

organizadoras

Luciene Correia Santos de Oliveira

Roberta Rodrigues Ponciano

Adriana Cristina Omena dos Santos

Políticas públicas, tecnologias e trabalho em educação

organizadoras

Luciene Correia Santos de Oliveira

Roberta Rodrigues Ponciano

Adriana Cristina Omena dos Santos

Políticas públicas, tecnologias e trabalho em educação

| São Paulo | 2020 |



Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2020 os autores e as autoras.

Copyright da edição © 2020 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons: Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - CC BY-NC (CC BY-NC-ND). Os termos desta licença estão disponíveis em: <<https://creativecommons.org/licenses/>>. Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural pela autora para esta obra. O conteúdo publicado é de inteira responsabilidade da autora, não representando a posição oficial da Pimenta Cultural.

CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

Doutores e Doutoradas

Airton Carlos Batistela
Universidade Católica do Paraná, Brasil

Alaim Souza Neto
Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Regina Müller Germani
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Alexandre Antonio Timbana
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Alexandre Silva Santos Filho
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Aline Pires de Moraes
Universidade do Estado de Mato Grosso, Brasil

Aline Wendpap Nunes de Siqueira
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Ana Carolina Machado Ferrari
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Andre Luiz Alvarenga de Souza
Emill Brunner World University, Estados Unidos

Andreza Regina Lopes da Silva
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Antonio Henrique Coutelo de Moraes
Universidade Católica de Pernambuco, Brasil

Arthur Vianna Ferreira
Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Bárbara Amaral da Silva
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Beatriz Braga Bezerra
Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil

Bernadette Beber
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Breno de Oliveira Ferreira
Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Carla Wanessa Caffagni
Universidade de São Paulo, Brasil

Carlos Adriano Martins
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Caroline Chioquetta Lorenset
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Cláudia Samuel Kessler
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Daniel Nascimento e Silva
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Daniela Susana Segre Guertzenstein
Universidade de São Paulo, Brasil

Danielle Aparecida Nascimento dos Santos
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Delton Aparecido Felipe
Universidade Estadual de Maringá, Brasil

Dorame de Miranda Carvalho
Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil

Doris Roncarelli
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Elena Maria Mallmann
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Emanuel Cesar Pires Assis
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Erika Viviane Costa Vieira
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Everly Pegoraro
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Fábio Santos de Andrade
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Fauston Negreiros
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Felipe Henrique Monteiro Oliveira
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Fernando Barcellos Razuck
Universidade de Brasília, Brasil

Francisca de Assis Carvalho
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Gabriela da Cunha Barbosa Saldanha
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Gabrielle da Silva Forster
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Gelson Santana Penha
Universidade de São Paulo, Brasil

Guilherme do Val Toledo Prado
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Hebert Elias Lobo Sosa
Universidad de Los Andes, Venezuela

Helciclever Barros da Silva Vitoriano
Universidade de Brasília, Brasil

Helen de Oliveira Faria
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Heloisa Candello
IBM e University of Brighton, Inglaterra

Heloisa Juncklaus Preis Moraes
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil

Ismael Montero Fernández,
Universidade Federal de Roraima, Brasil

Jeronimo Becker Flores
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil

Jorge Eschriqui Vieira Pinto
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Jorge Luis de Oliveira Pinto Filho
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

José Luis Giovanoni Fornos Pontifícia
Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil

Joselia Maria Santos José Neves
University of Roehampton, Inglaterra

Josué Antunes de Macêdo
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Júlia Carolina da Costa Santos
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Juliana de Oliveira Vicentini
Universidade de São Paulo, Brasil

Julia Lourenço Costa
Universidade de São Paulo, Brasil

Juliana Tiburcio Silveira-Fossaluzza
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Julierme Sebastião Moraes Souza
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Karlla Christine Araújo Souza
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Laionel Vieira da Silva
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Leandro Fabricio Campelo
Universidade de São Paulo, Brasil

Leonardo Jose Leite da Rocha Vaz
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Leonardo Pinheiro Mozdzenski
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Lidia Oliveira
Universidade de Aveiro, Portugal

Luan Gomes dos Santos de Oliveira
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Luciano Carlos Mendes Freitas Filho
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Lucila Romano Tragtenberg
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Lucimara Rett
Universidade Metodista de São Paulo, Brasil

Lucio Keury Galdino
Universidade Federal do Ceará, Brasil

Marceli Cherchiglia Aquino
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Marcia Raika Silva Lima
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Marcos Uzel Pereira da Silva
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Marcus Fernando da Silva Praxedes
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Margareth de Souza Freitas Thomopoulos
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Maria Angelica Penatti Pipitone
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Maria Cristina Giorgi
Universidade Federal Fluminense, Brasil

Maria de Fátima Scaffo
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Maria Isabel Imbroni
Universidade de São Paulo, Brasil

Maria Luzia da Silva Santana
Universidade Católica de Brasília, Brasil

Maria Sandra Montenegro Silva Leão
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Marília Matos Gonçalves
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Michele Marcelo Silva Bortolai
Universidade de São Paulo, Brasil

Midierson Maia
Universidade de São Paulo, Brasil

Miguel Rodrigues Netto
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Nara Oliveira Salles
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Neli Maria Mengali
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Patricia Biegging
Universidade de São Paulo, Brasil

Patricia Helena dos Santos Carneiro
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Patricia Oliveira
Universidade de Aveiro, Portugal

Patricia Mara de Carvalho Costa Leite
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Paulo Augusto Tamanini
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Priscilla Stuart da Silva
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Radamés Mesquita Rogério
Universidade Federal do Ceará, Brasil

Ramoffly Bicalho Dos Santos
Universidade de Campinas, Brasil

Ramon Taniguchi Piretti Brandao
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Rarielle Rodrigues Lima
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Raul Inácio Busarello
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Renatto Cesar Marcondes
Universidade de São Paulo, Brasil

Ricardo Luiz de Bittencourt
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Rita Oliveira
Universidade de Aveiro, Portugal

Robson Teles Gomes
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Rodiney Marcelo Braga dos Santos
Universidade Federal de Roraima, Brasil

Rodrigo Amancio de Assis
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Rodrigo Sarruge Molina
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Rosane de Fatima Antunes Obregon
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Sebastião Silva Soares
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Simone Alves de Carvalho
Universidade de São Paulo, Brasil

Stela Maris Vaucher Farias
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Tadeu João Ribeiro Baptista
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Tania Micheline Miorando
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tarcisio Vanzin
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Thayane Silva Campos
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Thiago Barbosa Soares
Universidade Federal de São Carlos, Brasil

Thiago Camargo Iwamoto
Universidade de Brasília, Brasil

Thyana Farias Galvão
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Valdir Lamim Guedes Junior
Universidade de São Paulo, Brasil

Valeska Maria Fortes de Oliveira
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Vania Ribas Ulbricht
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Wagner Corsino Enedino
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Wanderson Souza Rabello
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Washington Sales do Monte
Universidade Federal de Sergipe, Brasil

Wellington Furtado Ramos
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Adilson Cristiano Habowski
Universidade La Salle - Canoas, Brasil

Adriana Flavia Neu
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Aguimario Pimentel Silva
Universidade Federal de Sergipe, Brasil

Alessandra Dale Giacomini Terra
Universidade Federal Fluminense, Brasil

Alessandra Figueiró Thornton
Universidade Luterana do Brasil, Brasil

Alessandro Pinto Ribeiro
Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil

Alexandre João Appio
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Aline Corso
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Aline Marques Marino
Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Brasil

Aline Patrícia Campos de Tolentino Lima
Centro Universitário Moura Lacerda, Brasil

Ana Cristina Rosado França Tesserolli
Fundação Cesgranrio, Brasil

Ana Emidia Sousa Rocha
Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Ana Iara Silva Deus
Universidade de Passo Fundo, Brasil

Ana Julia Bonzanini Bernardi
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Ana Rosa Gonçalves De Paula Guimarães
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

André Gobbo
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Andressa Antonio de Oliveira
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Andressa Wiebusch
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Angela Maria Farah
Universidade de São Paulo, Brasil

Anísio Batista Pereira
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Anne Karynne da Silva Barbosa
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Antônia de Jesus Alves dos Santos
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Antonio Edson Alves da Silva
Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Ariane Maria Peronio Maria Fortes
Universidade de Passo Fundo, Brasil

Ary Albuquerque Cavalcanti Junior
Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Bianca Gabriely Ferreira Silva
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Bianka de Abreu Severo
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos
Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Bruna Donato Reche
Universidade Estadual de Londrina, Brasil

Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Camila Amaral Pereira
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Carlos Eduardo Damian Leite
Universidade de São Paulo, Brasil

Carlos Jordan Lapa Alves
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Carolina Fontana da Silva
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Carolina Fragoso Gonçalves
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Cássio Michel dos Santos Camargo
Universidade Federal do Rio Grande do Sul-Faced, Brasil

Cecília Machado Henriques
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Cíntia Morales Camillo
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Claudia Dourado de Salces
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Cleonice de Fátima Martins
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Cristiane Silva Fontes
Universidade Vale do Rio Verde de Três Corações, Brasil

Cristiano das Neves Vilela
Universidade Federal de Sergipe, Brasil

Daniele Cristine Rodrigues
Universidade de São Paulo, Brasil

Daniella de Jesus Lima
Universidade Tiradentes, Brasil

Dayara Rosa Silva Vieira
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Dayse Rodrigues dos Santos
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Dayse Sampaio Lopes Borges
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Deborah Cattani Gerson
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil

Deborah Susane Sampaio Sousa Lima
Universidade Tuiuti do Paraná, Brasil

Diego Pizarro
Universidade de Brasília, Brasil

Diogo Luiz Lima Augusto
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Brasil

Ederson Silveira
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Elaine Santana de Souza
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Eleonora das Neves Simões
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Elias Theodoro Mateus
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Elisiene Borges Leal

Universidade Federal do Piauí, Brasil

Elizabete de Paula Pacheco

Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Elizânia Sousa do Nascimento

Universidade Federal do Piauí, Brasil

Elton Simomukay

Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Elvira Rodrigues de Santana

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Emanuella Silveira Vasconcelos

Universidade Estadual de Roraima, Brasil

Érika Catarina de Melo Alves

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Everton Boff

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Fabiana Aparecida Vilaça

Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Fabiano Antonio Melo

Universidade Nova de Lisboa, Portugal

Fabricia Lopes Pinheiro

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Fabício Nascimento da Cruz

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Francisco Geová Goveia Silva Júnior

Universidade Potiguar, Brasil

Francisco Isaac Dantas de Oliveira

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Francisco Jeimes de Oliveira Paiva

Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Gabriella Eldereti Machado

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Gean Breda Queiros

Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Germano Ehlert Pollnow

Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Gislene dos Santos Sala

Universidade do Extremo Sul Catarinense, Brasil

Glauccio Martins da Silva Bandeira

Universidade Federal Fluminense, Brasil

Graciele Martins Lourenço

Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Gracy Cristina Astolpho Duarte

Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil

Gustavo Cossio

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Handherson Leylton Costa Damasceno

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Helena Azevedo Paulo de Almeida

Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Heliton Diego Lau

Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Hendy Barbosa Santos

Faculdade de Artes do Paraná, Brasil

Hugo José Coelho Corrêa de Azevedo

Fundação Oswaldo Cruz, Brasil

Iara Belink Hell

Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Igor Alexandre Barcelos Graciano Borges

Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul, Brasil

Inara Antunes Vieira Willerding

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Indiamaris Pereira

Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Irajá Pinto Gonçalves

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Ivan Barreto

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Jacqueline de Castro Rimá

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Jeane Carla Oliveira de Melo

Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Jeferson Barbosa de Freitas

Universidade Federal de Goiás, Brasil

Jefferson Virgílio

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

João Eudes Portela de Sousa

Universidade Tuiuti do Paraná, Brasil

João Henriques de Sousa Junior

Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Jocimara Rodrigues de Sousa

Universidade de São Paulo, Brasil

Joelson Alves Onofre

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Jonathan Fernandes de Aguiar

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Josiane Müller

Universidade de Passo Fundo, Brasil

Juliana da Silva Paiva

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Junior César Ferreira de Castro

Universidade Federal de Goiás, Brasil

Juscelino Alves de Oliveira

Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

Karyn Meyer

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Katia Bruginski Mulik

Universidade Federal do Paraná, Brasil

Lais Braga Costa

Universidade de Cruz Alta, Brasil

Layane Campos Soares
*Universidade Federal dos Vales
do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil*

Leia Mayer Eyng
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Leila Alves Vargas
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Leonardo de Andrade Carneiro
Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Leonardo Magalde Ferreira
Universidade Metodista de São Paulo, Brasil

Ligia de Assis Monteiro Fontana
Universidade Aberta de Lisboa, Portugal

Lilian Soares Alves Branco
Universidade La Salle, Brasil

Lincon Fricks Hernandez
*Escola Superior de Ciências da Santa Casa
de Misericórdia de Vitória, Brasil*

Litiéli Wollmann Schutz
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Loiva Salette Vogt
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Manoel Augusto Polastrelli Barbosa
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Marcelo Chaves Soares
Faculdade São Mateus, Brasil

Marcelo Nicomedes dos Reis Silva Filho
Universidade Católica de Brasília, Brasil

Marcio Bernardino Sirino
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Marco Antonio Moreira de Oliveira
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Brasil

Marcos dos Reis Batista
Universidade Federal do Pará, Brasil

Maria Edith Maroca de Avelar Rivelli de Oliveira
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Maria Letícia Macêdo Bezerra
Universidade de São Paulo, Brasil

Mariana do Carmo Marola Marques
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Mariana Pinkoski de Souza Centro
Universitário Metodista, Brasil

Mariane Souza Melo de Liz
Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil

Marina Bezerra da Silva
Universidade Federal de Sergipe, Brasil

Marina Tedesco
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Marlise Paim Braga Noebauer
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Michele de Oliveira Sampaio
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Miriam Leite Farias
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Miryan Cruz Debiasi
Universidade do Extremo Sul Catarinense, Brasil

Mozarth Dias de Almeida Miranda
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Natália de Borba Pugens
Universidade La Salle, Brasil

Natasha Moraes de Albuquerque
Universidade Federal de Sergipe, Brasil

Nathalia Martins de Mello
Trinity Laban University, Inglaterra

Otávio Barduzzi Rodrigues da Costa
Universidade Metodista de São Paulo, Brasil

Pamela da Silva Rosin
Universidade Federal de São Carlos, Brasil

Patricia Flavia Mota
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Paulo Alexandre Filho
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Paulo Roberto Barros Gomes
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Pollyanna Araújo Carvalho
Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Rafaela de Araujo Sampaio Lima
*Instituto Federal de Educação, Ciência
e Tecnologia do Amazonas, Brasil*

Raick de Jesus Souza
Fundação Oswaldo Cruz, Brasil

Railson Pereira Souza
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Raissa Pereira Baptista
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Brasil

Ricardo Moura Marques
Colégio Pedro II, Brasil

Rita de Cassia Almeida Silva
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Roberta Rodrigues Ponciano
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Robson Santos da Silva
Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Rodrigo da Paixão Pacheco
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

Rogério Rauber
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Rosângela Colares Lavand
Universidade Federal do Pará, Brasil

Samara Castro da Silva
Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Samuel André Pompeo
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Sandra de Fátima Kalinoski
*Universidade Regional Integrada
do Alto Uruguai e das Missões, Brasil*

Silvana de Cássia Martinski
Universidade Federal do Ceará, Brasil

Silvana Viana Andrade
Universidade Federal de Rondônia, Brasil

Simone Pinheiro Achre
Universidade Estadual do Centro-Oeste, Brasil

Simoni Urnau Bonfiglio
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Suamy Emanuele Trindade dos Santos
Fundação Universitária Iberoamericana, Brasil

Tayson Ribeiro Teles
Universidade Federal do Acre, Brasil

Thais Karina Souza do Nascimento
Instituto De Ciências das Artes, Brasil

Valdemar Valente Júnior
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Viviane Gil da Silva Oliveira
Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Viviane Martins Vital Ferraz
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Walkyria Chagas da Silva Santos
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Brasil

Wallace da Silva Mello
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Wellton da Silva de Fátima
Universidade Federal Fluminense, Brasil

Weyber Rodrigues de Souza
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

Wilder Kleber Fernandes de Santana
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Yan Masetto Nicolai
Universidade Federal de São Carlos, Brasil

PARECER E REVISÃO POR PARES

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.

Direção editorial	Patricia Bieging Raul Inácio Busarello
Diretor de sistemas	Marcelo Eyng
Diretor de criação	Raul Inácio Busarello
Editoração eletrônica	Ligia Andrade Machado
Imagens da capa	Freepik
Editora executiva	Patricia Bieging
Assistente editorial	Peter Valmorbida
Revisão	Os autores e as autoras
Organizadoras	Luciene Correia Santos de Oliveira Roberta Rodrigues Ponciano Adriana Cristina Omena dos Santos

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

P779 Políticas públicas, tecnologias e trabalho em educação.
Luciene Correia Santos de Oliveira, Roberta Rodrigues
Ponciano, Adriana Cristina Omena dos Santos -
organizadoras. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020. 496p..

Inclui bibliografia.
ISBN: 978-65-88285-29-9

1. Política pública. 2. Tecnologia. 3. Educação. 4. Trabalho.
5. Escola. I. Oliveira, Luciene Correia Santos de. II. Ponciano,
Roberta Rodrigues. III. Santos, Adriana Cristina Omena dos.
IV. Título.

CDU: 37
CDD: 370

DOI: 10.31560/pimentacultural/2020.299

PIMENTA CULTURAL
São Paulo - SP
Telefone: +55 (11) 96766 2200
livro@pimentacultural.com
www.pimentacultural.com

 **pimenta
cultural**
2 0 2 0

AGRADECIMENTOS

Agradecemos aos educadores, profissionais da educação e estudantes que colaboraram com a publicação de seus estudos e pesquisas neste livro. Que possamos colaborar com a comunicação científica e com o aprendizado com vistas à transformação social.

As organizadoras,

Luciene Correia Santos de Oliveira

Roberta Rodrigues Ponciano

Adriana Cristina Omena dos Santos

SUMÁRIO

Prefácio	17

Robson Luiz de França

PARTE 1

POLÍTICAS PÚBLICAS, GESTÃO E INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS

Capítulo 1

O lugar da avaliação nas políticas de educação superior no Brasil:

raízes históricas.....	35

Vânia Amaral da Rocha

Marcelo Soares Pereira da Silva

Capítulo 2

A educação superior no Brasil:

transformações, tendências e desafios	53

Sarah Juvencino de Oliveira Moraes

Naiara Sousa Vilela

Capítulo 3

Entre se perceber e ser percebido:

a inserção do/a professor/a negro/a na educação científica, profissional e tecnológica.....	77

Danielle Fernanda Moraes Pavan

Capítulo 4

**Um olhar ao perfil dos avaliadores
do Programa Nacional dos Livros Didáticos
de matemática do ensino médio no Brasil 92**

*Carmencita Ferreira Silva Assis
Jésus Rodríguez Rodríguez*

Capítulo 5

**A nova gestão pública e seus impactos
na formação de professores para
a educação básica..... 111**

*Leoclécio Dobrovoski Silva Pereira
Ágatha Santos Condé
Fabiane Santana Previtali*

Capítulo 6

**Empreendedorismo e sua aplicação
na formação técnica e profissional,
no novo ensino médio - Lei nº13.415/2017 129**

Rita de Cássia Dias Akegawa

Capítulo 7

**A permanência no ensino superior
em tempos de políticas
novo desenvolvimentistas 141**

Ilza Maria da Silva Alves

Capítulo 8

**A assistência estudantil:
uma questão de política social 166**

Lucas Elpídio Ramos da Silva

Capítulo 9

Tradutor intérprete de libras:

do caráter assistencial

ao reconhecimento profissional..... 183

Rogério da Silva Marques

Capítulo 10

**A interdisciplinaridade nas grades
curriculares dos cursos de graduação
em Administração no Brasil**

215

Renistenes Eunice da Costa

Mayra Cabrera Costa

Marcílio Ribeiro Borges

PARTE 2

EDUCAÇÃO, ESCOLA E TRABALHO

Capítulo 11

Vida-obra de Antonio Gramsci:

a filosofia da práxis e a concepção

de escola unitária como elemento

estratégico da guerra de posição 239

Arthur D. R. O. Leite

Capítulo 12

**A escola unitária de Gramsci,
o trabalho como princípio educativo
e o Programa Nacional de Acesso
ao Ensino Técnico e de Emprego (PRONATEC).....**

257

Vanessa Alexandre de Souza

Ivanilda Aparecida Andrade Junqueira

Capítulo 13

**O senso comum e ciência na visão
dos ingressantes no ensino médio..... 277**

Jhone Batista Carrinho

Vinícius Barbosa da Silva Ribeiro Junior

Laísse Silva Lemos

Capítulo 14

**Uma análise sociológica sobre jovens
da periferia de Goiânia: a relação
entre escola, trabalho e futuro 292**

Alexssandra de Oliveira Terribelle

Capítulo 15

**Estudo de caso: como as condições
de trabalho do profissional de apoio
influenciam na qualidade do ensino
ofertado aos alunos com deficiência 310**

Diuly Pereira Tófolo

Érica Rost

Luciene Correia Santos de Oliveira

Capítulo 16

A percepção do jovem aprendiz sobre a escola..... 329

Leila Silva de Moura

Capítulo 17

**Experiências do projeto “Fale português -
jovens falantes da língua portuguesa à escuta”,
na Escola Municipal Professor Otávio Batista
Coelho Filho usando as mídias integradas
ao português ao redor do mundo..... 351**

Dagmar Tasca Dutra

Capítulo 18

Memórias de mulheres jornalistas:

mercado e docência 367

Gislene Rodrigues Ferreira

Raquel Discini de Campos

PARTE 3

EDUCAÇÃO, TECNOLOGIAS, COTIDIANO E SOCIEDADE

Capítulo 19

Brinquedoteca hospitalar: o brincar

nas aproximações e distanciamentos

do olhar da teoria da linguagem de John Locke 386

Dagmar Tasca Dutra

Capítulo 20

A 9ª edição do regulamento

do Prêmio de Tecnologia Social:

analisando suas particularidades 406

Roberta Rodrigues Ponciano

Adriana Cristina Omena dos Santos

Capítulo 21

Redes sociais digitais como estratégia

de marketing: um estudo de caso

em instituições de ensino público..... 422

Maízy Cássia Silva

Marília Pereira Brasão

Renistenes Eunice da Costa

Capítulo 22

**Transformações do saber
com a tessitura da tecnologia..... 451**

Ludmila Bahia Franco Faria

Capítulo 23

**As novas tecnologias e a intensificação
do trabalho docente: mais trabalho
em menos tempo em Goiás-Brasil 466**

Luciene Correia Santos de Oliveira

Roberta Rodrigues Ponciano

Adriana Cristina Omena dos Santos

Sobre as organizadoras 478

Sobre autores, autoras e prefaciador 480

Índice remissivo..... 492

PREFÁCIO

Sinto-me honrado em prefaciar o livro Políticas públicas, tecnologias e trabalho em Educação, organizado pelas autoras Luciene Correia Santos de Oliveira, Roberta Rodrigues Ponciano e Adriana Cristina Omena dos Santos. Na atitude de desvelar seu conteúdo por um lado e por outro na humildade de aprendiz de busca por conhecimento, e não o faço na condição de avaliador para o público a quem se destina essa obra posto que não há a necessidade de indicação ou recomendação visto que a obra por si já se autoindica, autorrecomenda dada sua importância para o campo científica e público a que se dirige. Na verdade, o sentimento de percorrer as páginas densas desta obra foi o de encontro, do achado, do finalmente encontrei uma obra que une políticas públicas, tecnologias, trabalho e educação, quatro categorias fundamentais e fundamentais para a compreensão do contexto social, político e econômico em que nos situamos.

