Um novo ser humano nasceu. Eles não têm mais o mesmo corpo, a mesma expectativa de vida, não se comunicam mais da mesma maneira, não percebem mais o mesmo mundo, não vivem mais a mesma natureza, não habitam mais o mesmo espaço

A partir do entendimento da necessidade de repensar as estratégias de ensino, o processo de formação continuada é, e será sempre fundamental para apoiar e orientar os professores no planejamento dos conteúdos e auxiliá-los em suas indagações quanto ao que ensinar e como ensinar os seus alunos mediante esse novo modelo de educando, e que essa prática não seja feita para a formação tecnicista ou ferramental, e sim, que seja um processo de construção do conhecimento conforme a inovação dos recursos educacionais, como a internet, as mídias e redes sociais e também com base no projeto político pedagógico organizado com a participação de todos os envolvidos e interessados na realização desse projeto.

É fundamental que professores, funcionários, pais e toda a comunidade escolar, repensem e tenham um novo olhar sobre a nova forma de ensinar e aprender, para que as novas estratégias através do uso desses novos recursos tenham eficácia no desenvolvimento das competências e habilidades desenvolvidas no percurso da educação básica. Um dos grandes desafios brasileiros está em garantir uma educação de qualidade para todos e implicará a construção de um plano de ação ousado e bem estruturado que contemple metade curto, médio e longo prazo. Algumas perguntas devem ser feitas antes dessas ações, como por exemplo: Qual deve ser o perfil do professor contemporâneo? Quais estratégias de ensino precisamos promover para envolver os alunos em processos de aprendizagem significativos? Quais recursos a escola tem que podem apoiar as práticas inovadoras?

Não podemos esquecer que na sociedade contemporânea o professor tem um novo papel a desempenhar, que vai exigir modelos de formação continuada. É importante ressaltar que os profissionais da educação devem entender qual o papel do projeto político pedagógico na unidade escolar e seus objetivos, perceber sua ideologia política de forma clara ou implícita nas ações tomadas pela gestão escolar vai definindo, a partir de sua visão de mundo o tipo de perfil de instituição escolar e alunado que quer formar e, ao mesmo tempo permitir ou não a democratização escolar naquele espaço.

Os profissionais da educação precisam se manter bem informados sobre as políticas que envolve a região na qual atuam, e também compreender a política ampla de um país e mesmo aquela de nível Mundial, que são as que regem os comportamentos dos participantes de uma sociedade e sucessivamente as ações de uma comunidade escolar.

Educação, política, comunicação e tecnologia são palavras que estão interligadas entre si, quando trabalhadas em unidade colaboram na implementação de práticas criativas e inovadoras de ensino e aprendizagem.

“A principal meta da educação é criar homens que sejam capazes de fazer coisas novas não simplesmente repetir o que outras gerações já fizeram. Homens que sejam criadores, inventores, descobridores. A segunda meta da educação é formar mentes que estejam em condições de criticar, verificar e não aceitar tudo que a elas se propõe” (Piaget, 1982, p. 246)

Rede social

Antigamente, quando não existia a internet em larga escala e as redes sociais, as informações (no âmbito geral) demoravam a ser vistas ou descobertas, ou até mesmo nem chegavam ao conhecimento público. Com o passar do tempo, e com a popularização da internet em banda larga, as informações passaram a estar disponíveis na ponta

As décadas iniciais do século XXI foram marcadas pela ampliação e globalização das tecnologias digitais conectadas à internet em aparelhos eletrônicos, tornando acessíveis dispositivos tais quais: smartphones, tablets ou até mesmo a Smart TV. Tais tecnologias são as grandes responsáveis pela quebra de barreiras físicas, geográficas, culturais e econômicas. Segundo Recuero (2009, p. 116), “o surgimento da internet proporcionou que as pessoas pudessem difundir as informações de forma mais rápida e interativa”. Através dela e com o auxílio das tecnologias conectadas, podemos hoje em dia até mesmo “visitar” museus, “caminhar” pelas ruas das cidades, ler jornais de circulação em outros países, etc, tudo graças à internet.

Atualmente, a internet faz parte do dia a dia das pessoas, seja como lazer, trabalho ou estudo. O surgimento das redes sociais, como comunidades, sites de relacionamento, fóruns de discussão, entre outros, ocorreu devido à modificação de costumes, pois a população passou a mostrar e falar sobre sua vida pessoal com amigos, ou seja, a “viver virtualmente”. Com ela, pode-se dizer que a comunicação tornou-se mais dinâmica e prática.

Mesmo com toda a dificuldade técnica e financeira de sua população, o Brasil tem sido um dos países que mais consome Internet no mundo, demonstrando que está preparado para esta vida virtual. Pesquisa realizada em 2018 pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (CETIC.br), constatou que o Brasil é um país muito conectado, como pode ser observado no gráfico abaixo:

Total da população (1) 1c2a- usuários de internet - indicador ampliado 1

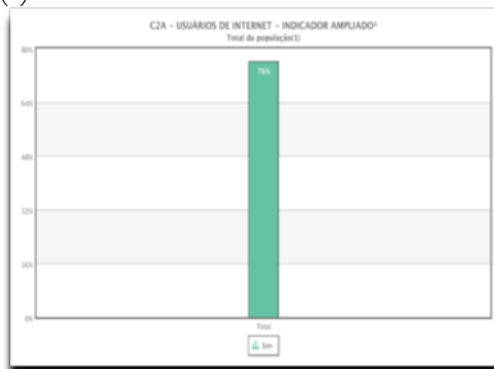


Tabela 1 - Fonte: CETIC.br – Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nos domicílios brasileiros

Segundo Silva (2015, p.1), o Brasil ocupa a 5ª posição entre os países com maior número de conexões à Internet, ficando atrás apenas da China, EUA, Índia e Japão, sendo responsável por 40% de todo contingente conectado da América Latina. A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (IBGE/PNAD, 2017), aponta que a internet chega a 3 em cada 4 domicílios do País.

Entretanto, o número de brasileiros sem acesso às tecnologias também é bastante elevado, girando em torno de 30% e podendo chegar a 70% da população entre as classes D e E, de acordo com dados da Agência Brasil (2018). Ainda de acordo com a Agência, os homens são os que mais têm acesso e, em sua maioria, de grandes centros do país, principalmente da região sudeste.

A partir da Internet surgiu uma nova organização virtual, tornando-se clara a necessidade da criação de grupos ou redes sociais por meio de sites, e assim surgiram os sites de relacionamento como Orkut, Facebook, entre outros, onde o usuário é o autor da rede. Neles os usuários trocam informações e estabelecem laços afetivos com outros usuários, sendo eles conhecidos ou não pessoalmente. Assim, são estabelecidos também os laços sociais, que, segundo Valente e Silva (2010, p. 4):

Quando dois atores interagem cria-se o laço social. Os laços sociais podem ser fracos (quando há relações esparsas) ou fortes (quando há intimidade, proximidade e intenção de efetuar conexão). Quanto mais laços sociais (interações) uma rede social apresentar, mais densa ela será considerada. No entanto, para que estes laços sejam mantidos, é necessário que a relação entre os atores seja mantida, de forma substancial e significativa para estes atores (VALENTE; SILVA, 2010, p.4).

Dentre os sites mais acessados, Torres (2009, p.75) destaca que as redes sociais são as preferidas por 80% dos internautas brasileiros.

Uma rápida consulta realizada ao site Alexa1 em 07 de janeiro de 2020, evidenciou que entre os quinze sites mais acessados no Brasil, oito são de redes sociais. Destaque para Facebook e Youtube, que ocupam a terceira e a quarta posições, respectivamente, ficando atrás apenas dos endereços brasileiro e americano do site de buscas Google. É importante ressaltar que somente na quinta posição aparece um site que não é de relacionamento, o portal de conteúdos UOL, provando a força da popularidade das redes sociais em conexões tupiniquins.

A propaganda na Internet também é responsável pela mudança de comportamento das pessoas em relação às compras e ao alto crescimento do comércio eletrônico. Vieira et al (2019), destacam que a web influencia diretamente as pessoas, estimulando-as a consumir até mesmo coisas das quais não necessitam. Já, para Kotler (2010, p. 9), “à medida que as mídias 1

Disponível em www.alexa.com (mede o tráfego de acesso à Internet e lista os sites mais acessados do mundo). sociais se tornarem cada vez mais expressivas, os consumidores poderão, cada vez mais, influenciar outros consumidores com suas opiniões e experiências”.

Rede social

O ensino à distância também foi alavancado pela crescente propaganda nos meios de comunicação. Segundo dados de 2018, disponíveis no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, naquele ano foi ofertado um maior número de vagas na educação a distância (EAD) pelas Instituições de Educação Superior do que em cursos presenciais. Os cursos EAD registraram 7,1 milhões de vagas enquanto nos cursos presenciais foram 6,3 milhões. Esses números refletem a preferência dos estudantes por essa modalidade de ensino, que vem sendo estimulada pelo Ministério da Educação.

O ciberespaço, meio social de grande alcance e ainda sem muita censura, vem sendo ultimamente utilizado para ações de candidatos a cargos eletivos: os políticos brasileiros e internacionais. Nele, “os usuários podem ampliar as discussões políticas sem censura ou medo. Algo pouco aproveitado em termos políticos.” (MACEDO; ARY; BURGOS, 2009, p.2). Devido à grande facilidade de “inserção” de informações na casa das pessoas, a política resolveu “pegar carona neste barco” e tem feito propagandas com o auxílio, na grande maioria, das redes sociais, visto que “a Internet oferece a possibilidade de se tornar um espaço midiático mais amplo e democrático [...]. Mais do que uma nova tecnologia, trata-se de um meio de comunicação, de interação e de organização social” (BRANDÃO JR, 2005, p.3).