Assim, nesse entendimento é que passo a apresentar minhas observações, impressões e sentidos sobre cada um dos capítulos desta magnífica obra que foi dividida em três partes, sendo a Parte 1 organizada a partir da temática Políticas Públicas, Gestão e Instituições Educacionais e a Parte 2 Educação, Escola e Trabalho e a Parte 3 Educação, Tecnologias, Cotidiano e Sociedade.

Inaugura a Parte 1 o Capítulo 1 denominado de “O lugar da avaliação nas políticas de Educação Superior no Brasil: raízes históricas” de autoria de Vânia Amaral da Rocha e Marcelo Soares Pereira da Silva. Esta produção busca apresentar o lugar das políticas de educação superior no Brasil pós Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB 9394/1996 bem como o lugar da avaliação,

“contornos e características” bem como as bases históricas que orientam tais políticas no contexto atual.

Desta feita refaz o caminho histórico do trâmite da LDB 9394/1996 a partir das versões dos projetos apresentados até a sua promulgação em 20 de dezembro de 1996. Após destaca-se uma discussão importante sobre o Ensino Superior dentro da Lei 9394/1996 e análise da centralidade da Avaliação nas Políticas para a Educação Superior os procedimentos estabelecidos e finaliza demonstrando que as reformas educacionais, especialmente do Ensino Superior, foco do capítulo, se insere em um contexto de mudanças ocorridas em um cenário da educação mundial e demonstra que as principais mudanças estão nos eixos de “flexibilidade, caracterizado no movimento de descentralização das responsabilidades da União; e o eixo da avaliação, em face da imposição das políticas de controle da qualidade do ensino mediante avaliações sistêmicas, sistemáticas e externa: do rendimento escolar e das instituições de ensino”. Evidencia também que as políticas de educação superior adotada no Brasil e no campo da avaliação estimulam o autofinanciamento, produtividade e competitividade e ao mesmo tempo redução de verbas para as Instituições de Ensino Superior públicas.

No Capítulo 2 é apresentado o tema “A educação superior no Brasil: transformações, tendências e desafios” das autoras Sarah Juvencino de Oliveira Moraes e Naiara Sousa Vilela. Esse importante trabalho para o estudo e pesquisa sobre o Ensino Superior Brasileiro produz uma análise sobre os “impactos das políticas educacionais para as Universidades públicas Federais no Brasil, a partir do período da ditadura militar (1964-1985).” Produzem um resgate histórico sobre a Educação no Brasil a partir das reformas educacionais influenciadas por políticas externas internacionais e destacam no estudo as reformas empreendidas pelo Estado brasileiro nos anos 1990 do Século XX com destaque na forte influência do modelo adotado pelo Banco

Mundial. Nesta linha desenvolvem um estudo histórico crítico dos anos seguintes nos Governos de Fernando Henrique Cardoso, Lula e Dilma destacando as principais mudanças e impactos em cada período bem como apresentam uma significativa reflexão sobre a importância do Ensino Superior na contemporaneidade e os principais desafios.

No Capítulo 3 é apresentado o tema “Entre se perceber e ser percebido: a inserção do/a professor/a negro/a na educação científica, profissional e tecnológica” de autoria de Danielle Fernanda Morais Pavan que se fundamentou nos estudos de Rafael Osório (2006) que tratou da questão sobre as “Desigualdades raciais e de gênero no serviço público civil” e também do sobre o Sistema Classificatório de “cor e raça” do IBGE (2003) deste mesmo autor e ainda com fundamento nos estudos de Moema de Poli Teixeira (2006) que analisou a presença negra no magistério e na pesquisa de Tereza Santos (2006) cuja reflexão se deu em torno do tema do racismo vivenciado por gestores negros, e mais se baseou também nos estudos sobre as trajetórias e relações de gênero na gestão da educação científica, tecnológica e profissional em Goiás, estudo esse recente desenvolvido por MORAIS, 2017, que analisou a participação de homens e mulheres negros/as enquanto trabalhadores da educação profissional e tecnológica também no Estado de Goiás.

Esse trabalho buscou configurar basicamente informações sobre a representatividade de homens e mulheres negros/as nos diversos níveis da gestão da Instituição de educação profissional e tecnológica no Estado de Goiás bem como confrontou o aspectos de ausência de dados quantitativos referente a informações sobre quantos são, homens e mulheres negros/as nos diversos níveis de gestão da Instituição com a discussão, análise sobre, colhidas por entrevistas, sobre como esses servidores e servidoras se percebem e são percebidos na sua IES. Conclui por sua vez de extremamente relevante que embora “a pessoa negra tenha acesso a um alto nível

de escolarização, alcance salários mais altos que a média nacional, possua condições de trabalho dignas e conquiste uma carreira que a permita acesso à espaços de deliberação, ela não está livre de sofrer o racismo. Neste sentido, os espaços de educacionais precisam de ações e políticas voltadas para o enfrentamento do preconceito racial que alcancem não só estudantes, mas professores e gestores”.

No Capítulo 4 intitulado de “Um olhar ao perfil dos avaliadores do Programa Nacional dos Livros Didáticos de matemática do ensino médio no Brasil”, produzido por Carmencita Ferreira Silva Assis e Jésus Rodríguez Rodríguez cujo objetivo foi o de “analisar o processo de avaliação de livros didáticos de Matemática do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) dos anos de 2009, 2012 e 2015, a partir dos elementos que perpassam sua complexidade e especificidade no interior de um esforço de reflexão em torno do procedimento histórico e sua epistemologia” bem como buscou também identificar os elos dos matemáticos com os campos da Matemática e o Ensino de Matemática.

Partiu principalmente do enfoque de análise sobre o “olhar dos avaliadores” no contexto da coleção de livros didáticos considerando aí os conhecimentos matemáticos desse sujeitos, bem como o lugar social destes, sua diversidade teórica e o resultado sobre a avaliação das coleções de livros didáticos da matemática.

Desta feita essa importante pesquisa que analogamente poderá estimular estudos para outros campos epistemológicos adotando-se as mesmas premissas analisou “os sujeitos avaliadores das comissões do PNLD/2009, do PNLD/2012 e do PNLD/2015”. Daí concentrou esforços na investigação sobre os Guias de Livros Didáticos de Matemática de 2009, 2012 e 2015, considerando o perfil profissional dos avaliadores que participaram desses processos e tomando como base a “diversidade formativa dos sujeitos envolvidos nos três processos avaliativos consecutivos”.

No Capítulo 5 demarcada a discussão sobre “A nova gestão pública e seus impactos na formação de professores para a educação básica”, trabalho produzido por Leoclécio Dobrovoski Silva Pereira, Ágatha Santos Condé e Fabiane Santana Previtali. Neste Capítulo a discussão delimitou-se em analisar a relação entre a Nova Gestão Pública e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores de julho de 2015.

Essa temática é muito relevante para o campo da formação de professores que são diretamente impactados pelas constantes “mudanças” nos processos de gestão pública educacional demonstrou que *“as políticas governamentais são organizadas em torno da dinâmica neoliberal para atender aos interesses que fogem à oferta da educação pública e de qualidade para todos, para servir aos interesses de grupos cujo cunho ideológico assenta-se na dominação de classes”*.

Demonstra que a partir de 1973 o Estado Brasileiro na esteira do que já ocorria na América Latina se reorganizou no aspecto da sua administração com vistas ao desmonte do aparelho estatal no sentido de abrir um maior espaço para o mercado e redução da presença do Estado estimulando assim a privatização e a terceirização.

Esse trabalho revela por outro lado que após as principais reformas educacionais empreendidas e no seu foco de discussão no que se refere à formação de professores com vistas às Diretrizes Curriculares Nacionais empreendidas em 2015

A obra apresenta como resultado da implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais no processo de formação de professores foi na verdade uma forma de “engodo”, ou seja, com a formação aligeirada e precária o que se queria na verdade era a economia de gastos na formação desses profissionais além de rebaixamento salarial com a expansão das Instituições.

No capítulo 6, temos a discussão sobre “Empreendedorismo e sua aplicação na formação técnica e profissional, no novo ensino médio - Lei nº13.415/ 2017” de autoria de Rita de Cássia Dias Akegawa. Essa publicação busca proceder a uma análise no contexto da discussão sobre trabalho e formação técnica e profissional e parte do princípio que “é essencial o conhecimento em Empreendedorismo, além das habilidades administrativas e noções de Gestão, a fim de fomentar a preparação exigida na legislação em vigor, bem como as demais orientações curriculares”. Desta feita busca analisar a Lei nº 13.415/2017 que modificou o ensino médio brasileiro com a opção dada ao aluno para escolher dentre outros itinerários formativos, a formação técnica e profissional.

O Capítulo 7 traz a discussão sobre “A permanência no Ensino Superior em tempos de políticas novo desenvolvimentistas” de autoria de Ilza Maria da Silva Alves. O objetivo principal dessa análise é o estudo das políticas de permanência no ensino superior a partir da consideração sobre a crescente onda de precarização do ensino público brasileiro.

A autora desenvolve sua análise considerando a explicitação “das principais ações voltadas para as políticas de permanência no ensino superior, no contexto de assistência estudantil nas Universidades Federais do Brasil”, para tanto desenvolve articuladamente um estudo bibliográfico sobre a expansão do ensino superior, aumento de demanda por parte da sociedade e por sua vez aumento de vagas. Apresenta exemplos que estimularam essa expansão tanto nas Instituições de Ensino Superior Públicas (REUNI) quanto as IES Privadas (PROUNI), dentre outros.

Demonstra por outro lado que é fundamental a política de assistência aos estudantes como uma forma de garantia de promoção de condições de igualdade para acesso, permanência e conclusão do

ensino superior, devendo, portanto, ser inserida no contexto de uma política de Estado.

No Capítulo 8, intitulado de “A assistência estudantil: uma questão de política social” de autoria de Lucas Elpídio Ramos da Silva que partiu da discussão de que o “desenvolvimento de políticas de assistência estudantil foi um marco histórico para se compreender a realidade da educação superior, no Brasil. A inserção e permanência de jovens trabalhadores nas instituições superiores passam, a partir desse marco, por configurações decisivas para redefinir a vida desse grupo social, historicamente, deixados de lado pelo Estado”.

Apresenta um histórico sobre o desenvolvimento da Ensino Superior Brasileiro e o acesso dos jovens a esse nível educacional. Parte da consideração de que a política de assistência estudantil é também uma política social e como tal não pode ser reduzida vez que a educação possui um caráter público e não pode ser vista como mercadoria.

A discussão sobre o tema “Tradutor intérprete de libras: do caráter assistencial ao reconhecimento profissional” de autoria de Rogério da Silva Marques é nos apresentada no Capítulo 9. Busca nessa parte apresentar reflexão de diversos autores sobre o “Tradutor Intérprete de Língua de Sinais/Português - TILSP, sua emergência, e analisar o reconhecimento da Língua de Sinais e seu impacto na atuação do profissional TILSP. Aborda-se o reconhecimento legal da profissão e os movimentos que contribuíram para a emergência deste profissional, analisando a formulação e reformulação do código de ética profissional do TILSP, a partir do primeiro, elaborado em 1992, e sua reformulação, em 2014”. Tem sua importância no resgate bibliográfico do tema a partir de diversas visões de autores do campo epistemológico estudado, e contribui sobremaneira para a reflexão sobre o marco legal da formação e atuação desse profissional bem como para o entendimento da importância desse

profissional por meio do reconhecimento de um campo profissional socialmente reconhecido.

No Capítulo 10 traz o tema “A Interdisciplinaridade nas Grades Curriculares dos Cursos de Graduação em Administração no Brasil”. Esse Capítulo possui autoria de Renistenes Eunice da Costa; Mayra Cabrera Costa e Marcílio Ribeiro Borges.

Nesse artigo os autores partem da concepção de que “a formação acadêmica deve agrupar atividades de ensino, pesquisa e extensão e que por sua vez o aluno deve buscar o desenvolvimento de competências que vão além das disciplinas”.

A tentativa dos autores foi o de responder à questão sobre a existência de interdisciplinaridade entre o relacionamento das disciplinas nas grades curriculares dos cursos de Administração do Brasil.

Ainda consideram que a interdisciplinaridade “é responsável por um tratamento contextualizado dos conteúdos (...), portanto nesse contexto, segundo os autores, o aluno sai da situação de espectador e torna-se mais ativo no processo de ensino aprendizagem.

Prosseguem fazendo um percurso histórico e bibliográfico sobre o tema interdisciplinaridade bem como apresentam uma discussão importante sobre como a interdisciplinaridade pode contribuir para viabilizar um relacionamento entre as diversas disciplinas que compõem Cursos de Graduação, Mestrado e Doutorado em Administração.

Na Parte 2 - EDUCAÇÃO, ESCOLA E TRABALHO, possui 8 capítulos e inicia com o Capítulo 11 com o título de “Vida-obra de Antonio Gramsci: a filosofia da práxis e a concepção de escola unitária como elemento estratégico da guerra de posição” de autoria de Arthur D. R.O Leite.

Nesta obra o Autor procede a uma análise sobre “como as ideias nascem e como os pensadores convertem essas ideias em sistemas de pensamento e, em alguns casos específicos, em estratégias de ação política”, parte do princípio de que “a vida-obra de Gramsci traduz de modo tácito a tênue fronteira entre política, prática literária e filosofia”.

Nesta importante reflexão o autor revela que no trabalho de Gramsci, “vida e obra tornaram-se dois fenômenos traduzíveis um no outro e que podem ser estudados através da sua extensa produção literária, que vai do período pré-carcerário – jornalístico – até a escritura dos *Cadernos* e *Cartas do Cárcere* que se interrompe em abril de 1937 com a sua morte”.

Parte por sua vez apresentando diversos conceitos em Gramsci fundamentais para o entendimento da sua obra e das concepções de escola, escola unitária, relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial.

No Capítulo 12 temos “A escola unitária de Gramsci, o trabalho como princípio educativo e o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e de Emprego (PRONATEC)” das autoras Vanessa Alexandre de Souza e Ivanilda Aparecida Andrade Junqueira. Buscam analisar as “pistas” dos conceitos educacionais em Marx e Engels, a partir de reflexões desses autores.

Partem da consideração de que “Marx propõe a união do ensino com o trabalho produtivo em escritos anteriores à elaboração do “capital”. O “politecnicismo” sublinha o tema da “disponibilidade” para os vários trabalhos ou para as variações dos trabalhos, enquanto a “tecnologia” sublinha, com sua unidade de teoria e prática, o caráter de totalidade da omnilateralidade do homem, não mais dividido ou limitado apenas ao aspecto manual ou apenas ao aspecto intelectual da atividade produtiva”.

Considera em Gramsci “o fortalecimento de “uma escola única de cultura geral, humanista, formativa” e nessa perspectiva é que desenvolve sua discussão sobre a importância do trabalho como princípio educativo e para tanto utiliza como objeto de análise o PRONATEC procedendo a uma análise a partir dos dados, das contradições do modelo atual de educação e formação profissional.

O Capítulo 13, de autoria de Jhone Batista Carrinho, Vinícius Barbosa da Silva Ribeiro Junior e Laísse Silva Lemos, possui como título “O Senso Comum e Ciência na visão dos Ingressantes no Ensino Médio”. Esse trabalho é parte de uma pesquisa que buscava “compreender como o corpo discente do ensino médio técnico integrado, dos diversos cursos do IFG - Campus Jataí ao ingressar na instituição construía e desconstruía seu viver, como organizam e planejam suas perspectivas de vida diante de uma sociedade cada vez mais líquida”.

A pesquisa contou com 90 questionários aplicados a estudantes ingressantes buscam sua compreensão sobre ciência, utilidade prática da ciência no dia a dia dentre outras categorias.

Consideram assim, ao final do trabalho que é necessário o repensar a “*Desacreditar nos saberes populares em prol da ciência é tentar hierarquizar um saber em detrimento do outro, o que não condiz com nossa leitura, pois ambos saberes direcionam a vida dos indivíduos*”.

O Capítulo 14, da Parte 2 apresenta o artigo “Uma análise sociológica sobre jovens da periferia de Goiânia: a relação entre escola, trabalho e futuro” da autora Alexssandra de Oliveira Terribelle com uma interessante reflexão sobre a questão da Juventude, trabalho e Ensino Noturno. Resultado de uma pesquisa no âmbito do Mestrado em Sociologia pela Universidade Federal de Goiás, com dados a partir de jovens estudantes excluídos de situações consideradas dignas de sobrevivência a partir do ponto em que entram de forma precoce no

mundo do trabalho e laboram em condições precárias nos aspectos de longas jornadas de trabalho e baixos salários o que impactam sobremaneira sua existência seja no aspecto da saúde física, moral e educacional o que por sua vez reduz suas perspectivas de ascensão social e de reconhecimento dos direitos básicos de cidadania.

Já no Capítulo 15 é nos apresentado um “Estudo de caso: como as condições de trabalho do profissional de apoio influenciam na qualidade do ensino ofertado aos alunos com deficiência” de autoria de Diuly Pereira Tófolo. Érica Rost e Luciene Correia Santos de Oliveira. Neste importante trabalho que considera as categorias condições de trabalho, qualidade do ensino e alunos com deficiência como pano de fundo da discussão parte do princípio de que a *“escola precisa ser um lugar de formação dos estudantes bem como a inclusão de todos indistintamente”*. Portanto, artigo como resultado de uma pesquisa que objetivava basicamente “entender como os profissionais de apoio têm lidado com a realidade escolar e como ela os afeta. Foram aplicados questionários para professores regulares e de inclusão da rede estadual pública de Itumbiara- Goiás, com o intuito de abordar o cenário no qual tem-se realizado a inclusão dos estudantes com deficiência”.

O resultado do trabalho é importante para o campo de estudo o qual está inserido pois revela que os alunos que possuem deficiência estão se adaptando às aulas e respondem de forma positiva ao modelo das escolas da amostra utilizada, além do que os dados revelaram também que os docente estão de certa medida satisfeito com o trabalho e não se sentiam sobrecarregados. Outras questões como salas heterogêneas (alunos com e sem deficiência), material didático pedagógico, salário, a percepção, no sentido de que os professores devem ser mais ouvidos entre outros pontos são bem explorados e lançam luz para outras pesquisas no campo em questão.

“A percepção do jovem aprendiz sobre a escola” é o que nos é apresentado no Capítulo 16 de autoria de Leila Silva de

Moura. A autora parte do princípio de que “escola é uma das mais importantes instituições sociais que contribuem para a formação de crianças e jovens”, posto que está “diretamente envolvida na vida dos jovens aprendizes”.

Desta feita essa pesquisa analisou a percepção de jovens da Cidade de Goiânia que estudam em escolas públicas e exercem a atividade de aprendiz no mercado em meio período do dia. Desta feita partiu da seguinte questão em que buscou respostas: Quais são os limites e necessidades desta escola? Como os jovens aprendizes percebem a escola pública? Como este jovem vê o processo pedagógico e as relações sócio afetivas entre professores e estudantes? A autora apresenta o conceito de juventude considerando a sua condição econômica, social e cultural, de acordo com sua região, escolaridade, renda familiar, trabalho, necessidades, dentre outros fatores, conceito esse fundamentado em ABRAMO, TURRA NETO e outros autores.

Demonstra ao longo do estudo a importância da educação e dos espaços sociais de convivência e de aprendizagem desses jovens tendo em vista o cotidiano complexo a qual estão inseridos.

No Capítulo 17 temos “Experiências do projeto “Fale português - jovens falantes da língua portuguesa à escuta”, na Escola Municipal Professor Otávio Batista Coelho Filho usando as mídias integradas ao Português ao redor do mundo”, da autora Dagmar Tasca Dutra, que se trata de um relato de experiência do Projeto denominado de “Jovens Falantes da Língua Portuguesa à Escuta” cujo objetivo era desenvolver um canal de YouTube feito por jovens. Nesse projeto estava incluído jovens de várias partes do mundo que falam português o que incluía por sua vez jovens do Brasil.

Esse interessante projeto buscou unir a oralidade com recursos audiovisuais, e considerou como ponto de partida três pilares:

carta, fotografia e música. Interessante experiência que merece aprofundamento em outros estudos e pesquisas sobre o tema.

Finalizando a Parte 2 temos o Capítulo 18 intitulado de “Memórias de mulheres jornalistas: mercado e docência”, das autoras Gisllene Rodrigues Ferreira e Raquel Discini de Campos.

Resultado de uma pesquisa essa publicação partiu da seguinte reflexão: “como era ser mulher, jornalista e professora de jornalismo na segunda metade do século XX no Brasil?”

Esse importante estudo objetivou “reconstruir, por intermédio da memória, as práticas cotidianas, tanto no mercado jornalístico quanto nas faculdades, em que determinadas mulheres atuaram como docentes, com o intuito de compreender histórias pessoais e coletivas”.

A pesquisa considerada dentre outras fatores os desafios que as mulheres tiveram que enfrentar em busca de ocupação do espaço público ao longo do Sec. XX e é nesse contexto que se apresenta também o aumento de jornalistas mulheres no mercado e por sua vez a ocupação do espaço, nesta formação profissional, no Ensino Superior.

Descrevem a trajetória da inserção das mulheres nos cursos superiores de jornalismo, docência e ocupação dos espaços profissionais neste campo de trabalho. Para tanto empreendem uma verdadeira pesquisa bibliográfica fundada em diversos autores além de entrevistas realizadas com três importantes nomes do desenvolvimento do jornalismo na região Sudeste.

Na Parte 3 desta obra, foi organizado sob a temática EDUCAÇÃO, TECNOLOGIAS, COTIDIANO E SOCIEDADE e inicia com o Capítulo 19 intitulado de “Brinquedoteca hospitalar: o brincar nas aproximações e distanciamentos do olhar da teoria da linguagem de John Locke” de autoria de Dagmar Tasca Dutra.

O trabalho em questão *“trata do olhar da relação entre conhecimento da política e educação da teoria da linguagem de John Locke”* e tem como ponto de partida para a análise a forma de seu pensamento desse autor John Locke julga conhecer e orientar ações pedagógicas na Brinquedoteca para a Pedagogia Hospitalar.

Para a autora a relevância do tema está no âmbito da “relação de seu conhecimento (John Locke) sobre política e educação diante da teoria da linguagem junto aos procedimentos metodológicos no ato de brincar das crianças e adolescentes na Brinquedoteca do Hospital do Câncer.

Trabalho inovador na abordagem da educação a partir de um clássico de estudos da política e do Estado.

No Capítulo 20 é nos apresentado o estudo sobre “Análise do Regulamento da 9ª edição do Prêmio de Tecnologia Social” de autoria de Roberta Rodrigues Ponciano e Adriana Cristina Omena dos Santos.

Este artigo “aborda a análise das particularidades do Regulamento do Prêmio Fundação Banco do Brasil de Tecnologia Social, na sua 9ª edição, criado em 2017, no qual constam as regras para certificar, premiar e difundir tecnologias sociais que são consideradas soluções satisfatórias para questões que englobam: recursos hídricos, alimentação, educação, energia, geração de renda, habitação, meio ambiente e saúde”. Assim essa obra apresenta discussão em sobre a importância das tecnologias sociais vez que conseguem superar as tecnologias convencionais nos aspectos da inclusão social além de reduzir os problemas socioambientais pois em certa medida contribuem para a minimização da competitividade e busca de lucratividade que geralmente envolvem o uso e a aplicação das tecnologias convencionais, portanto apresentam nesta importante pesquisa que as “soluções simples e efetivas para desenvolver projetos que possam colaborar na melhoria da sociedade como um todo”.

A medida que se aprofunda na leitura percebe que o estudo em questão aborda também outras questões como formação do trabalhador, uso e aproveitamento por aqueles que produzem as tecnologias sociais, igualdade de gênero, produção de saberes.

No Capítulo 21 intitulado de “Redes sociais digitais como estratégia de marketing: um estudo de caso em instituições de ensino público” de autoria de Maizy Cássia Silva, Marília Brasão e Renistenes Eunice Costa Campelo. Essa pesquisa é sobre a utilização das redes sociais como forma de comunicação dentro das Instituições de Ensino Superior e por sua vez analisa também o comportamento do consumidor nos serviços educacionais e das instituições que proporcionam esses serviços.

Os autores partem do pressuposto de que no “contexto da vida social existe uma necessidade de integração, de comunicação e socialização” e é daí que surgem as “redes sociais”. Nesse sentido o estudo apresenta “visões” dos responsáveis pela comunicação de duas IES Públicas Federais abordando a perspectiva sob o prisma de ações de Marketing nas redes sociais, postagens, perfis oficiais em Facebook, Twitter e Youtube bem como buscou também a percepção dos alunos dessas IES.

De autoria de Ludmila Bahia Franco Faria, temos no Capítulo 22 o tema “Transformações do saber com a tessitura da tecnologia”. Nesse trabalho a autora busca apresentar uma análise sobre “as transformações provocadas em decorrência da tecnologia, sob a ótica cultural, onde as novas demandas sociais reconhecem os sujeitos e suas relações que são estabelecidas em rede gerando novas amarras culturais”.

Demonstra de forma clara e sob a perspectiva otimista que a tecnologia tem contribuído de forma positiva para a mudança de perspectivas, concepções e práticas educacionais bem como facilitado

as interações entre docentes e alunos e a troca de informações intensificadas com as aproximações entre o amplo e o particular, o global e o local com o nascimento da nova forma de comunicação, interação e aprendizagem: a cibercultura.

O Capítulo 23 sob o tema “As novas tecnologias e a intensificação do trabalho docente: mais trabalho em menos tempo em Goiás-Brasil” da autoria de Luciene Correia Santos de Oliveira, Roberta Rodrigues Ponciano e Adriana Cristina Omena dos Santos, sendo o último capítulo do livro, somos presenteados com a discussão com fundamento em três categorias de análise: o tempo de trabalho e as tecnologias.

Partem do princípio de que a *“inovações tecnológicas afetaram os movimentos dos/as trabalhadores/as e seu contato com as máquinas, no âmbito da produção industrial. Houve assim, a inserção de diversas tecnologias nos espaços de trabalho tais como a internet, o computador, os celulares, dentre outros, os quais atuam com a mesma finalidade atualmente”*. Com essa tese buscam demonstrar que no que se refere aos docentes as inovações impactam sobre o trabalho intraescola e extraescola que por sua vez diferentemente de épocas anteriores agora com a intensificação do trabalho, ocasionando *“sobrecarga do trabalho, além de ritmos acelerados que impactam sobre a saúde física e mental”* do trabalhador docente. Trabalho importante para a compreensão da reestruturação produtiva do mundo do trabalho e notadamente do trabalho docente.

Finalizando a apresentação dessa importante obra para o campo educacional, a sensação que tenho é o da abertura do horizonte, das perspectivas de estudos que os 23 capítulos do livro, organizados em três temas me presenteou, tanto pela diversidade de contribuições como no aspecto da interdisciplinaridade tão presente neste trabalho.

Este livro traz para o leitor a visão panorâmica das teorias, sem descuidar da apresentação das abordagens metodológicas e do uso

e emprego dos conceitos de diversos campos teóricos, portanto, a reunião temática realizada pelas organizações escapa ao tradicional e verticaliza em abordagens de caráter científico e de grande contribuição para alunos de graduação, de mestrado, de doutorado e professores de uma forma geral.

Finalizo parabenizando as organizadoras e agradeço ao privilégio de debruçar no vasto conhecimento aqui apresentado.

Robson Luiz de França

Prof. Dr. Universidade Federal de Uberlândia - UFU

parte **1**

POLÍTICAS
PÚBLICAS,
GESTÃO
E INSTITUIÇÕES
EDUCACIONAIS

1

Vânia Amaral da Rocha
Marcelo Soares Pereira da Silva

O LUGAR DA AVALIAÇÃO NAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: RAÍZES HISTÓRICAS

Resumo:

As análises aqui apresentadas direcionam o olhar sobre as políticas de educação superior no Brasil e o lugar da avaliação nessas políticas tendo, como marco inicial de análise, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996b) -, aprovada após oito anos de tramitação no Congresso Nacional e se estendendo até o início dos anos 2000. A retomada dos caminhos das políticas de educação superior levadas a cabo nesse período se constitui em elemento fundamental para se compreender o lugar da avaliação nessas políticas, seus contornos e características e as bases históricas que vem orientando tais políticas na atualidade.

Palavras-chave:

Políticas Educacionais; Ensino Superior; Legislação brasileira; Avaliação.

INTRODUÇÃO

As análises aqui apresentadas direcionam o olhar sobre as políticas de educação superior no Brasil e o lugar da avaliação nessas políticas tendo, como marco inicial de análise, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996b) -, aprovada após oito anos de tramitação no Congresso Nacional e se estendendo até o início dos anos 2000¹. A retomada dos caminhos das políticas de educação superior levadas a cabo nesse período se constitui em elemento fundamental para se compreender o lugar da avaliação nessas políticas, seus contornos e características e as bases históricas que vem orientando tais políticas na atualidade.

A primeira versão do texto da LDBEN teve como relatores os deputados Jorge Hage e Octávio Elísio e contemplou a participação da sociedade civil por meio de audiências públicas. Contudo, num contexto de renovação nos quadros do Congresso Nacional com as eleições de 1990, esses deputados não foram reeleitos e, num processo de correlação de forças políticas que se estendeu até 1996, o projeto do senador Darcy Ribeiro, depois de várias alterações, foi aprovado e sancionado pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC).

Peroni (2003, p. 86) relata que “o projeto aprovado pelo Senado foi considerado como uma interferência no processo democrático e foi visto como ilegítimo por amplos setores educacionais, que o contestaram”.

Na concepção de Cury (2002, p. 12), “a clara intenção do governo FHC em adequar a política educacional brasileira aos propósitos dos organismos multilaterais foi se configurando a partir de sucessivas Medidas Provisórias e Decretos que pouco a pouco foram alterando

¹ As análises aqui desenvolvidas compõem parte das discussões desenvolvidas na dissertação de Mestrado defendida pela autora no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (PPGED-UFU).

o texto original da nova LDBEN nº 9.394/1996”. Por várias vezes, as alterações no texto original da LDBEN, impostas pelo MEC, foram impedidas ou adiadas pelos movimentos organizados em defesa do processo democrático que já se fazia presente desde a elaboração da Constituição de 1988.

Vale ressaltar que, no final da década de 1990, o *Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN)* elaborou o Plano Nacional de Educação da Sociedade Brasileira (PNE), que reivindicava aumento do orçamento da educação pública. A ANDES-SN apresentou uma proposta construída coletivamente e representativa dos anseios da sociedade em prol de uma educação pública, gratuita e de qualidade. A referida proposta e o projeto inicial apresentado pelos parlamentares Octávio Elísio e Jorge Harge foram perdendo espaço perante a correlação de forças políticas conservadoras em defesa da educação aos moldes dos organismos multilaterais de financiamento.

Conforme Cury (1997, p. 18), “uma reforma democrática é sempre uma tensão entre as conquistas da cidadania, que injeta uma radicalidade criadora nas instituições e nas forças sociais, e os limites trazidos pela herança atávica de mazelas sócio-econômico-política ainda hoje presentes”.

Nesse contexto de *tensão*, a LDBEN nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996b) reflete os interesses do poder hegemônico em contrapartida com os anseios da parcela social comprometida com a universidade pública, gratuita e de qualidade.

A EDUCAÇÃO SUPERIOR NA LDBEN Nº 9.394/1996

Na LDBEN nº 9.394/1996, o capítulo da educação superior, composto por quinze artigos, que vão do 43 ao 57 – os artigos 43-50 se ocupam da educação superior e os demais, da prerrogativa universitária – é o mais extenso e também o mais polêmico quanto aos interesses nele expressos, pois sofreu várias alterações no seu conteúdo, como, por exemplo, com os Decretos nº 2.026 (BRASIL, 1996a), de 10 de outubro de 1996, e nº 2.207 (BRASIL, 1997), de 15 de abril de 1997.

O primeiro artigo da educação superior estabelece procedimentos para avaliação dos cursos e instituições de ensino superior e determina os critérios quantitativos e qualitativos de avaliação segundo a comissão de especialistas para este fim. O segundo regulamenta o sistema de ensino superior, que abrange tanto as instituições públicas como as particulares, e explicita os procedimentos e as condições de autorização, credenciamento e credenciamento.

Algumas regulamentações são fixadas nos artigos que se referem à educação superior. O Artigo 43 apresenta as finalidades da educação superior e, embora contemple o ensino, a pesquisa e a extensão, não estabelece a indissociabilidade entre essas finalidades, fruto das conquistas da reforma de 1968 e do movimento docente que conseguiu mantê-la na Constituição Federal de 1988, no seu Artigo 207, que trata do ensino superior nas universidades. Conforme Cury (1997, p. 12), “essa indissociabilidade só reapareceu no Decreto federal nº 2.207/97 (BRASIL, 1997), ao distinguir explicitamente a universidade de outras distintas formas de ser da educação superior”.

O Artigo 44, por sua vez, introduz os “cursos sequenciais por campo de saber de diferentes níveis de abrangência” e permite a

liberdade para as universidades utilizarem outros critérios no processo seletivo de ingresso na graduação, superando o modelo único do vestibular. O Artigo 12 do Decreto nº 2.207/1997 (BRASIL, 1997) estende a prerrogativa de definir o critério de seleção dos candidatos à graduação, conforme orientações do Conselho Nacional de Educação (CNE), para todas as instituições de ensino superior.

Outro artigo que recebeu alterações posteriores foi o 46. Este, ao tratar da autorização e do reconhecimento dos cursos, bem como do credenciamento de instituições de ensino superior, após o processo regular de avaliação, não especifica as características dessas instituições, o que foi regulamentado pelo Decreto nº 2.207/1997 (BRASIL, 1997), que as classifica em universidades, centros universitários, faculdades integradas, institutos superiores ou escolas superiores.

A definição do que são as universidades é apresentada no Artigo 52 da LDBEN nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996b), caracterizando-as como “instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano”. O artigo estabelece que um terço do corpo docente tenha formação de pós-graduação *stricto sensu* e um terço regime de tempo integral. Vale assinalar que o regime de tempo integral é entendido como aquele que obriga a prestação de quarenta horas semanais de trabalho na mesma instituição, reservando-se o tempo de pelo menos vinte horas semanais destinado a estudos, pesquisa, trabalho de extensão, planejamento e avaliação, conforme regulamentado pelo Decreto nº 3.860/2001 (BRASIL, 2001).

A autonomia das universidades é tratada nos artigos 53 e 54. Conforme Cury (1997, p. 18), “a autonomia responde, no capítulo sobre a educação superior, pelo outro eixo maior da Lei que é o da flexibilidade”. Na concepção de autonomia presente na LDBEN nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996b), não são explicitados os nexos entre autonomia e financiamento público por parte do Estado. Ou seja, a

Lei prevê autonomia para as universidades, mas seu orçamento anual depende dos recursos disponíveis na União. Portanto, trata-se de uma autonomia controlada.

Diz o Artigo 55 da LDBEN nº 9.394/1996: “Caberá à União assegurar, anualmente, em seu Orçamento Geral, recursos suficientes para manutenção e desenvolvimento das instituições de educação superior por ela mantida” (BRASIL, 1996b). Contudo, a situação atual das universidades federais mostra que os recursos da União têm sido insuficientes, até mesmo para cumprir com o pagamento de despesas de custeio e manutenção como água, telefone, energia elétrica, entre outros.

O debate em torno da autonomia universitária e de como viabilizar o financiamento das universidades públicas federais vem tomando direções contrárias àquelas previstas no Artigo 207 da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), o qual estabelece que “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”.

Em 1996, o governo FHC propôs regulamentar o Artigo 207 e não obteve sucesso, diante da rejeição do movimento docente que impediu a aprovação do Projeto de Emenda Constitucional 370-A, o qual acrescentaria a expressão “na forma da lei”, para limitar a aplicabilidade do que foi determinado naquele artigo.

Ao contrário do modelo único da não dissociabilidade ensino-pesquisa-extensão, o governo propôs o modelo diversificado e flexível, que representaria gradativamente a privatização das universidades.

A CENTRALIDADE DA AVALIAÇÃO NAS POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR

A centralidade da avaliação nas Políticas para a Educação Superior ganhou destaque com a abertura à expansão das Instituições de Ensino Superior (IES), resguardada no Artigo 46 da LDBEN nº 9.394/1996, que assim prevê: “[...] a autorização e o reconhecimento de cursos, bem como o credenciamento de instituições de educação superior, terão prazos limitados, sendo estes renovados, periodicamente, após processo regular de avaliação” (BRASIL, 1996b). Cabe lembrar que essa incumbência fica sob a responsabilidade da União, a qual deve “autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino” (BRASIL, 1996b).

A preocupação com a avaliação dos sistemas de educação superior começa a se acentuar já na década de oitenta, em decorrência da emergência de um mercado educacional globalizado. Nesse período, duas propostas de avaliação externa se destacaram: o Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU) lançado em 1983 e o anteprojeto elaborado em 1985 pelo Grupo Executivo para a Reforma da Educação Superior (GERES).

Ao contrário da experiência do PARU, o anteprojeto do GERES para a avaliação das universidades federais previa certo controle do Estado sobre as instituições, associando os resultados da avaliação à distribuição de recursos públicos. “Em face de reações contrárias, oriundas tanto da comunidade científica e suas entidades, quanto de universidades e entidades associativas, a estratégia não chegou a ser implementada” (BELLONI, 2000, p. 126).

As propostas de avaliação do GERES e do PARU começaram a revelar duas tendências emergentes nos anos noventa: uma voltada mais para o controle e hierarquização entre as instituições, de caráter meritocrático, traduzidos em listas hierárquicas ou *rankings* para identificar e selecionar os “melhores”; a outra voltada para a identificação das insuficiências e das potencialidades das instituições e do sistema, com vistas à melhoria e à mudança de seu funcionamento. Esta última tendência é direcionada para a efetividade científica e social da instituição, ou seja, visa à mudança, à reconstrução, pois “está baseada em critérios que devem combinar mérito e relevância científica e acadêmica com relevância e efetividade social, como fatores complementares e compatíveis entre si” (BELLONI, 1998, p. 53).

O modelo de avaliação adotado a partir da segunda metade dos anos noventa é comparado por Dias Sobrinho (2003) àquele formulado por Ralph Tyler em 1934, considerado o “pai” da avaliação educativa. Esse modelo de avaliação, que naquele momento constituiu um instrumento para diagnosticar quantitativamente a rentabilidade e a eficiência da escola, dos processos pedagógicos e administrativos, manifestou-se, na reforma da educação superior, na modalidade da *accountability*,² “que pode ser entendida como a responsabilidade de demonstrar eficiência e produtividade. Por exercer funções reguladoras e classificatórias, é hoje em dia amplamente utilizada por governos e agências contratadas por eles” (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 21).