As redes sociais possibilitam um ambiente propício para interações e instiga as pessoas a interagirem, porém no mundo virtual isso propiciou muitas discussões e brigas, até mesmo entre familiares. Essas discussões são marcadas pela intolerância, radicalismo e inflexibilidade, chegando a desfazer amizades e romper laços familiares.

Com um espaço infinito para que os candidatos se comuniquem com os eleitores, e de relação interativa, a campanha eleitoral muitos políticos, resume-se à mera divulgação de nome e número eleitoral (BRANDÃO JR, 2005, p.3).

Muitos políticos, hoje em dia, usam a ferramenta das redes sociais para campanhas. O marketing surge como um artifício de estratégia e parceria para o processo eleitoral, tendo como objetivo principal a necessidade de convencer os eleitores. O trato do candidato com as redes sociais compara-se ao corpo-a-corpo de campanha.

O fato é que o boca a boca sempre existiu. Ainda que nunca tenha sido tão intenso quanto hoje – pelo simples motivo de estarmos cada vez mais interligados por computadores e telefones celulares e de a banda larga estar se espalhando à velocidade da luz (CHETOCHINE, 2006, p.7).

Considerações finais

Este trabalho de pesquisa veio complementar o desenvolvimento da compreensão humana sobre a importância do novo olhar docente sobre o uso da internet que revolucionou a educação com eficácia, através das redes sociais na escola, visto que o avanço tecnológico invadiu rapidamente a sociedade, e a escola não poderia ter ficado de fora, à margem da tecnologia. É preciso considerar, para os estudos da comunicação, a evolução de seus períodos, como a comunicação corporal, a oral, a escrita e a digital. Com a evolução das novas tecnologias o termo comunicação amplifica ainda mais o seu significado, chegando deste modo a níveis de dinamismo que transcende a atualidade.

Professores e alunos estão conectados, rumo aos novos processos de aprendizagem, na expectativa de verificar as relações do sujeito e a construção do conhecimento dentro e fora da sala de aula, devido a existência desses vários portais de comunicação disponibilizados a seus usuários, pode-se libertar da propaganda de slogans e jingles repetitivos, que, para os avanços tecnológicos e os meios de comunicação foram fundamentais para a modificação das práticas pedagógicas e formação política dos educadores. Como sujeitos de uma sociedade, fomos sendo modificados junto a esse conjunto que chamamos de Globalização ou Era Digital, graças a internet com sua multiplicação de redes que asseguram o conhecimento, sem que este seja reproduzido de forma automática.

Referências bibliográficas

Crescer em Rede - Guia de Implementação – Volume II – Novas estratégias para promover a adoção de tecnologias digitais no contexto educacional

<http://www.cresceremrede.org.br/guia.php>

Michel Serres – A Polegarzinha

<https://www.passeidireto.com/arquivo/63332428/resumo-livro-polegarzinha#:~:text=Segundo%20Serres%2C%20eles%20n%C3%A3o%20t%C3%AAm,mais%20o%20mesmo%20espa%C3%A7o%5Cu201d.>

Pierre Lèvy = Comunicação e tecnologias

https://pt.wikipedia.org/wiki/Pierre_L%C3%A9vy

<https://pt.wikipedia.org/wiki/Comunica%C3%A7%C3%A3o>

<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-denoticias/releases/23445-pnad-continua-tic-2017-internet-chega-a-tres-em-cada-quatro-domicilios-dopais.> Acesso em 12/02/2020.

<http://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2018-07/mais-de-um-terco-dos-domicilios-brasileiros-nao-tem-acesso-internet.> Acesso em 12/02/2020.

http://inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/dia-nacional-da-educacao-adistancia-marca-a-expansao-de-ofertas-de-cursos-e-aumento-do-numero-de-alunosmatriculados/21206. Acesso em 12/02/2020.

Núcleo da Informação e Coordenação do Ponto BR - NIC.br. Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação: pesquisa TIC Domicílios, ano 2018. Disponível em:

[http://cetic.br/arquivos/domicilios/2018/domicilios/.](http://cetic.br/arquivos/domicilios/2018/domicilios/) Acesso em 12/02/2020.

SILVA, Sivaldo Pereira. Políticas de acesso à Internet no Brasil: indicadores, características e obstáculos. Disponível em:

http://ctpol.unb.br/wp-content/uploads/2019/04/2015_SILVA_AcessoInternet.pdf .

Acesso em 12/02/2020.

VIEIRA, P. R. DA C.; MORAIS OLIVEIRA, H. H.; MAGALHÃES DA SILVA, A. C. O efeito da propaganda na internet sobre a intenção de compra dos consumidores: Revista Vianna Sapiens, v. 10, n. 1, p. 24, 8 jul. 2019. Disponível em <http://viannasapiens.com.br/revista/article/view/567>. Acesso em 12/02/2020

LINGUAGEM E EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO POLÍTICA DO PROFESSOR E MEIOS DE COMUNICAÇÃO: ESCOLA E FORMAÇÃO POLÍTICA

Martha Regina Pessoa Cortes Dian

Resumo

Este artigo tem por objetivo analisar criticamente as condições nas quais a formação dos professores é determinada numa sociedade dividida em classes, e onde a formação desse trabalhador se dá com vistas a atender aos interesses da classe dominante, condicionando esse grupo de trabalhadoras (em geral formado por mulheres, e por isso no feminino) a ideais que lhes anulam enquanto sujeitas da ação docente e enquanto classe em si e para si¹. Cumpre aqui discutir também o quanto essa formação descolada das compreensões sócio-históricas em dimensões amplas, para além do lugar comum, do presente, do entorno e etc., condiciona os trabalhadores a conceitos estanques que fazem relação apenas com o cotidiano mais imediato e com isso ignoram as condições e sobrecondições que determinam as relações sociais, que são por excelência complexas, profundas e históricas.

Palavras-chave: formação de professores; escola, meios de comunicação.

Resumen

Este artículo tiene como objetivo analizar críticamente las condiciones en las que se determina la formación del profesorado en una sociedad dividida en clases, y donde se realiza la formación de este trabajador con miras a atender los intereses de la clase dominante, condicionando a este grupo de trabajadores (en general formada por mujeres, y por tanto en lo femenino) a ideales que las anulan como sujetos de acción docente y como clase en sí mismas. También es importante discutir aquí cuánto esta formación desvinculada de las comprensiones sociohistóricas en amplias dimensiones, más allá del lugar común, el presente, el entorno, etc., condiciona a los trabajadores a conceptos estancos que se relacionan sólo con lo más inmediato, cotidiano y cotidiano. con ello ignora las condiciones y sobrecondiciones que determinan las relaciones sociales, que son por excelencia complejas, profundas e históricas.

Palabras-clave: formación del profesorado; escuela; medios de comunicación

Introdução

Este artigo tem por objetivo analisar criticamente as condições nas quais a formação dos professores é determinada numa sociedade dividida em classes, e onde a formação desse trabalhador se dá com vistas a atender aos interesses da classe dominante, condicionando esse grupo de trabalhadoras (em geral formado por mulheres, e por isso no feminino) a ideais que lhes anulam enquanto sujeitas da ação docente e enquanto classe em si e para si¹. Cumpre aqui discutir também o quanto essa formação descolada das compreensões sócio-históricas em dimensões amplas, para além do lugar comum, do presente, do entorno e etc., condiciona os trabalhadores a conceitos estanques que fazem relação apenas com o cotidiano mais imediato e com isso ignoram as condições e sobrecondições que determinam as relações sociais, que são por excelência complexas, profundas e históricas.

Buscamos ainda identificar os motivos pelos quais parte desses trabalhadores advoga, ainda que inconscientemente, em defesa de políticas que anulam seus próprios direitos e que fomentam a estrutura capitalista fortalecendo-a a seguir expropriando tanto os trabalhadores ativos e aposentados, quanto aos que ingressarão na profissão, ou seja, as crianças e jovens da classe trabalhadora que ainda estão na escola e que em dado momento ocupará tais postos de trabalho.

No mote da discussão do presente damos destaque aos ataques desferidos pela imprensa brasileira, seja na promoção do golpe que depôs a presidente eleita Dilma Rousseff, seja na campanha que elegeu o presidente mais inimigo da classe trabalhadora da história do país. Tais ataques residiram na narrativa de sustentar meias verdades com ar de única possível, com requintes sensacionalistas, caso por exemplo da ampla divulgação via redes sociais da falácia de que nas creches públicas do Brasil existiam mamadeiras pornográficas, ou livros de história que ensinavam mudar o gênero e por aí afora. Vale ressaltar que essa retórica fantasiosa confundiu até mesmo alguns professores, que mesmo nunca tendo visto tais elementos em suas unidades escolares, acreditaram que poderia, efetivamente, se tratar de uma verdade.

A escola, contudo, ainda permanece como espaço de disputa por excelência, portanto, não é neutra, predominando, contudo, as ideias hegemônicas, ainda que alguns trabalhadores se mantenham resistentes na luta pela transformação desse espaço. Portanto, seja do ponto de vista hegemônico ou do ponto de vista da transformação, a comunicação e a linguagem auxiliam nesse cenário de disputa e como ferramenta fundamental.

Urgente, todavia, é buscar criar na classe trabalhadora a consciência da emergência em construir suas próprias lutas, de dominar os conhecimentos que fazem com que esse sistema ainda permaneça de pé e assim se organizar para destruí-lo, vislumbrando o protagonismo de uma classe que já é a mantenedora dele e atenta a perceber às metanarrativas empregadas pela classe no poder, e comandada pelas mídias que se propagam diuturnamente a fim de destruir direitos e conquistas do povo trabalhador e aqui, em especial o trabalhador da educação .