Em 1993, especialistas indicados pelas entidades representativas dos diferentes tipos de IFES, a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), a Associação Brasileira de Universidades Estaduais e Municipais (ABRUEM), a Associação Brasileira de Universidades Comunitárias (ABRUC) e a

2 *Accountability* é referida pelo autor no sentido estrito, que é a prestação de contas contratual entre empregadores e dirigentes políticos.

Associação Nacional de Universidades Particulares (ANUP) elaboraram uma proposta de avaliação institucional para as universidades, baseada na adesão voluntária: o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB). Esta proposta buscou inspiração nas experiências de avaliação holandesa, francesa e portuguesa.

Se, estruturalmente, o PAIUB baseia-se num modelo clássico de avaliação adotado por outros países, é preciso destacar que ele se reveste de algumas peculiaridades em seu processo de elaboração. Como bem afirma Ristoff (1999), trata-se de um processo democraticamente construído, resultado de um trabalho de parceria como poucas vezes se viu na história da Educação Superior brasileira.

Três princípios básicos orientaram o PAIUB: aceitação ou conscientização da necessidade de avaliação por todos os segmentos envolvidos; reconhecimento da legitimidade e pertinência dos princípios norteadores e dos critérios a serem adotados; envolvimento direto de todos os segmentos da comunidade acadêmica na sua execução e na implementação de medidas para a melhoria do desempenho institucional (LEITE, 1998, p. 1). Por apresentar uma perspectiva normativa e emancipatória, a proposta do PAIUB se aproximou do modelo de avaliação reivindicado pelo movimento docente organizado, porém não avançou a partir do governo FHC, porque, além de desconsiderar experiências diversas de avaliação interna das universidades, viabilizou a implantação de outro modelo de avaliação externa: o Exame Nacional de Cursos (ENC). Vale o registro de que a concepção dessa avaliação se voltou para a racionalidade empresarial, baseada em critérios objetivistas e quantitativistas, como forma de estimular a competição entre as instituições para torná-las mais produtivas do conhecimento segundo as demandas da atual configuração do capitalismo mundial.

Fato é que a avaliação da educação superior é hoje matéria importante da agenda dos governos e das universidades,

sobretudo o mundo afetado de uma ou de outra forma pela doutrina do livre mercado.

No contexto internacional de crescimento da demanda pela educação superior, considera-se que a complexidade da estrutura universitária torna o processo de avaliação um instrumento essencial não apenas para conhecer o desempenho das atividades de ensino, pesquisa e extensão, mas também para melhorar a qualidade da gestão universitária. Sendo assim, avaliar torna-se uma ferramenta indispensável para a definição de políticas e para o planejamento estratégico da instituição (MANCEBO, 2001, p. 133).

A origem do Exame Nacional de Cursos, como fica evidente, está ligada a uma decisão política e solitária do governo FHC, uma vez que não traduz reivindicação da comunidade universitária, nem tampouco da sociedade. Antes, pode estar inspirado em pensamento conservador tradicional, estreitamente articulado ao pensamento da concorrência de mercado. Como processo, identifica-se como um trabalho concebido longe do espaço de sua produção, que foca sua atenção, prioritariamente, na aquisição de objetivos de aprendizagem. A educação é colocada como um produto a ser avaliado, com vistas a uma melhoria na qualidade de ensino e seus reflexos na área econômica (LEITE, 1998, p. 2).

Várias críticas ao ENC feitas pela comunidade acadêmica e estudantil dizem respeito à proposta de avaliação do produto final sem levar em consideração a origem e as diferenças individuais dos alunos. Novamente, como analisa Dias Sobrinho (2003, p. 119), há uma grande heterogeneidade em relação às capacidades cognitivas dos alunos no início do curso superior, especialmente considerando-se as enormes diversidades sociais e institucionais, de modo que não se pode esperar, como propõe o ENC, que os produtos finais sejam equivalentes e comparáveis.

Outro ponto crítico diz respeito à cobrança de perfis e habilidades desejados e a possível definição do currículo de forma exógena, sem ouvir os sujeitos da educação. Apesar das críticas e posicionamentos do meio acadêmico, bastante justificados, o ENC conseguiu vigorar por sete anos (1996-2002), estabelecendo *rankings* entre as instituições do país. Com o fim do mandato de FHC em 2002, o presidente seguinte, Luiz Inácio Lula da Silva, por meio do ministro da educação Cristovam Ricardo Cavalcanti Buarque, constituiu uma Comissão Especial de Avaliação (CEA), “com a finalidade de analisar, oferecer subsídios, fazer recomendações, propor critérios e estratégias para a reformulação dos processos e políticas de avaliação da educação superior e elaborar a revisão crítica dos seus instrumentos, metodologias e critérios utilizados” (RAIES, 2004, p.13).

Fundamentada nesses princípios, a CEA desencadeou um processo de interlocução com a sociedade.

Como parte muito importante de seus trabalhos, a CEA ouviu em audiências públicas, realizadas no MEC, em Brasília, e durante a Reunião da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), em Recife, 38 entidades representativas de distintos setores da sociedade, especialmente as mais diretamente relacionadas com a Educação Superior. (RAIES, 2004, p. 15).

No entanto, o documento original do SINAES, após ter sido concluído pela Comissão, passou por várias negociações e, segundo Mancebo (2004, p. 2), muito do que havia sido proposto não foi contemplado na Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, que regulamentou o SINAES.

Ristoff (2004, p.179) aponta pelo menos seis importantes desafios enfrentados pelo SINAES: (1) o deslocamento do centro da avaliação de uma prova para um conjunto diversificado de instrumentos, (2) a integração dos instrumentos de avaliação e de informação e dos processos avaliativos desenvolvidos por diferentes órgãos do MEC e

dos sistemas estaduais, (3) a valorização dos aspectos qualitativos e interpretativos nos processos e instrumentos, (4) a institucionalização de programas permanentes de capacitação de avaliadores (5) a criação e consolidação da cultura de autoavaliação nas IES, e (6) a implantação de processos de meta-avaliação.

Em relação à autoavaliação, Ristoff (2004, p. 182) alerta que “os defensores da avaliação dita objetiva, através de exames de larga escala, insinuem que este tipo de avaliação carece de seriedade e se presta mais para *marketing* institucional do que para a identificação de mérito e valor”.

O Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) é parte integrante do SINAES, porém ocupa-se com o desempenho dos estudantes em relação a competências, saberes, conteúdos curriculares e formação em geral, tomando como base não o perfil do concluinte, mas o perfil do curso.

O SINAES é integrado pela avaliação institucional (AI), que gera o Conceito Institucional (CI); pela avaliação dos cursos de graduação – bacharelados, licenciaturas e tecnologia –, na qual é atribuído o Conceito de Curso (CC); e o ENADE, pela avaliação do desempenho dos estudantes, com o Conceito ENADE. Todos esses conceitos variam de um a cinco, sendo insatisfatórios os conceitos iguais ou inferiores a dois.

As instituições inscrevem os alunos e o INEP seleciona aqueles que devem realizar a prova. A nota do curso no ENADE será somada à nota do curso obtida durante a avaliação *in loco*, a ser feita periodicamente por comissões de especialistas nas diversas áreas do conhecimento. Muitas perguntas propostas aos estudantes são também formuladas aos coordenadores de curso, em questionário a ser respondido por estes, via internet.

Ristoff e Limana (2004) ressaltam que o ENADE possui marcantes diferenças em relação ao antigo ENC. Para eles, o ENADE difere no tipo de exame; no destinatário do exame; na periodicidade; na forma de aplicação; no tipo de resultados produzidos; no uso dos resultados; no questionário a ser aplicado aos alunos; no questionário a ser aplicado aos coordenadores.

O ENADE é aplicado anualmente por amostragem, simultaneamente aos discentes ingressantes que tenham cumprido até 25% da carga horária mínima e aos concluintes de bacharelado com previsão de concluir o curso superior, ou seja, que já tenham cumprido pelo menos 80% da carga horária.

O ENADE não avalia a qualidade de nenhum curso de graduação. Avalia somente o desempenho do estudante, para permitir identificar o nível de ingresso e de saída dos alunos de um determinado curso e orientar as instituições sobre a necessidade ou não de se fazer ajustes ou revisões curriculares.

O Conceito Institucional e o Conceito de Curso são atribuídos por comissão de especialistas, designada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), mediante avaliação *in loco*, onde são analisados o projeto pedagógico institucional ou de curso, o corpo docente (titulação, regime de trabalho, produção científica), a infraestrutura acadêmica (biblioteca, laboratórios, locais de estágios) e as instalações físicas (prédios, salas de aula, ambientes de convivência comunitária, práticas desportivas etc.). Esses são os conceitos que avaliam a qualidade de uma faculdade, centro universitário ou universidade e os cursos de graduação nas suas variadas modalidades – bacharelados, licenciaturas e de tecnologia.

A avaliação dos cursos de graduação é realizada, *in loco*, com instrumentos e critérios de avaliação aprovados pela Comissão de Avaliação da Educação Superior, a CONAES. A escala vai de um a cinco.

Os atuais relatórios da CONAES mostram que as notas um e dois são as médias alcançadas por quase metade das faculdades particulares: menos de 5% das faculdades privadas conseguiram boa avaliação. As melhores notas ficam com as públicas: mais de 30%.

Os conceitos do ENADE são utilizados para os efeitos de supervisão – o Conceito Preliminar de Curso (CPC) e o Índice Geral de Cursos (IGC). Os conceitos para os atos de regulação – credenciamento e credenciamento de IES e autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos de graduação – são apropriados da avaliação *in loco*, desenvolvida por especialistas, com mestrado ou doutorado, designados pelo INEP.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na análise apresentada, é possível observar, pelo movimento histórico que foi configurando as bases das políticas educacionais para a educação superior brasileira pós-promulgação da Constituição Federal de 1988 e a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN nº 9.394/1996 que, em seu conjunto, o sistema educacional ingressou num novo ciclo que já se esboçava analogamente ao cenário da educação mundial.

Foi possível observar a tendência ao abrandamento nos regulamentos e normas oficiais como forma de flexibilizar as políticas educacionais. A proposta do governo FHC de diferenciação institucional, que consagrou a diversificação e flexibilização das fontes de recursos das universidades públicas, assentou-se nos seguintes argumentos: esgotamento do modelo único baseado na indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão; tamanho do sistema extremamente modesto para as dimensões e necessidades do país; inadequação do processo de

credenciamento de novas instituições, o que gerou um sistema sem competição e de baixa qualidade; falta de um sistema abrangente de avaliação do ensino da graduação; desafio de modernizar o ensino da graduação; ineficiência no uso dos recursos públicos na parte federal do sistema (CATANI; OLIVEIRA, 2000, p. 64-65).

No centro das políticas educacionais na LDBEN nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996b) destacam-se dois eixos muito claros e coerentes com o poder hegemônico na sociedade brasileira: o eixo da flexibilidade, caracterizado no movimento de descentralização das responsabilidades da União; e o eixo da avaliação, em face da imposição das políticas de controle da qualidade do ensino mediante avaliações sistêmicas, sistemáticas e externa: do rendimento escolar e das instituições de ensino.

Em síntese, as políticas para a educação superior no Brasil mostram que governo federal vem mantendo a estratégia de adotar critérios de avaliação que estimulam o autofinanciamento, a produtividade e competitividade, ao mesmo tempo em que reduz as verbas para as instituições de ensino superior públicas, desobrigando-se do compromisso de sustentação desse nível de escolaridade. Submete-se, assim, o desafio educacional brasileiro à visão economicista do Banco Mundial, principal organismo de financiamento de projetos de desenvolvimento no cenário internacional, que vem adquirindo expressiva importância no âmbito das políticas públicas brasileiras.

Esse processo evidencia, pois, a subordinação da universidade à lógica do mercado e o fim da perspectiva de universidade pública, laica, autônoma, com garantia de financiamento para desenvolver pesquisa em associação com as atividades de ensino e extensão.

REFERÊNCIAS

BELLONI, Isaura. A GED no contexto da avaliação institucional. *Universidade e Sociedade*, Brasília, v. 8, n. 17, p. 55-56, nov. 1998.

BELLONI, Isaura. A Gratificação de Estímulo à Docência (GED) e a política de educação superior. In: SGUISSARDI, Valdemar (Org.). *Educação Superior: velhos e novos desafios*. São Paulo: Xamã, 2000. p. 103-130.

BRASIL. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, 28 nov. 1968.

BRASIL. Senado Federal. *Constituição da República Federativa do Brasil (1988)*. Brasília, 1988.

BRASIL. Decreto nº 2.026, de 10 de outubro de 1996. Estabelece os procedimentos para o processo de avaliação dos cursos e instituições de ensino superior. 1996a. Disponível em: <<http://www.presidenciaharepublica.gov.br>>. Acesso em: 11 nov. 2004.

BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, 23 dez. 1996b.

BRASIL. Decreto nº 2.207, de 15 de abril de 1997. Regulamenta o sistema federal de ensino superior. 1997. Disponível em: <<http://www.presidenciaharepublica.gov.br>>. Acesso em: 11 nov. 2004.

BRASIL. Decreto nº 3.860, de 9 de julho de 2001. Dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições e dá outras providências. In: CURY, Carlos Roberto Jamil. *LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação n. 9.394/96*. 5. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 163-175.

BRASIL. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, 15 abr. 2004.

CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira. As políticas de diversificação e diferenciação da educação superior no Brasil: alterações no sistema e nas universidades públicas. In: SGUISSARDI, Valdemar (Org.). *Educação Superior: velhos e novos desafios*. São Paulo: Xamã, 2000. p. 63-81.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Reforma universitária na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional? *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 101, p. 3-19, jul. 1997.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Apresentação. In: BRASIL. *Lei de diretrizes e bases da educação*: (Lei 9.394/96). 5. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 11-22. (Legislação brasileira, 7, série A).

DAVIES, Nicholas. Plano Nacional de Educação: muito discurso, nenhum recurso. *Universidade e Sociedade*, Brasília, v. 6, n. 25, p. 29-39, dez. 2001.

DIAS SOBRINHO, José. *Avaliação: políticas educacionais e reformas da educação superior*. São Paulo: Cortez, 2003.

LEITE, Maria Cecília Lorea. Avaliação da universidade: a concepção e o desenvolvimento de projetos avaliativos em questão. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 21., 1998, Caxambu. GT11: políticas de educação superior. *Anais...* Rio de Janeiro: ANPED, 1998. Disponível em: <<http://www2.uerj.br/%7Eanped11/>>. Acesso em: 30 jul. 2004.

MANCEBO, Deise. A produção sobre avaliação da educação superior. In: SGUISSARDI, Valdemar; SILVA JÚNIOR, João dos Reis (Org.). *Educação superior: análise e perspectivas de pesquisa*. São Paulo: Xamã, 2001. p. 141-167.

PERONI, Vera. *Política educacional e papel do Estado no Brasil dos anos 1990*. São Paulo: Xamã, 2003.

RAIES – Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, v. 9, n. 1, mar. 2004.

RISTOFF, Dilvo. O SINAES e os seus desafios. *RAIES – Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior*, Campinas, v. 9, n. 1, p. 179-183, mar. 2004.

RISTOFF, Dilvo; LIMANA, Amir. *O Enade como parte da avaliação da educação superior*. 2004. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/imprensa/artigos/enade_imp.htm>. Acesso em: 29 nov. 2004.

SAVIANI, D. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. Campinas: Autores Associados, 1997.

ANDES-SN – Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior. *Cadernos ANDES*: proposta do ANDES/SN para a universidade brasileira, n. 2, 3. ed. atual. rev. Brasília: ANDES, 2003.

2

Sarah Juvencino de Oliveira Morais
Naiara Sousa Vilela

A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: TRANSFORMAÇÕES, TENDÊNCIAS E DESAFIOS

Resumo:

O presente estudo tem o objetivo de viabilizar uma análise reflexiva e investigativa sobre os impactos das políticas educacionais para as Universidades públicas Federais no Brasil, a partir do período da ditadura militar (1964-1985). As políticas educacionais implementadas durante este período provocaram transformações que se reverberam até os nossos dias, apresentando novas tendências para a Educação Superior que, corroboram ainda mais com a atuação e influência dos setores privados no âmbito público. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo bibliográfica, que parte de um trabalho realizado na disciplina “Gestão e Organização do Sistema Educacional” do curso de mestrado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Os resultados indicaram que a política educacional implementada durante o período da ditadura militar promoveu transformações significativas no âmbito universitário.

Palavras-chave:

Políticas Educacionais. Educação Superior. Novas tendências.

INTRODUÇÃO

A história da educação brasileira revela que os primeiros cursos universitários foram criados tardiamente, no início do século XX. Assim como ocorreu em diferentes partes do mundo, a universidade brasileira foi sendo moldada para atender as demandas sociais vigentes. Com o intuito de promover o desenvolvimento das nações, as universidades foram invariavelmente se estabelecendo como instrumento de poder, conforme cita Ribeiro (1978, p. 173) “evidenciamos que uma universidade tanto pode desempenhar o papel de instrumento da consolidação da ordem social vigente, como, em certas circunstâncias, afortunar, atuar na qualidade de órgão transformador dessa mesma ordem”. Mediante o avanço histórico da universidade, observa-se igualmente um inegável avanço da ciência e da tecnologia. No entanto, o cenário atual apresenta a prevalência de objetivos econômicos e de acúmulo de capital em detrimento da qualidade da educação, da garantia da autonomia e do investimento na produção científica das universidades públicas do Brasil.

O período marcado pela ditadura militar e o intenso processo de expansão das universidades brasileiras nos últimos anos fomentou uma série de acordos do governo brasileiro com órgãos internacionais. Para Trindade (1999), a relação mediada pela universidade, o desenvolvimento científico e os financiamentos governamentais, ameaçam a autonomia universitária e submetem as instituições de ensino superior a forças neoliberais e de mercantilização. Além disso, ao se submeter aos ditames e lógicas de mercado, as universidades se transformam em veículos de ideologias do mercado capitalista. As reformas neoliberais no ensino superior brasileiro, intensificam o processo de mercantilização da educação e a redução do poder do Estado, viabilizando a interferência direta do setor privado nos espaços públicos.

A retração de recursos para a ciência e tecnologia nas universidades públicas, e maior investimento nos setores empresariais privados é justificado por uma propagação de discursos de desprestígio, desmoralização e desconfiança em relação a qualidade das IES públicas. Nessa conjuntura, a universidade pública passa a ser desvalorizada e os setores empresariais supervalorizados. A educação é então concebida como uma mera mercadoria que exige pagamento. Nesse entremeio, os cortes de verbas destinadas ao Ensino Superior deixam as universidades em posição de reféns, e para conseguir manter os padrões de qualidade, seus recursos e funcionamento, as universidades precisam se submeter a um processo de intensificação do trabalho docente por meio da produção científica em larga escala. Sendo assim, a produção acadêmica passa a ser medida quantitativamente, deixando de lado a análise dos aspectos qualitativos da produção intelectual.

Diante desses desafios, o presente estudo tem o objetivo de promover uma análise a respeito das políticas educacionais que estão sendo implementadas no Brasil, a partir do período que compreende a Ditadura Militar. Consideramos que essas políticas influenciaram de forma substancial a condução do ensino nas universidades e a adoção de modelos internacionais que promovem a interferência das instituições privadas no âmbito público. Para orientar a investigação destaca-se os seguintes questionamentos: Quais foram as principais mudanças para a Educação Superior no Brasil, a partir do período da ditadura militar? Em que medida estas alterações modificam o trabalho das Universidades? Como enfrentar os desafios e as novas tendências do contexto universitário? Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo bibliográfica, que parte de um trabalho realizado na disciplina “Gestão e Organização do Sistema Educacional” do curso de mestrado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia.

A UNIVERSIDADE NA CONTEMPORANEIDADE

O resultado do processo de globalização permite que a universidade amplie o seu papel de contribuição para o desenvolvimento da sociedade nos seus variados aspectos, econômico, social, ambiental e cultural. Esta conjuntura representa um grande desafio: “é preciso gerar condições para analisar criticamente este processo de criação de valor e suas possíveis consequências para a universidade, tanto interna quanto externamente” (BONHEMBERGER; AUDY, 2018, p. 75).

Frente ao exposto, Morosini (2014, p.387) aborda os acontecimentos pregressos e utiliza essas ferramentas históricas como possibilidade de reflexão para promover transformações e criar novas possibilidades. A autora afirma que “convivemos ao lado do já existente, com novos formatos de IES, novos docentes, novos discentes, novos currículos, novas exigências da sociedade, do mercado e da globalização à educação superior”.

A sociedade contemporânea espera que as instituições de ensino superior promovam diferentes abordagens pedagógicas que possa contribuir com as inúmeras demandas atuais. Sobre isso, Marcelo García e Pryjma (2013, p. 37) também afirmam que “com a dinâmica atual, os conhecimentos estão permanentemente sendo alterados e superados, nos levando a repensar a nossa competência profissional, bem como a aprendizagem e a formação constante”.

Silva e Melo (2018), ainda salientam que para atingir os patamares de trabalho exigidos para o desenvolvimento nacional e recomendados pelos organismos internacionais, são realizadas ações para promover o reordenamento das universidades públicas, objetivando adotar princípios de otimização de espaços e tempos, ampliação e criação de oferta, e a redução ou flexibilização de recursos

materiais e humanos. Um exemplo dessa prática é o envolvimento dos docentes para atender as demandas imersas no contexto universitário: ensino, pesquisa, extensão e gestão. Para atender essas demandas, os docentes precisariam de uma carga horária de trabalho que superasse as 40 horas semanais disponibilizadas. Diante desta situação, os docentes acabam desempenhando diferentes funções no âmbito universitário dentro de uma carga horária reduzida e insuficiente, gerando uma intensificação e precarização do trabalho docente (WIEBUSH; BOLZAN, 2018). Neste sentido, a prática na universidade poderá representar uma:

[...] efetiva materialização das políticas oficiais para a educação superior pública, por um lado, via redução de financiamento, constrangimentos da carreira docente, medidas de restrição do quadro docente, achatamento salarial, sobrecarga de trabalho, pressões por aumento da produção científica; por outro, via estímulos e facilidades para prestação de serviços extra-regime de trabalho, visando complementações salariais, relaxamento da dedicação exclusiva, etc (SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR, 2018, p.11).

Diante do exposto, os autores ainda acentuam que esta realidade precisa ser entendida do ponto de visto histórico, que expressam contraditórios interesses, podendo representar uma mudança estrutural, ou simplesmente uma acomodação à ordem vigente. Deste modo, é fundamental compreender as principais transformações ocorridas no contexto da universidade, a partir da reformulação de suas políticas por meio das reformas implementadas ao longo do tempo, que resultam em um remodelamento de suas ações cotidianas, provocando grandes transformações sociais.

O ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO

A história da educação no Brasil revela que as reformas no campo educacional foram fortemente influenciadas pelas políticas externas estrangeiras. Neste íterim, destaca-se uma análise sobre as políticas educacionais adotadas durante o período da ditadura militar (1964-1985) e suas consequências para a reformulação das universidades brasileiras que se reverberam até os dias atuais.

No início dos anos 60, o Conselho Universitário designa uma comissão para tratar da reformulação da educação superior, que resultou em um documento denominado Diretrizes para a Reforma da Universidade do Brasil. Em 1963 estas diretrizes foram aprovadas pelo Conselho Universitário, mas acabam sendo suspensas pelo golpe militar de 1964. De acordo com Lira (2010), no mês de janeiro de 1964, meses antes do golpe, aconteceu o Seminário Universidade-Indústria, que tinha como objetivo propiciar a ampliação de debates acerca das relações entre a indústria e educação.

Dentre as metas do encontro, destaca-se: o interesse pela presença de representantes de empresas no interior dos órgãos das universidades; o problema do treinamento profissional, a partir da cooperação das indústrias, e a utilização das bibliotecas especializadas pelas escolas das empresas. Durante esse período, uma série de outras medidas oficiais são adotadas em relação à universidade, dentre elas: o plano de assistência técnica estrangeira por meio dos acordos MEC/USAID, e o Plano Atcon (1966) e o Relatório Meira Mattos (1968). Todas essas medidas influenciaram na construção da Reforma Universitária. Sobre isso, o autor Almeida Filho (2009, p. 293) afirma que a Reforma Universitária de 1968 foi inspirada no modelo norte americano, mas deturpada pelo tradicionalismo na universidade brasileira.

De acordo com Fávero (1994) a intervenção da *United States Agency International for Development* (USAID) na América Latina acontece de modo integrado nos anos 60, em várias áreas, e em três linhas de atuação: assistência técnica; assistência financeira para adquirir recursos para financiamentos de projetos; compra de equipamentos para assistência militar dos EUA; vinda de consultores militares brasileiros, e fornecimento de equipamentos militares. No documento intitulado: Rumo à Reformulação Estrutural da Universidade Brasileira, editado pelo MEC em 1966, o consultor americano Rudolph Atcon (autor do Plano Atcon), faz sugestões e recomendações, dentre elas, a criação de um conselho de reitores das universidades brasileiras.

A sugestão do consultor foi imediatamente aceita e posta em prática no dia 29 de abril de 1966, data em que foi fundado o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB), reconhecido como entidade de utilidade pública por meio do Decreto nº 70.904, em 31 de julho de 1972. Rudolph Atcon estruturou e organizou o CRUB, e também trabalhou como primeiro Secretário-Geral, entre os anos de 1966 à 1968. As medidas propostas aprovadas pela Reforma de 68, tiveram o intuito de aumentar a eficiência e a produtividade da universidade, dentre elas: o sistema departamental; o vestibular unificado; o ciclo básico; o sistema de crédito; a matrícula por disciplina; a carreira do magistério, e a pós-graduação.

No ano de 1969, a Confederação Nacional da Indústria (CNI) criou o Instituto Euvaldo Lodi (IEL), com o objetivo de dinamizar a preparação de mão de obra ajustada às necessidades do mercado, promovendo uma integração entre as universidades e as indústrias. O IEL, promoveu dois programas de ação nas universidades: o Treinamento Profissional e a Promoção de Pesquisa e Intercâmbio. Um dos objetivos do Programa de Promoção de Pesquisa e Intercâmbio, era “induzir a produção de conhecimentos tecnológicos e científicos, a partir do financiamento direto das pesquisas e

dos pesquisadores, e da coutilização de instalações físicas e equipamentos” (LIRA, 2010, p. 99).

O autor ainda destaca que a política educacional adotada no período da ditadura militar tinha estreita relação com os interesses do empresariado da indústria, contando com atuação direta de intelectuais dos próprios órgãos do governo no âmbito do Conselho Federal de Educação, e também no interior das instituições de ensino.

Os interesses e as influências dos órgãos privados foram fortalecidos pela iminência do golpe e da ditadura militar. Durante esse período os empresários e industriais vislumbraram uma grande oportunidade de influenciar as políticas públicas educacionais para o ensino superior brasileiro. A Reforma Universitária foi permeada por interesses capitalistas no campo da educação, fortalecendo os grupos privados, desencadeando a concentração de interesses econômicos e empresariais, e favorecendo grandes corporações e interesses financeiros no âmbito educacional.

Lira (2010, p. 307), afirma que durante o período da ditadura militar, a educação brasileira “foi encarada como uma questão essencial para os cálculos do poder”. A política educacional da ditadura militar, permitiu transformações significativas para o ensino superior através das universidades públicas, que expressavam um novo projeto político de poder em favor dos interesses do capital, instaurado e fortalecido nos anos posteriores. Desse modo, a adoção de políticas educacionais com vistas ao fortalecimento empresarial, são observadas em todos os governos que sucederam o período da ditadura militar, e o restabelecimento da democracia e do estado de direito.

Nos anos 90, as reformas do Estado e da Educação Superior brasileira tiveram como referencial o modelo adotado pelo Banco Mundial. No período dos governos de Fernando Collor (1990-1992)

e Itamar Franco (1993-1994), iniciou-se um processo de liberalização do comércio e de privatizações (notadamente por meio do Programa Nacional de Desestatização - Lei 8.031/1990); contenção da hiperinflação; redução da circulação da moeda, mediante o confisco das cadernetas de poupança, entre outras medidas que viriam a configurar a expressão do neoliberalismo nesse início de redemocratização do Estado brasileiro (LIMA, 2007).

Ainda sobre isso, o autor ressalta que durante o governo do presidente Fernando Collor, o programa educacional foi orientado por pressupostos de equidade, competitividade e eficiência, pautados por uma lógica de modernização para enfrentar os desafios da economia globalizada (LIMA, 2007, p. 131). O governo Collor adotou uma série de medidas, incluindo dois projetos de emenda constitucional com vistas à redução do percentual dos recursos da União destinados ao financiamento de universidades. Além disso, submeteu ao Congresso Nacional uma proposta de transformação das universidades públicas em organizações sociais. No entanto, essa proposta foi abandonada diante de críticas e protestos de organizações representativas da comunidade acadêmica. Durante esse período, a Coordenação de Pessoal de Nível Superior (CAPES) foi extinta, sendo restabelecida ainda no mesmo ano mediante uma onda de protestos.

O governo de Itamar Franco manteve um projeto de modernização da Educação Superior com ênfase na expansão da globalização econômica, sustentada pelo modelo neoliberal. Dentre as principais medidas do governo de Itamar Franco, destaca-se a criação do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (Paiub), e a publicação da Lei nº 8.958/94, permitindo às Instituições Federais de Ensino Superior a contratação de instituições privadas para apoiar as atividades de ensino; pesquisa; extensão, e desenvolvimento institucional, científico e tecnológico de interesse mútuo. Essa lei viabilizou o ingresso de recursos privados nas

universidades públicas, desresponsabilizando o Estado de seu financiamento (LIMA, 2007, p. 133).

Durante os oito anos de mandato de Fernando Henrique Cardoso, as relações sociais de mercadorização foram fortalecidas ainda mais. No ano de 1995, foi criado o Ministério de Administração e Reforma do Estado (MARE) e publicado o Plano Diretor da Reforma do Estado, um programa de ações que visava a modernização do aparelho estatal e estabelecia diretrizes para a reforma da administração pública no Brasil. O referido plano foi baseado nos pilares da administração gerencial, orientado por valores de eficiência e qualidade na prestação de serviços públicos e no desenvolvimento de uma cultura gerencial nas organizações (LIMA, 2007).

De acordo com Lima, Azevedo e Catani (2008), o primeiro mandato do Presidente Luís Inácio Lula da Silva apresenta características inerciais em relação ao período anterior, mas, em grande medida, são distintas. A reforma universitária apresentada pelo governo Lula, analisada a partir das políticas públicas em execução e elaborada a partir de princípios do documento II do MEC; como também quarta e última versão do Anteprojeto de Lei enviado, em 12 junho de 2006 à Câmara dos Deputados Federais, torna-se Projeto de Lei 7200/2006 e tem as seguintes marcas: regulação da transnacionalização das IES privadas; política de cotas para estudantes de escolas públicas, negros e índios; criação do Programa Universidade para Todos (PROUNI); criação de um conselho com participação da comunidade, sindicatos, docentes e funcionários nas Universidades públicas e privadas; submissão das universidades ao princípio da responsabilidade social; regulação das fundações; avaliação e acreditação das IES com vistas a assegurar a qualidade.

As políticas e propostas para a educação durante o governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, a partir dos anos 2000, apresentam em seus fundamentos uma forte influência externa e demonstra o

poder supranacional sobre as universidades brasileiras. As propostas políticas implementadas no governo Lula promovem a expansão das universidades. No entanto, o aspecto economicista de ordem neoliberal continua presente ao introduzir no país políticas orientadas por organismos internacionais que induzem as políticas globais.

No segundo mandato do Presidente Lula, o MEC apresenta indícios abonadores diante da proposta de implantação da “Universidade Nova”. Nesta perspectiva, a ideia era de modificar o modelo estruturante da educação superior, que passaria a compor três ciclos: Bacharelado Interdisciplinar (1º Ciclo), que propicia uma formação universitária geral; Formação Profissional (2º Ciclo), que formaria profissionais em licenciatura ou carreira específica; Pós-Graduação (3º Ciclo), que garantiria a formação acadêmica científica, artística e profissional da pós-graduação. A possibilidade de materialização da “Universidade Nova” surge a partir da publicação do Decreto nº. 6.096, de 24 de abril de 2007, instituindo o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (LIMA; AZEVEDO; CATANI, 2008).

O REUNI foi implementado com o objetivo de ampliar o acesso e a permanência dos estudantes na educação superior, criando novos cursos, novas universidades e novos campi, retomando o projeto de expansão nesta modalidade de ensino. De acordo com o parágrafo 1º do decreto, o REUNI tem “como meta global a elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para noventa por cento, e da relação de alunos em cursos presenciais por professor para dezoito, ao final de cinco anos, a contar do início de cada plano (BRASIL, 2014).

Lima, Azevedo e Catani (2008) alegam que o financiamento do plano REUNI foi condicionado ao cumprimento de metas e limitado à previsão orçamentária permitida. Ainda no ano de 2007, a lei nº 11.502/2007 foi aprovada e homologada pelo presidente

Luiz Inácio Lula da Silva, no dia 11 de julho, data do aniversário da Coordenação. No final de 2007, a Diretoria de Relações Internacionais (DRI) da CAPES foi instituída. A estrutura da agência conta com o setor responsável pelos programas de bolsas no exterior (CGBE) e a cooperação internacional (CGCI). Durante o segundo mandato de Lula, o total de bolsas ao exterior da CAPES foi de 88.617, evidenciando um enorme crescimento.

A exemplo de outros países, no ano de 2010 o Brasil inicia um processo de internacionalização do ensino superior por meio da inauguração da Universidade Federal da Integração Latino-americana (UNILA) e da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB). A UNILA, foi criada por meio da Lei nº 12.189, de 12 de janeiro de 2010, em Foz do Iguaçu no Estado do Paraná, tendo como proposta a integração regional por meio do ensino dos países da América Latina e Caribe. A UNILAB foi criada por meio da Lei nº 12.289, de 20 de julho de 2010, na cidade de Redenção no Estado do Ceará.

A UNILAB foi instalada em 25 de maio de 2011, no governo de Dilma Rousseff, com a proposição de integração entre os países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP). O governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva adotou o mesmo modelo econômico do governo anterior, mantendo a lógica de produtividade. No entanto, no âmbito educacional, o governo passou a investir nas duas esferas de ensino, público e privada. Além disso, o governo Lula trouxe grandes impactos no ensino superior brasileiro, a partir da democratização do acesso ao ensino e investimento em políticas de inclusão e de apoio e assistência às minorias.

O governo Dilma, (2011-2016), também favoreceu a ampliação para um processo de internacionalização, a partir da implantação do programa Ciências Sem Fronteiras, criado no dia 26 de julho de 2011. Com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e

Tecnológico (CNPq), o governo de Dilma Rousseff superou um número histórico de concessão de bolsas para estudos e pesquisas no exterior.

Durante o governo de Michel Temer (2016-2108), iniciou-se um processo de crise para a Educação Superior no Brasil. Durante o seu mandato, Temer interrompeu o programa Ciências sem Fronteiras e extinguiu o Ministério da Ciência e Tecnologia, que passou a ser parte integrante do Ministério das Comunicações. Dentre as metas previstas pelo Plano Nacional de Educação (PNE) para o ano de 2017, somente 20% das metas foram executadas. Além disso, houve uma redução significativa no investimento para financiamento em pesquisas, ciência e tecnologia. (FONSECA, 2018).

No ano de 2018, Jair Bolsonaro é eleito o novo Presidente do Brasil, o que intensificou ainda mais o cenário da Educação Superior. Já no início de seu mandato, anunciou um corte substancial de gastos para as Universidades Federais, além de determinar a diminuição de bolsas para pesquisa na pós-graduação, comprometendo o desempenho das atividades acadêmicas que promovem o bem-estar e o desenvolvimento do país.

OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Diante esse novo contexto, concordamos com Moreira (2005), ao afirmar que estamos vivendo uma revolução, resultado da centralidade da cultura nas mudanças que se operam na economia, na política, no mundo do trabalho, nas relações sociais, e na formação das identidades pessoais e coletivas. Ao invés de promover uma integração política e social entre os países do mundo, a globalização tem intensificado um processo de disputa que provoca mais desigualdades entre os povos de todo o mundo. Segundo Santos (2002, p. 43-44), a inocuidade do

processo de globalização tem a ver com a perda de centralidade do Estado-Nação como “unidade privilegiada de iniciativa econômica, social e política”, situação a que não é alheia a tendência cada vez maior de estabelecer “acordos políticos interestatais”, provocando a emergência de uma “nova divisão internacional do trabalho”, o aumento das transações econômicas transnacionais, e a constante pressão internacional no sentido da unificação e da normalização.

O processo de globalização acabou fomentando dois processos distintos. Promoveu grande evolução tecnológica; permitiu maior interação entre as nações, mas evidenciou as fragilidades de determinados povos. Deste modo, os referenciais educativos comuns propostos pela globalização podem estabelecer novas crises ao expor as distâncias culturais e as diversas fragilidades dos países. Santos (2002, p. 55) afirma que esta preocupação é legítima ao consideramos que se intensificaram os contatos e aprofundaram as interdependências transfronteiriças, criando condições para “o exercício da tolerância, do ecumenismo, da solidariedade e do cosmopolismo”, e gerando “novas formas e manifestações de intolerância, chauvinismo, de racismo, de xenofobia e, em última instância, de imperialismo”.

No âmbito educacional, a globalização também provocou uma reconfiguração das políticas educacionais, visando acompanhar as mudanças que têm ocorrido tanto com a “constituição do mercado interno de serviços da União Europeia e o desenvolvimento do Acordo Geral de Comércio de Serviços”, quanto com os “princípios e regras da Nova Gestão Pública”, elementos estes de índole essencialmente neoliberal (ANTUNES, 2006, p. 86). O referido autor afirma que diante desta perspectiva neoliberal “as nações precisam abrir-se ao fluxo do mercado mundial promovido pela universalização do capitalismo e manter sua identidade e soberania, o que exige estratégias próprias, locais e em blocos regionais” (ALMEIDA, 2003, p. 33). Ainda no que diz respeito à educação, a fragilidade dos Estados Nacionais em relação

a tomada de decisões das políticas educativas e curriculares, tem sido mediada por princípios neoliberais, o que provoca “um vasto e imenso campo de conflitos entre grupos sociais, Estados e interesses hegemônicos, por um lado, e grupos sociais, Estados e interesses subalternos, por outro” (SANTOS, 2002, p. 33).

De acordo com Chauí (1999), estamos diante de uma inversão em torno da concepção da educação, enquanto direito público e gratuito. Enquanto a oferta de serviços educacionais no âmbito privado está em crescente expansão, o acesso a uma educação pública de qualidade está sendo reduzida. Observa-se a consolidação da chamada “universidade operacional”, que promove a formação dos profissionais da educação, diante da demanda imposta pelo mercado; preocupa-se com aspectos quantitativos, e enfatiza a gestão, previsão, controle e desempenho das instituições. Todo esse processo mercadológico resulta na desvalorização e precarização do trabalho docente; aceleração da produção do conhecimento científico; adoecimento, e grandes dificuldades e limitações para garantir a indissociabilidade entre o ensino, pesquisa e a extensão. A autora ressalta que “universidade operacional” caminha para um distanciamento da formação superior comprometida com o desenvolvimento do pensamento crítico dos indivíduos.

Para Tedesco (2000), os termos educação e crise tem sido associado com frequência. Essa crise é resultado de um processo de instabilidade e incerteza que afetam a sociedade e não são imunes aos dilemas e tensões provocados pela alteração da relação entre o Estado e a sociedade, provocando reflexos na organização e no funcionamento das instituições educativas, em particular do ensino superior.

As diversas reformas curriculares anunciadas para atender às novas demandas acabam constituindo recursos e procedimentos que visam controlar e regular o trabalho dos docentes no contexto

universitário, comprometendo o trabalho dos professores diante da ideia de eficácia e eficiência. Diante deste contexto, Contreras (1999) apresenta um dos maiores paradoxos das atuais políticas de reforma, representados por meio do esforço pelo controle da educação por parte do Estado e o seu abandono ao mercado. A desvalorização da democratização do ensino no âmbito da globalização, em prol da ênfase de um discurso meritocrático tem provocado mudanças na universidade, transformando-a em uma instituição competitiva no âmbito acadêmico e empresarial, com ênfase nos interesses do mercado.

O cenário atual das Instituições Públicas de Ensino Superior no Brasil está permeado por grande complexidade, que exige muito cuidado e atenção. É premente uma análise atenta e vigorosa a respeito dos desafios e expectativas procedentes. A análise do percurso histórico das Universidades, corrobora com uma percepção pormenorizada acerca dos problemas e dos desafios vindouros. A educação enquanto direito social está sendo ameaçada e transformada. Diante da submissão ao serviço privado, a universidade pública se depara com implicações que fragilizam a formação dos docentes para atender as exigências do mercado. A universidade é uma instância fundamental para a prosperidade de uma nação, preocupada em garantir aos seus cidadãos direitos essenciais para a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e transformadora.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para subsidiar os resultados e as discussões do presente estudo, será apresentado os aportes teóricos mediados por Chauí (2001). Durante a primeira década do período da ditadura militar, o governo brasileiro incitou um discurso de que era necessário

estabelecer um projeto político para promover uma integração da nação a modernidade capitalista.