O que se pretende aqui é discutir a formação de uma classe para que possa pensar caminhos de construção de um mundo para si, se humanizando e construindo humanidade, com uso dos conhecimentos que já foram construídos e apropriados pelos que nos antecederam, e com isso destruindo narrativas hegemônicas que frustram e paralisam a consciência de classe em si e para si.

Educação e formação política dos professores

Althusser afirmou que “A escola é o aparelho ideológico do Estado”, Saviani por sua vez conclui que “Como AIE dominante, vale dizer que a escola constitui o instrumento mais acabado de reprodução das relações de produção de tipo capitalista.” (Saviani, p.19, 2008).

A escola, como está organizada hoje, definida e voltada para os interesses hegemônicos, reivindica a formação do sujeito pela percepção do senso comum, ou seja, não se preocupa em auxiliar na formação dos sujeitos levando em conta sua plenitude, seu aprofundamento no conhecimento do mundo natural (científico), social, lógico, antes no dia a dia, no cotidiano, no seu entorno, e a isso dão o nome de competências.

Essa proposta, que é ativa, leva a formação dos professores para esse campo da prática alienada, distante da ciência, desvinculada com a ideia do conhecimento e da apropriação dos conteúdos, o que possibilita e culmina n'uma formação do professor precarizada, secundarizando a formação científica, intelectual e social, que envolve também e principalmente, a compreensão política na qual as relações estão inseridas, e, portanto supervalorizando a formação tácita, imediata, sensitiva e, exclusivamente prática.

O que temos visto ao longo dos anos, e fruto das reformas nas formações dos professores, é o esvaziamento dos conhecimentos e a crescente formação aligeirada, descolada da teoria fundamentada na prática. E como resultado, vimos trabalhadores muito mais dados ao senso comum que à ciência, visto que sua linha de observação, formação e análise se fundamenta no dia a dia.

O aligeiramento da formação de professores também contribui com a despolitização dos mesmos e cooperam em alguma medida na criação de um ethos fundamental para a garantia e desenvolvimento das estruturas do capitalismo, posto que essa grande massa de trabalhadores despolitizada e por isso sem identidade com sua classe, acabam por advogar em defesa dos anseios burgueses como o golpe de 2016 e consequentemente da eleição de um inimigo declarado da classe trabalhadora e em especial dos professores.

Tornou-se lugar comum, portanto, para frações desses trabalhadores, defender investidas do capital contra si, justificando, ainda que sem aprofundamento das bases desse discurso de ódio travestido de anticorrupção, projetos de cortes de direitos sob alegação de enxugamento da máquina pública. É possível concluir, especialmente em função da última eleição presidencial, que essa classe de trabalhadores, alienadas do processo político em curso, fez a escolha pelo representante político que sob todos os aspectos advoga o fim desta própria classe, e o fez iludidos pelos discursos midiáticos despolitizados, fundamentalistas e sensacionalistas.

Vários são os motivos que leva esses trabalhadores a não compreenderem os processos políticos e sociais que estão postos, contudo é ponto certo que a ruptura da consciência social que se dá a partir dos conhecimentos políticos nos quais esta sociedade está fundada é um dos fatores, se não o fator, determinante para a alienação desse trabalhador enquanto sujeito social e político, e é na escola que esse conhecimento é negado, mas não diretamente, porém disfarçado de falsa consciência crítica individual, ignorando as estruturas que determinam a sociedade.

É importante ressaltar que a burguesia, enquanto classe revolucionária, no processo de ruptura com o feudalismo, advogou a escola para classe trabalhadora como sendo necessidade imperiosa para a formação social e política da sociedade.

De acordo com Saviani (2008), em meados do século XIX no Brasil a educação dos trabalhadores era reivindicação burguesa que considerava a instrução destes como forma de politização, a fim de que pusessem no poder aqueles que interessassem aos burgueses. Entretanto, essa educação não dual e conduzida, também em ideais politizados, acabou por inserir o trabalhador em um contexto de luta por um governo que advogasse em favor de todos, e não apenas da minoria dominante.

Saviani (2008) esclarece, com isso, que esses trabalhadores lançaram mão desses conhecimentos para escolher governantes, cujas propostas atendessem aos seus interesses. Essa atitude, tomada pelos proletários comprometeu a “estabilidade” burguesa, sobre isso diz Saviani (Op. cit.):

(...) na medida em que participavam das eleições, não votavam bem, segundo a perspectiva das camadas dominantes quer dizer, não escolhiam os melhores; a burguesia acreditava que o povo instruído iria escolher os melhores governantes. Mas o povo instruído não estava escolhendo os melhores. Observe-se que não escolhiam os melhores do ponto de vista dominante. Ocorre que os melhores do ponto de vista dominante, não eram os melhores, do ponto de vista dominado. Na verdade, o povo escolhia os menos piores, porque é claro que os melhores eles não podiam escolher, uma vez que o esquema partidário não permitia que seus representantes autênticos se candidatassem.