Já durante o período que compreende os anos finais ditadura, este projeto educacional deixava explícito o propósito de dismantelamento do ensino público para os diferentes níveis de ensino. O projeto ditatorial, reduziu as verbas e os recursos das universidades públicas, mantendo o quadro de professores fixo e ampliando o número de vagas para estudantes. De acordo com Chauí (2001), esse quadro descortinou três grandes perversidades: i) a queda do trabalho universitário e a sua redução à escolarização; ii) a instrumentalização das universidades para conseguir manter o apoio da classe média ao regime político sem oferecer apoio para que a universidade continuasse funcionando; iii) ampliação do corpo docente oriundo de universidades privadas com melhor desempenho do que as públicas.

Esse cenário resultou em dois novos eventos no âmbito universitário: um de ordem interna e outro de ordem externa. Internamente houve o surgimento de fundações e instituições com financiamento público e privado, autônomos e sem vínculo direto com as universidades. Estes órgãos passaram a prestar serviços de assessoria e consultoria para empresas públicas e privadas, provocando desequilíbrio e desigualdade salarial para o corpo docente, a partir da alegação de que o volume de recursos materiais eram consequência da competência intelectual dos pesquisadores e dos serviços por ele prestados.

Já externamente surgiram nesse contexto, instituições, fundações e centros de pesquisa, cujos membros haviam sido excluídos da universidade pelo regime ditatorial, e que por meio do financiamento de órgãos internacionais conseguiram se reintegrar à universidade. Esses docentes retomaram os seus estudos mesmo diante da falta de recurso, comprometendo a qualidade das pesquisas, que sob essas circunstâncias foram finalizadas, publicadas, discutidas e divulgadas.

Outro aspecto fulcral nos anos finais do regime militar, se refere a crise mundial do capitalismo, mais conhecida como “crise do petróleo”, que determinou o fracasso do projeto educacional do período militar e instalou o projeto do neoliberalismo no Brasil. Segundo Chauí (2001, p.165), a salvação para enfrentar a nova crise, surgiria “a partir de uma palavrinha mágica: modernização”. A autora afirma que modernizar é criar uma universidade de serviços, com base na docência e na pesquisa de resultados. Outro aspecto para conseguir essa “salvação”, também consiste na ideia de privatização do serviço público.

De acordo com a autora, atualmente a universidade já se encontra mergulhada no pós-modernismo, acatando de forma involuntária todas as suas ideologias. Em consequência disso, as divisões de ordem social, política e econômica vão sendo reproduzidas de maneira pacífica, sem nenhum tipo de contestação. A produtividade e a competitividade passam a ser os discursos emergentes na comunidade universitária.

A aceitação da proposta de uma universidade financiada por empresas, liga a pesquisa científico-tecnológica aos interesses de grupos específicos e do mercado financeiro, deixando de lado o papel da pesquisa voltada para o benefício e desenvolvimento social. Para superar as novas crises nas universidades, Chauí (2001) apresenta quatro sugestões: i) a compreensão das causas, dos pressupostos e resultados da fragmentação dos trabalhos; ii) propósito de assumir o ensino como parte da aparição de sujeitos do conhecimento, de forma que o ensino e a universidade sejam agentes e produtores de ações de conhecimento; iii) acolhimento de novos temas, métodos e técnicas e campus de pesquisa, e iv) a partir das pesquisas produzidas nas universidades, apontar caminhos para promover a cooperação e a implementação de políticas públicas, que atendam as carências e as demandas da classe trabalhadora.

A universidade federal no Brasil está posta à prova. Diante disto, relações de poder exercem pressão política e incutem visões ideológicas

tendenciosas, aspirando manter o controle da universidade. Nesta conjuntura, é fundamental redobrar a atenção sobre a condução de novas políticas públicas para o ensino superior, levando em consideração a influência que o colonialismo exerceu, e ainda exerce sobre a constituição da universidade brasileira. Frente ao exposto, se estabelecem novos desafios, diante a globalização e internacionalização do ensino, com especial atenção sobre a adoção de modelos internacionais, que porventura venham a ser adotados para conduzir e/ou orientar as novas políticas públicas para a Educação Superior brasileira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação superior na contemporaneidade pode resultar na legitimação de um conhecimento internacional, que representa e considera os interesses de setores de grupos dominantes, provocando grande transformações no ensino superior, sobretudo nos países em desenvolvimento, como é o caso do Brasil.

Diante das mudanças ocorridas, a partir do fenômeno da globalização na Europa, nos Estados Unidos, e em vários países da América Latina, dentre estes o Brasil, diversos países foram obrigados a repensar os seus modelos para a educação superior, a fim de atender as demandas da lógica de mercado. Essas mudanças foram fomentadas por órgãos internacionais que tendem a aplicar ao ensino superior um modelo educacional baseado na competitividade, na produtividade, e principalmente na inovação.

As transformações que perpassam as instituições de ensino superior públicas atuais, provocam grandes impactos sociais e culturais que afetam a dinâmica e a estrutura acadêmica das universidades. Ao desconsiderar as especificidades de cada país e aderir políticas

educacionais de outros países de forma acrítica, os países periféricos estão se submetendo aos ditames impostos pelos países estrangeiros.

Neste sentido, é necessário garantir espaços para discussão e reflexão a respeito das novas tendências para a educação superior, de modo que não se permita a ascensão de políticas de dominação culturais, econômicas e sociais impostas por outros países. Diante essa realidade, é urgente que as instituições de ensino superior públicas brasileiras promovam debates e reflexões acerca dos modelos educacionais para o ensino superior, pois essas ações contrapõem o atendimento às exigências e demandas do capital financeiro e do mercado, as quais promovem a desregulamentação e a privatização da Educação Superior no país.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. de L. P. de. (2003) Globalização, liberalismo econômico e educação brasileira: quem controla a produção do conhecimento científico? In: FERREIRA, N. S. C. (org.). *A Gestão da Educação na sociedade mundializada: por uma nova cidadania*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, p. 31-51, 2003.

ALMEIDA FILHO, N. Breve Histórico das Universidades no século XX. In: SANTOS, B. de S. ALMEIDA FILHO, N. (Org.) *A Universidade do Século XXI*. Coimbra: Almedina, 2009.

ANTUNES, F. Governação e espaço europeu de educação: regulação da educação e visões para o projecto 'Europa'. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, Coimbra, n. 75, p. 63-93, 2006.

BOGDAN, R.; BICKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto, 1997.

BONHEMBERGER, M.; AUDY, J. L. N. Universidade: A articulação entre inovação, extensão e empreendedorismo para o engagement estudantil. In: ZABALZA, M.; MENTGES, M.; VITÓRIA, M. I. C. (Orgs.). *Engagement na educação superior: conceitos, significados e contribuições para a universidade contemporânea*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2018.

BRASIL. *Lei no 8.958, de 20 de dezembro de 1994*. Dispõe sobre as relações entre as instituições federais de ensino superior e de pesquisa científica e tecnológica e as fundações de apoio e dá outras providências. Brasília, 20 de dezembro de 1994. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8958.htm

BRASIL. *Projeto de lei n.º 7.200, de 2006*. Estabelece normas gerais da educação superior, regula a educação superior no sistema federal de ensino, altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996; 8.958, de 20 de dezembro de 1994; 9.504, de 30 de setembro de 1997; 9.532, de 10 de dezembro de 1997; 9.870, de 23 de novembro de 1999; e dá outras providências. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=7DE3D8E77C23821C4DFD819D6C0B940F.node2?codteor=420781&filename=Avulso+-PL+7200/2006

BRASIL. *Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007*. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. Brasília, abril de 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm

BRASIL. *Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007*. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, de que trata a Lei no 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as Leis nos 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. Brasília, julho de 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11502.htm

BRASIL. *Lei nº 12.189, de 12 de janeiro de 2010*. Dispõe sobre a criação da Universidade Federal da Integração Latino-Americana - UNILA e dá outras providências. Brasília, janeiro de 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12189.htm

CHAUÍ, M. de S. *Escritos sobre a universidade*. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

CHAUÍ, M. de S. A universidade operacional. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, Sorocaba, v.4. n. 3, supl. 1, p. 1-8, 1999. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/issue/view/100>. Acesso em: 18 jun. 2019.

CONTRERAS, J. *Autonomía por decreto? Paradojas en la redefinición del trabajo del profesorado*. Educational Policy Analysis Archives, Arizona, v. 7, n. 17, 1999.

FÁVERO, M. de L. de A.. Vinte e cinco anos de reforma universitária: um balanço. In: MOROSINI, M. C. (Org.). *Universidade no Mercosul*. São Paulo: Cortez, 1994.

FONSECA, R. M. *Democracia e acesso à universidade no Brasil*: um balanço da história recente. *Educar em Revista*, v. 34, n. 71, p. 299-307. Curitiba, set/out. 2018.

MOREIRA, A. F. O processo curricular do ensino superior no contexto atual. In: VEIGA I.; NEVES, M. (Org.). *Currículo e avaliação na educação superior*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2005.

LAKATOS, E.M.; MARCONI, M.A. *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Atlas, 1985

LIMA, L.; AZEVEDO, M. L. N.; CATANI, A. M. *O processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a universidade nova*. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 1, p. 7-36, mar. 2008.

LIMA, K. *Contra-reforma na educação superior*: de FHC a Lula. São Paulo: Xamã, 2007.

LIRA, A. T. do N. *A legislação da educação no Brasil durante a ditadura militar (1964-1985): um espaço de disputas*. Tese (Doutorado) - Universidade Federal Fluminense. Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Departamento de História, 2010.

MARCELO GARCÍA, C.; PRYJMA, M. A aprendizagem docente e os programas de desenvolvimento profissional. In: PRYJMA, M. (Org.) *Desafios e trajetórias para o desenvolvimento profissional docente*. Curitiba: Ed. UTFPR, 2013.

MOROSINI, M. C. *Qualidade da Educação Superior em Contextos Emergentes*. Avaliação. Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 2, p. 385-404, jul. 2014.

RIBEIRO, D. *Universidade necessária*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978

SANTOS, B. de S. (Org.). *Globalização: fatalidade ou utopia?* 2. ed. Porto: Afrontamento, 2002.

SILVA, P. F. da; MELO, S.D.G. *O trabalho docente nos Institutos Federais no contexto de expansão da Educação Superior*. Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 44, 2018.

SIGUISSARDI, V.; SILVA JÚNIOR, J. dos R. *O trabalho intensificado nas federais: pós-graduação e produtivismo acadêmico*. 2 ed. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.

TRINDADE, H. Universidade, ciência e Estado. In: TRINDADE, H. (org.). *Universidade em ruínas: na república dos professores*. Rio Grande do Sul: Vozes, 1999, p. 9-23.

WIEBUSH, A; BOLZAN, D. P.V. Docência Universitária: um estudo com professores iniciantes. In: WIEBUSCH, M.; VITÓRIA, M. I. C. (Orgs.). *Estreantes no ofício de ensinar na educação superior*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2018.

3

Danielle Fernanda Morais Pavan

ENTRE SE PERCEBER E SER PERCEBIDO: A INSERÇÃO DO/A PROFESSOR/A NEGRO/A NA EDUCAÇÃO CIENTÍFICA, PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

DOI: 10.31560/pimentacultural/2020.299.77-91

Resumo:

Inspirado nos estudos de Rafael Osório (2006) sobre as “Desigualdades raciais e de gênero no serviço público civil”; do relevante trabalho do mesmo autor sobre o Sistema Classificatório de “cor e raça” do IBGE (2003); nos estudos de Moema de Poli Teixeira (2006) em artigo sobre a presença negra no magistério e na pesquisa de Tereza Santos (2006) sobre professoras e professores universitários negras/negros o presente texto busca apresentar reflexões a respeito do racismo vivenciado por gestores/ras negros/as, a partir de dados obtidos em uma pesquisa desenvolvida entre os anos de 2015 e 2017, intitulada Perfis, trajetórias e relações de gênero na gestão da educação científica, tecnológica e profissional em Goiás (MORAIS, 2017).

Palavras-chave:

Educação profissional; Racismo; Docência.

INTRODUÇÃO

Inspirado nos estudos de Rafael Osório (2006) sobre as “Desigualdades raciais e de gênero no serviço público civil”; do relevante trabalho do mesmo autor sobre o Sistema Classificatório de “cor e raça” do IBGE (2003); nos estudos de Moema de Poli Teixeira (2006) em artigo sobre a presença negra no magistério e na pesquisa de Tereza Santos (2006) sobre professoras e professores universitários negros/negras o presente texto busca apresentar reflexões a respeito do racismo vivenciado por gestores/ras negros/as, a partir de dados obtidos em uma pesquisa desenvolvida entre os anos de 2015 e 2017 intitulada Perfis, trajetórias e relações de gênero na gestão da educação científica, tecnológica e profissional em Goiás (MORAIS, 2017), cujo um dos objetivos da pesquisa estava em analisar a participação de homens e mulheres negros/as enquanto trabalhadores da educação profissional e tecnológica em Goiás. Além disso, buscava-se verificar a representatividade dessas pessoas nos diversos níveis da gestão da Instituição.

Diante de tais objetivos, buscou-se junto a Instituição de ensino pesquisada os dados oficiais sobre trabalhadores/as efetivos. Dentre os dados requeridos estavam: sexo, idade, formação acadêmica, nível de escolaridade e a proporção de brancos e negros no conjunto total de trabalhadores/as efetivos por categoria (docente ou técnica-administrativa) e na gestão. A Instituição atendeu prontamente à solicitação realizada através do SIC (Serviço de Informação ao Cidadão) entretanto, informou a ausência de dados em relação à raça. A ausência de dados oficiais sobre a raça dos/as servidores/as configurou um rumo diferente à pesquisa como um todo, e trouxe o lampejo da inspiração de parte do título aqui proposto: os/as negros/as não são contados/as; negras e negros não contam? Como negras e negros não são percebidos?

Diante da ausência de dados quantitativos sobre a presença de negros/as na Instituição, a pesquisa qualitativa mostrou-se como um caminho que possibilitava a obtenção de dados, trajetórias e percepções do que é ser negro/a em uma Instituição de educação científica e tecnológica em Goiás. Se, por um lado, do ponto de vista quantitativo a ausência de dados é o nosso maior dado, por outro, as entrevistas semiestruturadas nos permitiu ter a noção de como servidores/as negros/as se percebem e são percebidos na Instituição, inspirando o título proposto e norteando a maior parte das análises aqui apresentada.

UM BREVE HISTÓRICO SOBRE AS PESSOAS NEGRAS ENQUANTO TRABALHADORAS DA EDUCAÇÃO

Compreender a história e o posicionamento social do povo negro em qualquer posição que foge da subalternidade é um desafio para pesquisadores e pesquisadoras. Estudar a inserção do povo negro enquanto professor/a ou técnico/a- administrativo/a da educação na rede federal de ensino nos fez resgatar o silenciamento e exclusão do/a negro/a em diversas dimensões da história social do Brasil e demonstra o quanto o projeto de nação e as políticas institucionais brasileiras foram pautadas em projetos racistas.

Conforme Gomes (2001), o racismo nas instituições é muitas vezes imperceptível aos olhos mais desatentos por não atuar a partir de atos formais ou manifestações expressas de discriminação, mas redundando em desigualdade a partir de práticas administrativas aparentemente neutras, porém dotadas de grande potencial discriminatório. Desta forma o racismo institucional se manifesta na forma de *discriminação indireta*, (GOMES, 2001, p. 23 *apud* MULLER, 2006b, p. 67).

Podemos encontrar práticas de discriminação indireta em relação à população negra na perspectiva dos ambientes de formação docente e de escolarização a partir do início do século XX. Conforme Muller (2014), o projeto de nação articulado e consolidado pela elite brasileira no final do século XIX e início do século XX teve forte influência no afastamento da população negra do magistério.

Diante do Movimento Republicano e o processo da abolição da escravidão formal da população negra, as justificativas legais que instituíam a desigualdade racial perderiam espaço para uma igualdade formal, mas não substancial. Nesse sentido, a discriminação racial passou a ser institucionalizada a partir de elementos mais sutis, associando-se mais fortemente o fenótipo do povo negro à características negativas, ligadas principalmente à feiura e a inferioridade intelectual. As ideias eugenistas europeias influenciaram a elite republicana que tinha um projeto de nação que compreendia a miscigenação como um atraso ao processo civilizatório e modernizador, conforme Muller (2014):

Assim como a aparência de saúde ou de doença, de beleza ou de feiúra eram construções simbólicas da “superioridade” e “inferioridade” raciais. Também as representações sobre a “pouca” inteligência de negros e mestiços, sua “incapacidade” para estudos mais aprofundados etc., fazem parte de um conjunto de representações sociais, originárias da difusão das teorias racistas em voga no século XIX (MULLER, 2014, p. 72).

Raquel Amorim dos Santos e Rosângela Maria de Nazaré Barbosa e Silva (2018) fazem um importante levantamento bibliográfico do papel do racismo científico no projeto de nação republicano e nas tentativas construção de uma identidade nacional brasileira:

Os debates que mobilizavam a intelectualidade brasileira do final do século XIX e começo do XX expressam a medida da dificuldade de se formular, à época, interpretações do país e, sobretudo, de sua composição étnica, que não tivessem uma forte carga racista. (SANTOS; SILVA, 2018 p. 234)

As autoras demonstram que havia duas correntes intelectuais hegemônicas que percebiam a miscigenação de forma distintas: a primeira concebia a miscigenação como um caminho para degeneração crescente e impossibilidade de formação de uma nação brasileira. A segunda, via no processo de mistura racial a possibilidade de branqueamento da população, a partir da predominância de fatores genéticos da população branca, e com isso a possibilidade da construção de uma nação hegemonicamente branca. Desta forma, o branqueamento dos/das brasileiros/as passou a ser meta nacional (SANTOS, 2006). Ambas concepções são racistas e consideram as características do povo negro e povos indígenas como inferiores, sinônimos de atraso, falta de inteligência, beleza e de desvio moral. Ou seja, as características do povo negro estavam em posição diametralmente oposta às características do “processo civilizador” angariado pelo Movimento Republicano.

Nesse contexto, a educação ganhou feições higienistas, assim como as exigências para ser professora tornam-se cada vez mais ligadas à “boa aparência”, saúde e ao recato moral. Observa-se que houve um movimento de desvalorização das características do povo negro, próprio do “racismo de marca” presente no Brasil e o estabelecimento de critérios para exercício da docência que não abarcavam as características socialmente construídas como características de negros/as como parte dos elementos que afastaram as pessoas negras da docência, principalmente as mulheres negras, uma vez que nas décadas iniciais do século XX a profissão já era mais intensamente feminizada (LOURO, 2004; DEL PRIORE, 2004; VIANNA, 2013). Sendo as educadoras umas das principais responsáveis pelo desenvolvimento da nação e tal desenvolvimento percebido como “branqueamento”, a docência tornou-se cada vez mais branca. (MULLER, 2003; 2014)

Dentre os mecanismos institucionais que contribuíram para o não acesso das mulheres negras ao professorado destacam-se os processos de seleção fundamentados na “boa aparência”, apresentação de um “biótipo saudável”, “testes de inteligência”, a “análise psicológica”, a descrição da profissão dos pais e o julgamento moral, cujos critérios abriram margem para que os profissionais médicos e os responsáveis por tais processos, muito influenciados pelas teorias médicas europeias eugenistas, mantivessem a população negra distanciada da docência. (MULLER, 2003; 2014)

Os reflexos de tais pensamentos e políticas podem ser constatados na contemporaneidade, Tereza Santos (2006), em pesquisa sobre professoras e professores universitários negros/negas, verificou que ainda são poucos/as os/as negros/as que ascendem socialmente por meio dos estudos. Quando eles ascendem como professores e professoras universitários/as – posição de melhores condições de trabalho dentro da docência brasileira – não estão isentos da discriminação racial e do estranhamento quanto a sua presença em um ambiente majoritariamente branco.

Moema de Poli Teixeira (2006) constatou que a inserção de professores/as brancos/as e negros/as se dá de forma distinta nos diferentes níveis e etapas da educação. Enquanto negros/as tem maior participação na primeira etapa da educação básica, os/as brancos/as são maioria carreira do magistério superior. Segundo a autora, na primeira etapa da educação básica é que encontramos a maior participação de homens e mulheres negras. A presença de homens aumenta na segunda etapa da educação básica e o ensino superior os homens brancos são maioria. Cabe aqui destacar que, as matrículas em tais níveis de ensino seguem a mesma lógica: a participação dos negros/as nas etapas escolares vai decaindo conforme caminha-se para o ensino superior.

A literatura demonstra que “para o negro, galgar a posição de professor universitário é uma grande conquista, mas também é um grande desafio para se manter na posição” (SANTOS, 2006, p. 160). De acordo com Müller (2006), o racismo no Brasil não está anunciado de forma explícita nas leis, mas se dá a partir das relações sociais. Nesse sentido, observou-se que as relações sociais constituídas no âmbito das relações entre servidores da Instituição pesquisada manifestam, em suas diversas formas, a discriminação indireta fundamentada na percepção do povo negro como menos inteligente, pouco capaz, sujo e desorganizado.

“A GENTE NÃO QUER PERCEBER”: INSERÇÃO DE NEGROS E NEGRAS NA EDUCAÇÃO CIENTÍFICA, PROFISSIONAL TECNOLÓGICA.

A Instituição de ensino pesquisada tem um corpo docente predominantemente masculino, com os homens representando 53% do total de professores. A gestão da instituição não foge à regra, cerca de 60% dos cargos de direção são ocupados por homens. A falta de dados quantitativos sobre os negros/as e negras nos impede de demonstrar a proporção de negros e negras na instituição, entretanto, na pesquisa qualitativa, realizada pode-se entrar em contato com duas pessoas negras ocupavam um cargo de direção na instituição: Dandara e Ricardo (ambos nomes fictícios).

Dandara, uma mulher negra que conseguiu romper a lógica da predominância masculina nesses cargos, confirma o que Santos (2006) constatou sobre a tensão de se manter na posição de professor/a universitário/a, e acrescentamos, na carreira da educação básica, profissional e tecnológica. A fala de Dandara demonstra a constante preocupação e ansiedade em ser mulher negra em um ambiente

competitivo, hegemonicamente branco e masculino em que há um tensionamento para afirmação de sua competência:

Então é muito claro pra mim, que exige um esforço tremendo da minha parte e de tantas outras mulheres. Eu percebo isso, para se manter num cargo assim, com esse perfil, um perfil de um ambiente extremamente competitivo, um ambiente que naturalizou o espaço como sendo um espaço do homem, um espaço masculino, naturalizou-se que são pessoas com outro recorte racial que devem ocupar esse lugar. Então depois da gente observar todos os olhares, todos os silenciamentos, todos os questionamentos acerca da sua competência, da sua capacidade intelectual, cognitiva, enfim, existe um esforço muito maior por parte das mulheres negras e eu me enquadro nesse perfil... (*Dandara, 33 anos, negra, casada, docente, direção*).

Embora o mito da democracia racial procura esconder os conflitos entre raças no Brasil, tal conflito se manifesta de forma material e ideológica. Ao verificarmos os efeitos da reestruturação produtiva e do seu processo de desregulamentação compreendemos suas consequências recaem principalmente sobre as mulheres negras; bem como a histórica inserção da mulher negra no trabalho doméstico e, de maneira mais contemporânea, os processos de qualificação não trazem um melhor posicionamento das pessoas negras em relação aos brancos em funções análogas; diante disso o argumento da harmonia da democracia racial é materialmente demonstrado como inválido (HIRATA; KERGOAT, 2003, 2008; VILASBOAS, 2015). Na perspectiva ideológica os homens brancos, desde a exploração imperial passando pelo sistema colonial sob bases patriarcais, enquanto detentores do poder econômico, se colocaram como portadores da racionalidade, humanidade, inteligência, firmeza e poder de decisão (BOBBITT-ZEHER, 2011; BONELI, 2008; CORRÊA, 2011; FEDERICI 2010; LOMBARDI, 2008; 2013; WILLIAMS, 1992; 2013).

Nesse sentido, a fala de Dandara evidencia o quanto as marcas da estrutura social são mais profundas quando o sujeito além de ser do gênero feminino é também da raça negra.

Então assim, eu já tive vários embates, vários questionamentos sobre a função que eu ocupo, sobre a minha competência, sobre a minha capacidade. Posso citar vários deles, entre eles, um professor que disse uma vez para a direção geral, que seria a minha superior no câmpus, que ele não admitia ter uma mulher como chefe. Então isso ficou muito evidenciado; ela estranhou e veio conversar isso comigo e é obvio que a gente consegue fazer o recorte, e qual é o recorte? Eu sou uma mulher e sou chefia imediata, mas a diretora também era uma mulher e era chefia também. Então eu percebo que a dificuldade dele não era só pelo fato de eu ser mulher, porque eu estou no câmpus que a coordenadora acadêmica é mulher, a coordenadora pedagógica é mulher, as coordenações de curso na sua maioria são mulheres. Ele convivia com mulheres, então quando ele encontra em mim na chefia de departamento um motivo pra dizer isso para a direção geral, que não é uma mulher negra, e eu sou uma mulher negra, que ele não aceitava mais trabalhar comigo, porque eu sou uma mulher? Não é só porque eu sou uma mulher, está evidenciado que existe um escamoteamento, algo sendo silenciado e negligenciado, existe um racismo colocado, e isso foi muito evidenciado posteriormente, porque esse professor é justamente um professor que responde hoje um processo por questões [de discriminações] raciais (*Dandara, 33 anos, negra, casada, docente, direção*).

Por ser parte de uma estrutura de opressão, o racismo se manifesta, assim como a discriminação de gênero, de diversas formas, sobretudo sob o manto da “brincadeira”, da jocosidade:

Olha, eu já percebi brincadeiras que excederam; brincadeiras de fundo racista e de preconceito mesmo, então eu já presenciei sim episódios em que a brincadeira tinha um conteúdo talvez para rebaixar quem estava recebendo aquela brincadeira e aquela abordagem, mas não tão próximo a mim *(Caio, 27 anos, branco, solteiro, coordenação)*

Mesmo com elevado nível de escolaridade, servidor/a público/a selecionado mediante concurso de provas e títulos, com salários acima da média brasileira e ocupando uma função estratégica na Instituição, a pessoa negra não está imune ao racismo. Um dos gestores negros que exerce uma atividade de direção na Instituição revela que o racismo se manifesta nas relações cotidianas ocorridas no âmbito institucional. Tal racismo se manifesta de forma mais diluída em razão do cargo ocupado e que sua estratégia é “não querer perceber” para lidar com o problema com tranquilidade.

Olha, geralmente eu não percebo, melhor, a gente não quer perceber, eu sei que isso existe, existe em qualquer lugar, mas a gente leva isso com bastante tranquilidade. Mas fica difícil, talvez na posição que nós estamos hoje, como gestor, talvez isso fique mais diluído, mais em momentos anteriores. Ela se percebe nas brincadeiras que são realizadas, a gente poderia dizer assim que é alguma coisa cheia de nuances. Mas, realmente ela existe, nos vários locais, nessa caminhada, mas existe hoje um pouco mais de respeito pelas posições que a gente toma em relação a essas práticas que a gente considera incorretas socialmente, e outras também... *(Ricardo, 54 anos, negro, casado, docente, direção)*.

A jocosidade mostra-se como uma das estratégias para manifestação do racismo. Por gerar uma interpretação dúbia das palavras, o tom de brincadeira, encobre manifestações que visam diminuir, humilhar, desautorizar e questionar a capacidade de pessoas negras. Além de gerar certa intimidação e dificultar a tomada de decisão na abertura de processos que registrem e punam atitudes racistas.

CONSIDERAÇÕES

São vários os desafios enfrentados pelas pessoas negras no Brasil estejam elas em posição de vantagem ou desvantagem econômica. O estudo aqui apresentado demonstra que o racismo está entranhado em nossa sociedade de maneira estrutural e não pode ser confundido com preconceito de classe e origem social, podendo se manifestar de forma interseccional.

A consubstancialidade e coextensividade das relações sociais de sexo e de raça se mostraram em todo o processo da pesquisa, seja na configuração histórica do patriarcado brasileiro, de bases coloniais e escravagistas, seja na dificuldade de obter dados institucionais e bibliografias que contem e analisam a história do povo negro. Neste sentido, a obtenção de dados sobre o perfil dos servidores da Instituição foi de pronto atendida, no que diz respeito à carreira, sexo, cargo, estado civil, entretanto, ficou limitada em relação à raça/cor. Conforme já explicitado anteriormente, a Instituição alegou não possuir tais dados. É de suma relevância reforçar que, desde 2002, por meio do Programa de Ações Afirmativas para o Serviço Público, os órgãos públicos recebem orientações para o registro da autodeclaração de cor dos servidores nos dados cadastrais. Parafraseando José Jorge de Carvalho (2006) a ausência de censos raciais da docência no Brasil demonstra a resistência dos que estão em condição de privilégios raciais de enfrentarem o problema.

Observa-se também que, ainda que a pessoa negra tenha acesso a um alto nível de escolarização, alcance salários mais altos que a média nacional, possua condições de trabalho dignas e conquiste uma carreira que a permita acesso à espaços de deliberação, ela não está livre de sofrer o racismo. Neste sentido, os espaços de educacionais precisam de ações e políticas voltadas

para o enfrentamento do preconceito racial que alcancem não só estudantes, mas professores e gestores.

A questão racial precisa receber maior atenção por parte das instituições e pesquisadores das diversas áreas do conhecimento. Para tanto, é necessário que pessoas negras estejam inseridas em todos os espaços do contexto acadêmico e escolar. Nesse sentido, chamamos à palavra Carvalho (2006):

Devemos realizar uma inclusão generalizada dos negros e dos índios em todos os espaços do ensino superior, para que os seus saberes há tanto tempo negados tenham finalmente espaço para crescer e influenciar nossos parâmetros de saberes. Faremos a inclusão não somente para que os negros se preparem melhor para competir no mercado de trabalho, mas também para que as nossas disciplinas expandam os seus horizontes e se renovem. Por exemplo, para que a nossa Psicologia seja mais rica, e que não reproduza apenas teorias psicológicas eurocêntricas trazidas dos EUA e da Europa, para uma população composta em sua metade de negros e índios – enfim, para desenvolver uma Psicologia que seja também negra e indígena. Para que os departamentos de Arte estudem também arte negra e indígena e não somente arte europeia. Para que os departamentos de Música ensinem também música africana e indígena e não apenas ocidental. Para que nossa Arquitetura também inclua as arquiteturas indígenas e africanas. Todos os saberes das nossas universidades se ampliarão a partir da inclusão de negros e índios. Os estudantes e pesquisadores das nossas universidades somente têm a ganhar com o intercâmbio intelectual que surgirá do convívio entre brancos, negros e indígenas (CARVALHO, 2006, p. 9).

A falta de registro das situações de racismo por meio da formalização de denúncias contribui para a permanência do problema ao qual iniciamos nossa discussão, a ausência de dados, impedindo assim, que o problema seja quantificado, analisado e combatido

efetivamente. Deste modo, precisamos ser contados, percebidos e perceber melhor as situações em que a dignidade do povo negro é colocada em xeque para que possamos combater o racismo nos espaços educacionais.

REFERÊNCIAS

BOBBITT-ZEHER, D. Gender Discrimination at Work: Connecting Gender Stereotypes, Institutional Policies, and Gender Composition of Workplace. *Gender & Society*, v. 25, n. n.6, p. 764–786, 2011.

BONELLI, M. DA G.; CUNHA, L. G.; OLIVEIRA, F. L. DE; SILVEIRA, M. N. B. Profissionalização por gênero em escritórios paulistas de advocacia. *Tempo social*, v. 20, n. 1, p. 265–290, 2008.

CARVALHO, J. D. E. O confinamento racial do mundo acadêmico brasileiro. *Revista USP*, v. n. 68, p. 88–103, 2006.

CORRÊA, V. Gênero e poder: a força do glass ceiling na gestão escolar brasileira. Anpae. *Anais...*, 2011. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0533.pdf>>. .

FEDERICI, S. *El Caliban y la bruja. Mujeres, cuerpo y acumulación originária*. Madrid: Traficantes de sueños, 2004.

HIRATA, H. Gênero, classe e raça. Interseccionalidade e consubstancialidade das relações sociais. *Tempo social, revista de sociologia da USP*, v. 26, n. 1, p. 61–73, 2014.

HIRATA, H.; KERGOAT, D. Divisão sexual do trabalho revisitada. In: M. Maruani; H. (org. . Hirata (Eds.); *As novas fronteiras da desigualdade: homens e mulheres no mercado de trabalho*. p.111–123, 2003. São Paulo: Senac.

HIRATA, H.; KERGOAT, D. Divisão sexual do trabalho profissional e doméstico: Brasil, França e Japão. In: A. de O. Costa; B. Sorj; M. C. A. Bruschini; H. Hirata (Eds.); *Mercado de Trabalho e Gênero: Comparações internacionais*. p.263–278, 2008. Rio de Janeiro: FGV.

LOMBARDI, M. R. Engenheira e gerente: desafios enfrentados por mulheres em posições de comando na área tecnológica. In: C. COSTA, A.; SORJ, B.;

BRUSCHINI, H. H. (Eds.); *Mercado de Trabalho e Gênero: Comparações internacionais*, 2008. Rio de Janeiro: FGV.

LOURO, G. L. *Mulheres na Sala de Aula. História das mulheres no Brasil*. p.443–481, 2004. São Paulo: Editora Contexto.

MORAIS, D. F. *Perfis, trajetórias e relações de gênero na gestão da educação científica, tecnológica e profissional de Goiás*. 2017. 225 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

MULLER, M. L. R. A produção de sentidos sobre mulheres negras e o branqueamento do magistério no Rio de Janeiro na Primeira República. *Interfaces da Educação*, v. 5, n. 145, p. 68–81, 2014.

OLIVEIRA, Iolanda. A formação de profissionais da educação para a diversidade étnico-racial. In: *Educação diferenças e desigualdades*. Muller, Maria Lucia R. Paixão, Lea Pinheiro. (Orgs). Cuiabá: EdUFMT, 2006.

OSORIO, R. G. O sistema classificatório de “cor ou raça” do IBGE. *Sociologia*, p. 53, 2003.

OSÓRIO, R. G. *Desigualdades raciais e de gênero no serviço público civil*. 2006.

PRIORE, M. DEL. *História das mulheres no Brasil*. 2004.

SANTOS, R.A; SILVA, R. M. N.B; Racismo Científico no Brasil: um retrato racial do Brasil pós-escravatura. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 68, p. 253-268, mar./abr. 2018

SANTOS, T. J. C. DOS. Professores universitários negros: uma conquista e um desafio a permanecer na posição conquistada. In: I. de (org) Oliveira (Ed.); *Cor e Magistério*. p.157–183, 2006. Niterói- RJ: EDUFF.

TEIXEIRA, M. P. A Presença negra no magistério: aspectos quantitativos. , 2006.

VIANNA, C. P. A feminização do magistério da educação básica e os desafios para a prática e a identidade coletiva docente. *Trabalhadoras. Análise da feminização das profissões e ocupações*. p.151–180, 2013.

VILASBOAS, J. A capital goiana do jeans : flexibilidade, subcontratação e gênero no setor de confecção do município de Jaraguá-GO. , 2015

WILLIAMS, C. L. The glass escalator: Hidden advantages for men in the “female” professions. *Social Problems*, v. 39, p. 253–267, 1992. Disponível em: <http://sites.harvard.edu/fs/docs/icb.topic155590.files/Williams_TheGlassEscalator.pdf> . .

WILLIAMS, C. L. The Glass Escalator, Revisited: gender inequality in neoliberal times. *Gender & Society*, v. 27 n. 5, n. Outubro, p. 609–629, 2013.

4

Carmencita Ferreira Silva Assis
Jésus Rodríguez Rodríguez

UM OLHAR AO PERFIL DOS AVALIADORES DO PROGRAMA NACIONAL DOS LIVROS DIDÁTICOS DE MATEMÁTICA DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL

DOI: 10.31560/pimentacultural/2020.299.92-110

Resumo:

O presente trabalho tem por objetivo analisar o processo de avaliação de livros didáticos de Matemática do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) dos anos de 2009, 2012 e 2015, a partir dos elementos que perpassam sua complexidade e especificidade no interior de um esforço de reflexão em torno do procedimento histórico e sua epistemologia. A investigação da trajetória profissional dos avaliadores constitui uma trilha metodológica que visa, sobretudo, identificar os elos dos matemáticos com os campos da Matemática e o Ensino de Matemática. O resultado deste trabalho possibilita, portanto, compreender a avaliação como exercício de produção do conhecimento matemático, em que disputas narrativas e pontos de vista matemáticos diversificados se sobrepõem e delineiam a avaliação dos livros didáticos de Matemática.

Palavras-chave:

Programa Nacional do Livro Didático; Avaliação; Livro didático de Matemática.

INTRODUÇÃO

O livro didático tem sido objeto de estudo de vários pesquisadores nas duas últimas décadas. Conforme Munakata (2012) foi a partir da década de 1990, que houve à expansão de pesquisas na área da educação as quais dedicavam à avaliação dos conteúdos presentes nesses materiais, na escolha e uso do livro didático na sala de aula, bem como; estudos sobre a repercussão ou impacto da política educacional de livros didáticos no âmbito do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

Segundo apresentação feita pelo Ministério da Educação (MEC) da Secretaria de Educação Básica, intitulada “Para não esquecer: de que se lembrar, na hora de escolher as obras do guia?”³ destaca qual deve ser o perfil dos avaliadores. Para ser avaliador este deve: ser professor ligado ao ensino e a pesquisa, na área do conhecimento de sua atuação; ter conhecimento comprovado da realidade do ensino fundamental e da rede pública de ensino; ter experiência em pesquisa e elaboração de trabalho científico; ter formação acadêmica na área do conhecimento em que pretende atuar como avaliador, preferencialmente em nível de mestrado ou doutorado; ter experiência comprovada em atividades de avaliação de material didático; demonstrar capacidade para produzir textos adequados, claros e coerentes; possuir conhecimento e experiência em relação a metodologias de ensino-aprendizagem do componente curricular das obras em avaliação; ter experiência bem sucedida em trabalhos que exijam entrosamento de equipe; ser assíduo e cumpridor dos prazos estabelecidos no cronograma; e não ter prestado serviços às editoras ou empresas ligadas ao setor de materiais didáticos e pedagógicos nos dois últimos anos.

3 Documento disponibilizado no portal do MEC em <<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/apresentacao1.pdf>>.

Assim, o foco investigativo deste trabalho se concentrou em torno da seguinte inquietação: como podemos observar o(s) olhar(es) dos avaliadores sobre coleções didáticas a partir de seus conhecimentos matemáticos, que, enquanto sujeitos singulares, operam com saberes plurais?

Pode perceber que o foco privilegiado desta pesquisa concentra na dinâmica interna da avaliação de livros didáticos de Matemática, sobretudo a partir da atuação dos avaliadores. Como matemáticos, cabe refletir, no presente estudo, em que medida o lugar social destes sujeitos contribuiu para demarcar seus olhares sobre as coleções didáticas avaliadas. Contudo, levando-se em conta a pluralidade inerente ao campo epistemológico do conhecimento matemático, buscamos investigar em que medida está diversidade teórica demarcou as apreciações dos avaliadores.

Buscamos neste momento a uma aproximação mais pormenorizada dos sujeitos avaliadores das comissões do PNLD/2009, do PNLD/2012 e do PNLD/2015, buscando perceber a diversidade dos olhares e enfoques sobre os livros didáticos verificados nos três processos de avaliação. Para tanto, deteremos a investigação sobre os Guias de Livros Didáticos de Matemática de 2009, 2012 e 2015, assim como, sobre o perfil profissional dos avaliadores que participaram desses processos. O principal objetivo será o de refletir sobre a pluralidade de olhares sobre os livros didáticos de Matemática, tomando como base a diversidade formativa dos sujeitos envolvidos nos três processos avaliativos consecutivos.

UMA ANÁLISE MAIS TELHADA SOBRE A PLURALIDADE DE OLHARES: A TRAJETÓRIA FORMATIVA DOS AVALIADORES

A análise comparativa dos Guias de Livros Didáticos de Matemática do PNLD/2009, do PNLD/2012 e do PNLD/ 2015 nos proporcionou uma aproximação inicial e mais geral às comissões das respectivas edições do PNLD analisadas neste trabalho. Sem dúvida, a diversidade de olhares sobre os livros didáticos analisados por cada uma das comissões foi o elemento mais evidenciado até o momento, o que abre novas possibilidades para que façamos um movimento no sentido de olhar mais de perto para os avaliadores que compuserem as comissões PNLD/2009, PNLD/2012 e do PNLD/2015.

Sabemos que todos possuem formação comum no campo da matemática, na medida em que a formação na área do conhecimento na qual o avaliador está inserido para a avaliação de livros didáticos é um dos requisitos do sistema de avaliação. Entretanto, dada a amplitude teórica e metodológica intrínseca ao campo do conhecimento matemático, tornou-se primordial investigar a trajetória formativa destes sujeitos, a fim de perceber em que medida a diversidade de olhares apresentada entre os Guias de Livros Didáticos possui relações com as diferentes inserções dos avaliadores no campo da matemática.

A pesquisa, a base do Curriculum Lattes de cada um dos avaliadores de ambas as comissões, foi a opção adotada para contemplar os objetivos propostos, que seria, o de compreender o olhar dos avaliadores sobre os livros didáticos de Matemática, a partir do lugar social que estes ocupam no interior do vasto campo do conhecimento matemático. Assim, a opção pela pesquisa da trajetória dos avaliadores via Curriculum Lattes se constituiu como um ponto de partida fundamental, na medida em que evidenciou o elemento

de fundo que nos interessa apresentar neste trabalho: a diversidade epistemológica intrínseca ao processo de avaliação.