No momento, então, que as forças hegemônicas tencionam e que para essa classe destituir governos progressistas passa a ser a prioridade número um, as forças do capital recorrem a todas as esferas possíveis para garantir seu projeto. É nesse cenário então que as notícias falsas ganham status de verdades, e caem como canto da sereia aos ouvidos da classe trabalhadora, desprotegida de consciência política para defenderem-se do emaranhado de mentiras escabrosas, moralistas e fundamentalistas religiosas. É como surpreender um soldado desarmado e que no susto desaprendeu o manejo de sua arma.

Para uma burguesia que compreende o poder de conhecer para dominar, não conhecer vira par dialético para a manutenção de sua dominação, logo, o projeto de subtrair conhecimento dos trabalhadores ganha nova roupagem, nomes bonitos para ações perniciosas. Chamam assim de reforma o que, em todas as medidas trata-se de destruição do que já necessitava melhorar. A mais nova “reforma” diz respeito a BNCC, implementada para “orientar” os currículos, pautando principalmente pelas competências, que a pensar pelo dicionário seria lindo se não fosse na prática a interrupção dos processos de conhecimento, a proposta de ‘desenvolver’ no sujeito apenas aquilo que lhe compete, e não aquilo no qual ele pode vir a ser competente, a partir da intervenção dos conteúdos historicamente produzidos.

Tais competências estão diretamente ligadas à emoção dos sujeitos, e por isso às competências mais imediatas que a escola vem implementando como política de educação diz respeito às competências emocionais ou seja competências psicológicas, que na forma de política educacional se concretiza na BNCC e tem por foco dois pontos com relações diretas entre eles e são; resiliência e empatia. Parece muito claro que esse projeto de educação está relacionado com a psicologização da escola e, portanto a individualização do sujeito descolado dos resultados sociais impostos sobre o conjunto da sociedade e que se manifestam em medidas distintas nos sujeitos. Parece coincidência que no momento em que uma proposta educacional se concretiza às mídias em geral usem a mesma temática como agenda principal de seus programas, basta clicar nas palavras empatia, empoderamento e resiliência no google que milhares de conteúdos idênticos aparecem, todos responsabilizando unicamente o sujeito pelos resultados de sua felicidade, sucesso, fracasso e frustração.

Se empatia e resiliência fossem propostas desenvolvidas num outro modelo de sociedade, essas palavras, em suas significações seriam fundamentais na formação dos sujeitos tanto enquanto seres sociais, quanto como indivíduos em si mesmos. Contudo, numa sociedade em que tudo é negado, onde a inexistência de direitos e garantias são uma crescente, palavras como estas - empatia e resiliência - propaladas e defendidas como modelo de formação dos sujeitos, pode e deve ser encarada, por quem pretende uma educação com vistas à emancipação humana, como ferramenta de sujeição das iras do indivíduo, que aprenderá chamar pra si os resultados de sucessos e/ou fracassos, independente das estruturas sociais e econômicas que impelem tais resultados.

Não se está negando que o sujeito não deva levantar-se honrosamente ao fim de uma situação adversa, no entanto isso pensado como política de estado de formação para o mercado de trabalho, antecipa o projeto de precarização do trabalhador, já posto em curso, que ao enfrentar o desemprego terá que se reinventar, culpabilizando-se, inclusive pelo desemprego ou pelo subemprego. Empatia, que em grande medida diz respeito a compreender as dificuldades enfrentadas pelo outro, se colocar no lugar do outro, deveria ser evocada, nesse modelo de sociedade excludente, capitalista e que nega às condições de humanidade, de solidariedade de classe.

Esse então é o modelo de educação, de escola e de formação social reivindicado pelo estado e pela burguesia e defendido, propagado pelas mídias, que sendo aparelhos privados de hegemonia, lucram em todas as esferas com o resultados dessa psicologização da educação e dos sujeitos. Uma formação acrítica, não anti revolucionária, própria do regime instaurado para a manutenção do mesmo, garantindo, portanto, os estratos sociais para a perpetuação do regime e do governo e sob o aval dos grandes aparatos de comunicação, ainda que em alguns momentos se apresentem, de forma maquiada, como questionadoras desse regime.

Não bastasse o sucateamento, o projeto neoliberal em curso, que propõe o fim da coisa pública em todas as esferas, a implementação de leis que acabam com a estrutura de todos os serviços públicos, e como aliada do Estado burguês, a mídia não se refuta em produzir e divulgar amplificadamente pseudo informações, desqualificando tanto o trabalhador do serviço público, quanto o serviço em si, tentando sustentar uma narrativa de que a coisa pública é prejudicial e que o servidor público seja parasita, discurso esse muito bem alinhado com a lógica capitalista em curso, e que resulta nos lucros desses aparelhos privados de hegemonia à serviço da manutenção da sociedade de classes.

Pascual Serrano traz luz sobre esse tema ao afirmar que os meios de comunicação sejam o quarto poder, inclusive chamando atenção para o comportamento desses meios em relação a governos progressistas. Diz Serrano:

É um mero apêndice dos grupos empresariais, mas não hesitaríamos em considerá-lo mais poderoso que os outros três. Basta observar a agressividade de sua reação contra as políticas progressistas na América Latina. Hoje a oposição a esse governo não é dos partidos políticos de ideologia contrária, a par de sua militância, mas os grandes meios de comunicação, que se tornaram atores políticos fundamentais.

A escola, em seu turno, reforça o papel da mídia, reproduzindo como conteúdo científico notícias isentas de comprometimento com a verdade e carregadas de concepções ideológicas burguesas que excluem antecipadamente a classe trabalhadora que permeia esse espaço educativo, a saber, a escola pública, ou a escola da classe trabalhadora de maneira geral. Inclusive, em grande medida a escola toma por conhecimento escolar às notícias da mídia, independente de que suas comprovações sejam científicas, autênticas e/ou verdadeiras, fomentando com isso o discurso de validade desses instrumentos de comunicação, que deveriam ser chamados de canais de desinformações.

É a escola então, que em parte se encarrega de manter um papel fundamental de manutenção do regime de governo, ainda que sem declarar efetivamente, cooperando, assim com a perpetuação do Estado e seu macropoder, sendo a escola, por assim dizer, o micropoder, um braço forte do governo, porém não sem resistência e luta.

Mudar a escola é possível?

Marx já dizia que; tudo que é sólido se desmancha no ar, essa educação burguesa, ainda não levada ao sucesso total, em função das muitas resistências impostas pelos sujeitos que fazem a educação, sejam professores, alunos, familiares e comunidade escolar em todos os níveis, pode e deve ser mudada, não é tarefa simples, e precisar a mudança da escola confiando apenas em nossas vontades trata-se de uma ingenuidade que não cabe no tamanho dessa estrutura que está colocada, a estrutura burguesa. Sobretudo porque às concepções do sistema como opressor não estão dadas da mesma forma para todos os oprimidos, ou seja, para todos que são explorados por ele. Saviani já nos alerta sobre isso em uma entrevista da a revista *Germinal*, diz Saviani:

(...)aquilo que os homens são decorre diretamente do modo como eles produzem sua existência. Em consequência, o modo de produção determina todas as manifestações da existência humana, desde as formas da produção dos bens materiais destinados ao consumo e à troca, até as formas da consciência. Portanto, a forma de manifestação da educação também irá variar de maneira correspondente à variação do conceito de modo de produção.

Marx, no livro “O 18 de Brumário” já nos chamava a atenção ao dizer que os homens fazem sua própria história, mas não a fazem nas condições que escolhem, ou seja, essas condições são determinadas pelas condições sociais nas quais estamos inseridos. Em conformidade com Marx a afirmativa do professor Saviani mostra que a alienação do trabalhador, incluindo do professor é resultado da sociedade em que vivemos e, principalmente da relação que travamos com ela, pela mediação da compreensão que temos. É preciso, portanto, e com urgência, atuar na tarefa de formação da consciência de classe nos trabalhadores com vistas à defesa dos interesses dela mesma, interesses esses que garantam a posição de protagonistas da histórica com domínio daquilo que os dominadores dominam, ou seja, os conhecimentos produzidos pela humanidade ao longo da história.

Transformar essa realidade é urgentemente necessário, todavia não simples. É preciso, como afirma Saviani (1982), elevar a classe trabalhadora do senso comum à consciência filosófica. A educação escolar pode ser um caminho, embora não o único e nem o mais eficaz, mas, caminho. Na ordem do dia está buscar meios de conscientizar o trabalhador criando caminhos para a transformação da sua consciência individual em consciência coletiva, de classe, rompendo com o senso comum, e com a defesa dos interesses do capital. Saviani (1982) afirma ainda que:

Passar do senso comum à consciência filosófica significa passar de uma consciência fragmentária, incoerente, desarticulada, implícita, degradada, mecânica, passiva e simplista a uma concepção unitária, coerente, articulada, explícita, original, intencional, ativa e cultivada.

Essa consciência é fragmentária porque enxerga apenas as determinações mais imediatas das relações sociais, é incoerente pois põe o trabalhador na defesa dos interesses que contrapõem-se aos próprios, como a própria secundarização dos conteúdos escolares, entendidos como desnecessários por essa massa de trabalhadores, que ainda não entenderam que tais conteúdos só perdem sentidos se superado por novos, pois são essas descobertas (conteúdos) que promovem os avanços científicos, sociais e até mesmo culturais de um grupo social.

É, sobretudo, a classe trabalhadora, então, que precisa romper com as ideias da classe dominante, que busca satisfazer os anseios burgueses, hegemônicos e com aval do estado, que lhes rouba o futuro, inclusive de nossos filhos e netos, e de toda sua descendência. Sobre isso, Saviani (Idem) denuncia que:

(...) de modo difuso que a concepção dominante (hegemônica) atua sobre a mentalidade popular articulando-a em torno dos interesses dominantes e impedindo ao mesmo tempo a expressão elaborada dos interesses populares, o que ocorre para inviabilizar a organização das camadas subalternas enquanto classe.

A guerra que se estabelece com a classe trabalhadora é a guerra de narrativas, por isso a mídia é o aliado mais poderoso que a classe burguesa ostenta, visto que para além de pautar determinações mais imediatas da realidade, sem qualquer aprofundamento das sobredeterminações e por ser ferramenta de alcance massivo, ela cumpre com o papel ao qual se propõe, qual seja, estabelecer as suas verdades para manutenção da ordem burguesa. Se dominar os conhecimentos historicamente produzidos não é garantia de vencer este sistema, ignorá-lo, certamente é a convicção da manutenção do mesmo.

Considerações finais

[...] a educação e a formação são evocadas como soluções fundamentais para, por um lado, preparar uma mão-de-obra qualificada que atenda às exigências da competitividade econômica e às mutações no sistema ocupacional e, por outro, para preparar indivíduos que, a partir de uma escolaridade básica bem-sucedida, sejam capazes de continuar a aprender e a incorporar novos conhecimentos que os mantenham menos vulneráveis aos processos de exclusão social. (FACCI, pg 10)

Nesta epígrafe a professora Facci elucida a dualidade educacional em que a formação escolar está subordinada às funções sociais relegada aos sujeitos nesse modelo de sociedade capitalista, ou seja, aos que comanda educação e conhecimento para dominar, aos que servem (trabalhador) educação e desenvolvimento psíquico para se adaptar. E com isso, o professor à serviço da classe trabalhadora recebe formação no nível a que se destina: formar mão-de-obra para o mercado de trabalho, ressaltando que mercado de trabalho não é o mesmo que trabalho, e sim algo fluido, que surge de acordo com as ‘inovações’ impostas pelo capital.

No entanto, não significa dizer, que o professor que forma a classe burguesa tenha qualquer aprofundamento que o faça reconhecer-se enquanto classe trabalhadora, é preciso ocultar-lhe essa natureza, a fim de “falsificar a ira popular.”(ver Virgínia Fontes, vídeo da Boitempo, pobretologia e falsificação da ira popular). Analisando os Cadernos do cárcere de Antonio Gramsci, Harvey fez a análise de o quanto o ser humano é moldado pelos interesses do sistema capitalista. Escreveu Harvey, baseado em Gramsci;

O mecanismo e o fordismo, (...) equivalem ao “maior esforço coletivo até para criar, com velocidade sem precedentes, e com uma consciência de propósito sem igual na história, um novo tipo de trabalhador, um novo tipo de homem”. (HARVEY, p. 121)

Nas análises que seguem essa obra Harvey aborda a formação da mente do sujeito pautada pelo capital e a serviço dele. É, portanto, diante dessa estrutura que se dá a formação dos professores, alienados de si enquanto classe, e, por isso, presa fácil dos discursos hegemônicos desprovidos de profundidade e que buscam apenas manter privilégios e garantias de um seletor grupo nesse cenário de correlação de forças.

O que nos resta diante de toda essa investida das forças do capital, é nos organizarmos, fortalecermos coletivos que tenham como tarefa precípua apresentar a classe trabalhadora caminhos para que esta possa protagonizar sua própria história, a fim de tomarem consciência de si e para si. É não romantizar os discursos hegemônicos que se utilizam de metanarrativas para escamotear problemas reais propondo soluções que a nós não favorece, e que ainda nos submetem a explorações, caso da psicologização da formação do sujeito pela escola, por exemplo.

A nós, nos coube a tarefa de nos mantermos firmes, conscientes, vigilantes e na luta!

Referência bibliográfica

Fontes, Virgínia. <https://youtu.be/rRswefXBYj8> acessado em 20/10/2020

Harvey, David. A condição pós moderna. 17.ed. São Paulo:Edições Loyola, 2008

MARX, K.; ENGELS, F.. O Manifesto Comunista 150 anos depois. Rio de Janeiro: Contraponto, 1998.

_____. O 18 de brumário de Luís Bonaparte. São Paulo: BOITEMPO EDITORIAL, 2011

SAVIANI, Dermeval. _____ A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA, AS LUTAS DE CLASSE E A EDUCAÇÃO ESCOLAR Revista Germinal. Salvador, v. 5, n. 2, p. 25-46, dez. 2013.

_____. Educação: do senso comum à consciência filosófica. 13.ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

_____. Escola e democracia. 40.ed. Campinas: Autores Associados, 2008. Edição comemorativa.