Antes detalharmos a análise dos dados propriamente dito, convém destacar algumas observações metodológicas sobre esta pesquisa. Foi constatado que dezenove avaliadores integrantes da comissão do PNLD/2009; quarenta e dois avaliadores integrantes da comissão do PNLD/2012 e quarenta avaliadores da comissão do PNLD/2015, 100% possuíam Curriculum Lattes.

Os critérios adotados para a pesquisa recaíram sobre a trajetória formativa e profissional de cada um destes sujeitos no interior do campo da matemática e do campo da Educação. No que tange à trajetória formativa, recolhemos dados referentes à formação acadêmica dos avaliadores ao nível de graduação, pós-graduação lato-sensu, mestrado, doutorado e pós-doutorado. No que se refere à trajetória profissional, selecionamos dados relativos à inserção do avaliador no campo da Educação, em geral, e no campo do Ensino de Matemática, em particular. No interior de ambos, delimitamos seis categorias de análises.

A primeira diz respeito à experiência na educação básica enquanto docente dos níveis fundamental e/ou médio e enquanto gestor escolar. A segunda foi elaborada com a intenção de perceber os possíveis vínculos estabelecidos com o campo de formação de professores. Nesta, foram construídas subcategorias que pudessem contemplar as diferentes inserções dos avaliadores dentro deste campo. As subcategorias analisadas foram: produção de trabalhos técnicos; elaboração de materiais instrucionais para professores; participação em projetos com setor público de ensino, voltados para formação de professores; participação como docente em cursos de extensão (tanto aqueles voltados para a formação continuada de professores quanto aqueles voltados para formação inicial de professores) e docência em nível superior nas áreas de Licenciatura.

A terceira voltou-se para a análise da origem institucional de cada avaliador no contexto em que fez parte da comissão de avaliação das suas respectivas edições do PNLD. A quarta voltou-se para a análise da trajetória dos avaliadores no campo da pesquisa acadêmica. Para tanto, adotamos as seguintes subcategorias: orientações de trabalhos acadêmicos, publicações e participação em projetos de pesquisa. A quinta foi elaborada com a intenção de perceber a relação dos avaliadores com a temática do livro didático, tanto a partir de vínculos acadêmicos quanto a partir de vínculos com a educação básica. No que se refere à relação com a temática do livro didático a partir da academia, foram elaboradas as seguintes categorias: orientações, publicações acadêmicas e projetos de pesquisa. Já em relação ao vínculo a partir da educação básica, foram construídas as seguintes subcategorias de análise: elaboração de trabalhos técnicos, oficinas e cursos de extensão. Finalmente, a sexta voltou-se para a análise da relação com canais de comunicação acadêmica, a fim de perceber o grau de relação dos avaliadores com a academia e de situar as temáticas e as áreas em que se concentram suas produções.

A análise mais aproximada das trajetórias dos avaliadores nos permitiu visualizar elementos comparáveis entre as três comissões de avaliação analisadas, assim como nos apontou a heterogeneidade de vínculos profissionais e formativos entre os avaliadores integrantes de uma mesma comissão, fornecendo, assim, subsídios para a reflexão mais aprofundada do objeto central desta pesquisa.

RESULTADOS DAS ANÁLISES DESCRITAS ACIMA

A análise relativa à formação acadêmica dos avaliadores nos revelou as especificidades que demarcam cada uma das comissões e,

ao mesmo tempo, nos permitiu mapear a natureza e o tipo de vínculo que estes sujeitos apresentam no interior do conhecimento matemático. No que se refere à formação em Matemática é o elo de identificação comum entre os avaliadores. No que se refere à formação ao nível de graduação, há apenas o registro de oito avaliadores que são graduados em áreas afins. Sendo no PNLD de 2009, dois avaliadores que são graduados respectivamente em Engenharia Aeronáutica e Licenciatura em Física; no PNLD de 2012 dois avaliadores são graduados em Estatística, um em Licenciatura em Física e um em Bachiller en Educación e no PNLD de 2015 um avaliador com Bacharelado em Estatística e um Bacharelado em Física.

O investimento nos demais níveis de formação acadêmica é característico entre os avaliadores. Todos eles possuem formação ao nível de mestrado, diferenciando-se, apenas quanto à área de conhecimento investida. Vale ressaltar que dos 19 avaliadores do PNLD/2009 todos são do sexo masculino e todos possuem mestrado e doutorado em Matemática e sua maioria fizeram Bacharelado em Matemática.

Segundo o Portal Educação⁴, para entendermos a diferença entre bacharelado e licenciatura, teremos que confrontar a definição: o Bacharelado capacita o acadêmico para o mercado de trabalho e sua formação tem como foco a preparação para exercer funções no mercado de trabalho, sendo assim, é necessária fazer a complementação pedagógica para exercer a carreira de professor. Normalmente, o bacharelado tem duração média de quatro anos, podendo variar, em cursos como Direito, Medicina, Arquitetura, entre outros. Já a Licenciatura tem como foco principal capacitar o acadêmico para vida profissional atuando como professor, sejam em escolas de Educação Infantil, Educação Fundamental, Médio ou Acadêmico. Para lecionar

4 Disponível em: <<https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/pedagogia/diferenca-entre-bacharelado-e-licenciatura/50555>>.

nas séries finais do Ensino Fundamental e também no Ensino Médio, é preciso a licenciatura em áreas específicas (Matemática, Geografia, etc.). O tempo médio de duração de 3 a 4 anos. Quando a opção é ser um professor de faculdade, é preciso ter, no mínimo, pós-graduação na área, há instituições que definem como critérios para contratação um mestrado no currículo.

Portanto, podemos concluir que os avaliadores que participaram nessa comissão não tinham habilitação para trabalhar com séries finais do Ensino Fundamental e médio. O que é uma das condições descritas no edital de convocação para avaliadores dos Livros Didáticos pelo MEC (Ministério de Educação e Cultura). Outro fator, foi ser todos do sexo masculino, evidenciando assim, a pouca representação da mulher no campo científico, mais especificamente na matemática. Segundo Oliveira (2012), muitos trabalhos realizados sobre essa temática, chegou à conclusão de que as mulheres foram desviadas de maneira involuntária desta área pela sociedade.

Ao longo da História, as mulheres foram consideradas inaptas quando comparadas intelectualmente aos homens, sendo relegadas a segundo plano com relação a construção histórica matemática. Neste sentido, Oliveira (2012) ressalta que a História das mulheres no mundo acadêmico foi excluída, esquecida por muitos séculos tanto que a maioria dos nomes importantes citados no ensino são de homens.

No PNLD de 2012, participaram 42 avaliadores sendo 21 do sexo feminino e 21 do sexo masculino e um avaliador comum ao PNLD de 2009, ou seja, 50% de homens e 50% de mulheres, alterando assim a linha de pensamentos machistas ocorridos no PNLD de 2009. Destes, grande parte fez mestrado em matemática, 12 fizeram mestrado em áreas afins, grande parte na área de educação. Já a maioria fez doutorado em áreas afins, em especial, a maioria na área de educação, e destes; 6 não são doutores, mas temos entre eles 2 especialistas em matemática e 5 que fizeram PHD em matemática.

No PNLD de 2015, participaram 40 avaliadores, 21 do sexo feminino e 19 do sexo masculino, com 13 avaliadores que participaram anteriormente no PNLD de 2012, como reflexo da formação acadêmica, grande parte licenciados em matemática, por este motivo puderam influenciar nas novas escolhas dos livros didáticos do ano de 2015. Destes, a maioria fez mestrado e doutorado em matemática, vale ressaltar que 2 avaliadores são somente especialistas em matemática e 7 não são doutores.

Quando se avança para a análise ao nível de mestrado e doutorado, observa-se a mesma tendência entre a comissão do PNLD/2009 e 2015, ou seja, a concentração na área da Matemática. Em relação à comissão do PNLD/2012, verifica-se a concentração nas áreas da Matemática e da Educação, exclusivamente. Embora a opção à formação em nível de doutorado contemple a grande maioria dos avaliadores de ambas as comissões, nos deparamos com um universo reduzido de sujeitos que não possuem formação neste nível acadêmico, o que é mais expressivo entre as comissões do PNLD/2012 e 2015.

O investimento no nível de pós-doutorado se apresenta entre alguns avaliadores de ambas as comissões, embora em número reduzido. Também neste nível, as áreas de concentração são Matemática e Educação. Interessante notar que, ao contrário daquilo que apareceu com maior predominância entre os membros do PNLD/2012 e 2015 nos níveis de mestrado e de doutorado, em relação à formação no nível de pós-doutorado prevalece o investimento na área de Matemática. Como se pôde observar, ambas as comissões apresentam formação acadêmica consolidada, que se estende, entre a grande maioria dos avaliadores, até ao nível de doutorado, o que significa dizer que a base sobre a qual a avaliação se instaura é demarcada por complexa e densa formação por parte dos sujeitos que dela participam. Fato importante de ser destacado porque, ao lidar com um processo público de avaliação de algo que será utilizado pelo público e com recursos

públicos em todo território nacional, a avaliação pauta-se em medidas de rigor, que hoje são desconhecidas pelos sistemas privados de ensino, que cada vez mais, tentam se impor como alternativas ao que é apresentado pelo PNLD.

Por outro lado, as áreas de concentração mais recorrentes estão entre a Matemática e a Educação. Ao compararmos as três comissões, observa-se a maior concentração na área de Matemática. Não tendo divisão entre as áreas da Matemática e da Educação nas comissões analisadas.

A relação com a academia transcorre não apenas a trajetória formativa dos avaliadores, como, também, suas trajetórias profissionais. Conforme se depreende da pesquisa, no contexto das três avaliações, todos os sujeitos possuíam elos profissionais com instituições de ensino superior. As origens institucionais destes sujeitos são diversas e, ao mesmo tempo, muito bem delimitadas. Ao mapearmos a localização geográfica das instituições das quais os avaliadores mantinham vínculo no contexto de suas participações nas edições do PNLD ora analisadas, deparamos com um quadro nítido quanto à demarcação de suas regiões de origem institucional.

Assim, enquanto no PNLD/2009 grande parte da comissão foi composta por sujeitos integrantes de instituições das regiões nordeste, sul, centro-oeste e sudeste, no PNLD/2012 e PNLD/2015, verificamos a participação de avaliadores vinculados às instituições localizadas em todas as regiões do país, com registro de maior participação de avaliadores ligados às instituições da região nordeste, seguidas pela região sudeste.

Ao observarmos mais detalhadamente as regiões de origem dos avaliadores, percebemos elementos de concentração entre os membros da comissão do PNLD/2009 e elementos de heterogeneidade entre os membros da comissão de avaliação dos PNLD/2012 e

PNLD/2015. Esta diferença pode ser mais bem ilustrada quando se observa com maior detalhamento a composição de cada uma das comissões a partir de suas distribuições nos respectivos estados de origem institucional.

A concentração na participação de avaliadores da comissão do PNLD/2009 integrantes da região nordeste é nítida, foram 15 avaliadores da região nordeste, 1 da região sul, 1 da região centro-oeste e 2 da região sudeste. Já em relação aos avaliadores da comissão do PNLD/2012, a origem institucional é mais diversificada, 20 avaliadores na região sudeste, 12 na região nordeste, 6 na região centro-oeste, 2 na região norte e 1 na região sul, embora haja o predomínio de avaliadores pertencentes às instituições integrantes do estado de São Paulo e de Pernambuco. O mesmo foi avaliado no PNLD/2015, a origem institucional é diversificada, com 18 avaliadores na região sudeste, 12 na região nordeste, 6 na região centro-oeste, 2 na região sul e 1 na região norte, podemos observar que os resultados foram comuns em algumas regiões, devido a ter 13 avaliadores que participaram também do PNLD/2012.

Os elos com as instituições de ensino superior são diversificadas. Alguns dos avaliadores mantiveram relações profissionais com a instituição de formação acadêmica (ao nível mestrado e doutorado), por meio da docência, ou como membro de bancas. Essa relação é mais expressiva entre os avaliadores da comissão do PNLD/2009.

No que se refere ao tipo de experiência profissional nas instituições de nível superior, é nítida a relação de todos os avaliadores na docência ao nível de Graduação. A atuação contempla os campos da Educação, da Matemática e do Ensino da Matemática com algumas especificidades que demarcam cada uma das comissões.

No geral, os membros da comissão de avaliação do PNLD/2009 apresentam uma trajetória concentrada no campo do Bacharelado em

Matemática. Este perfil compreende grande parte dos avaliadores, enquanto que os demais apresentam experiência docente no campo da Educação, por meio da docência do curso de Pedagogia e/ou na docência em demais Licenciaturas.

Em relação ao perfil docente dos avaliadores dos PNLD/2012 e 2015, nos deparamos com um universo oposto. Entre eles, a docência no campo da Licenciatura em Matemática assume posição majoritária se comparada com a docência exclusiva no campo do Bacharelado em Matemática. Nesta modalidade, insere-se um universo reduzido de avaliadores. No campo da Educação, a experiência docente permanece majoritária na área de Licenciatura em Matemática, seguindo, com menor incidência, à docência na graduação em Pedagogia e em demais Licenciaturas.

Esta diferença entre o perfil profissional das comissões é mais nítida quando observamos suas trajetórias profissionais no campo da pesquisa e a inserção profissional de ambas as comissões na pesquisa acadêmica na área do ensino de Matemática. A pesquisa observou significativa presença dos avaliadores no campo da pesquisa acadêmica, também apresentou diferenças quanto ao grau e ao tipo de vínculo profissional com o universo da pesquisa entre as três comissões. Ao observarmos a comissão do PNLD/2009 percebemos que grande parte dos avaliadores possui experiência no campo de pesquisa na área da Matemática, estando excluída deste quadro uma minoria.

Ao verificarmos mais detalhadamente o lugar de onde os membros da comissão do PNLD/2009 se inserem no campo da pesquisa, percebemos predomínio de atividades e a inserção profissional das três comissões na pesquisa acadêmica na área de matemática, de ensino da matemática e da educação. No interior do universo de avaliadores, que possuem experiência profissional na orientação de trabalhos acadêmicos, percebemos dois tipos de

vínculo: o mais recorrente refere-se aqueles sujeitos que possuem uma inserção mais densa no campo da área de Matemática e que, por isso, têm na atividade de orientação um dos ramos constitutivos de seu perfil profissional na academia. Por outro lado, há um universo reduzido de avaliadores que não possuem vínculos mais estreitos com o campo da Matemática e cujos elos com o campo do ensino se concretizam apenas em experiências curtas ou esporádicas de orientação de trabalhos acadêmicos.

O mesmo ocorre em relação às publicações acadêmicas. No decorrer da análise da base Lattes, também observamos que muitos dos avaliadores possuem um perfil de produção acadêmica nitidamente vinculado ao campo da matemática, correspondendo à maior parte dos avaliadores que possuem relações com este campo de pesquisa. Em outras situações, as produções no campo do ensino ocorrem em contextos específicos, como pode ser verificado em algumas publicações esporádicas relativas ao livro didático de Matemática, que se inseriram no contexto da participação destes avaliadores enquanto integrantes de comissões de avaliação anteriores do PNLD.

Em relação aos membros das comissões dos PNLD/2012 e 2015, observa-se uma relação integral de todos os avaliadores com o campo da pesquisa na área do Ensino da Matemática. Integram este campo atividades diversificadas, como orientações de trabalhos acadêmicos, participação em projetos de pesquisa e publicações acadêmicas, seguidas pelas atividades de orientações.

Vale ressaltar, a presença da temática do livro didático no âmbito das atividades de pesquisa acadêmica das comissões do PNLD 2012 e 2015. Das atividades de orientação, publicação e projetos de pesquisa percebemos que uma pequena parcela foi produzida com esta temática. Na pesquisa realizada com as três comissões percebemos que poucos avaliadores apresentaram relações com

a temática do livro didático. Carecendo assim, mais pesquisas e trabalhos acadêmicos sobre a temática.

Como podemos notar, as comissões são compostas por sujeitos que possuem trajetórias diretamente vinculadas à academia. Também percebemos vínculos com a educação básica, embora não correspondam à experiência majoritária na trajetória profissional do conjunto dos avaliadores. A ligação com este nível de ensino apresenta de duas maneiras distintas: por um lado, através da atuação direta na sala de aula e/ou na gestão escolar e, por outro lado, através de vínculos com a formação de professores a partir de seus lugares de profissionais da educação superior. Ficando, então; uma lacuna a ser solucionada sobre a relação dos avaliadores com a educação básica e o tema específico do livro didático. Buscando sanar este propósito no edital para o PNLD/2018, uma nova proposta surgiu para selecionar os avaliadores dos Livros Didáticos de Matemática.

Conforme Sampaio (2012), a avaliação é muito cara e um avaliador recebe R\$ 5.000 por coleção de 4 volumes (R\$ 1.250 por livro) ele pode avaliar duas coleções e recebe ao final do programa R\$ 10.000 (cerca de 1 salário de professor titular).

CONCLUSÃO

O guia do livro didático é um instrumento que subsidia a escolha dos professores de acordo com o projeto político pedagógico e a realidade sociocultural de sua escola, bem como o documento do PNLD que apresenta as obras didáticas aprovadas, por meio de resenhas e a metodologia e exigências utilizada na avaliação, daí o estudo sobre os avaliadores destes Livros os quais fazem parte deste importante instrumento o Guia do Livro Didático.

O PNLD em aspectos gerais, avalia em todas as áreas do conhecimento: o respeito à legislação e diretrizes para o ensino fundamental/médio; observação dos princípios éticos e construção da cidadania; coerência da abordagem teórico-metodológica assumida pela obra e sua proposta didático-pedagógica; correção e atualização de conceitos e informações; atividades; ilustrações; manual do professor e aspectos gráfico-editoriais.

Conforme observamos na pesquisa, a partir da análise das trajetórias formativa e profissional dos avaliadores, destacaram; como elo de identificação comum entre aqueles que compuseram as três comissões, a formação e a trajetória profissional no campo da Matemática. Pode-se observar o reflexo sociocultural dos livros didáticos analisados pelos avaliadores em toda região do país. Contudo, conforme ressaltado anteriormente, a formação comum no campo da Matemática não garantiu, por si só, a uniformidade formativa dos avaliadores.

De fato, a análise mais detalhada do perfil profissional destes sujeitos demonstrou que, a despeito da sua formação comum, suas trajetórias foram construídas de maneiras diversificadas e heterogêneas. A diversidade dos lugares profissionais ocupados pelos avaliadores perpassou tanto a vinculação ao campo da Matemática, quanto ao campo do Ensino de Matemática. No que se refere a este último aspecto, também destacamos que os avaliadores apresentaram trajetórias diversificadas, que contemplam atividades relacionadas a educação básica e a academia.

Assim, as evidências encontradas a partir da análise das trajetórias profissionais e formativas dos avaliadores, nos permitiram compreender com maior clareza o cenário plural apresentado entre os Guias de Livros Didáticos de Matemática do PNLD/2009, do PNLD/2012 e do PNLD/2015. A partir das pesquisas foi possível lançar a investigação sobre os Editais de inscrição de cada uma das

edições do PNLD e sobre o Curriculum Lattes dos avaliadores. As evidências encontradas a partir daí nos permitiram situar, de um lado, os diferentes contextos avaliativos que delimitaram as apreciações dos avaliadores e, de outro lado, os lugares sociais a partir dos quais estes sujeitos lançaram seus olhares sobre os livros didáticos, ambos demarcados pela diversidade.

Portanto, concluímos que o PNLD conquistou padrões de melhor qualidade para os livros didáticos brasileiros. Com as exigências avaliativas a simples inscrição de livros no PNLD deixou de significar que eles seriam oferecidos às escolas. A avaliação pedagógica do livro proporcionou uma ampla renovação da produção didática brasileira, com material de qualidade, evidenciada pela participação de novos títulos e vários autores. Sendo o livro didático uma ferramenta de apoio ao processo educativo, faz-se necessário seu contínuo aperfeiçoamento e atualização, para aproximá-lo das novas linguagens e realidades.

REFERÊNCIAS

Alvim, Y. C. (2010). *O livro didático na batalha de ideias: vozes e saber histórico no processo de avaliação do PNLD*. Dissertação de Mestrado em Educação Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora.

Batista, A. A. G. (2001). *Recomendações para uma política pública de livros didáticos*. Brasília: MEC/SEF. Câmara dos Deputados. *Decreto-Lei n. 1.006, de 30 de Dezembro de 1938*. Estabelece as condições de produção, importação e utilização do livro didático. Brasília. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&sgl_tipo=DEL&num_ato=00001006&seq_ato=000&vlr_ano=1938&sgl_orgao=NI>. Acesso em 20 de outubro de 2016.

Câmara dos Deputados. *Decreto-lei n. 8.460, de 26 de dezembro de 1945*. Consolida a legislação sobre as condições de produção, importação e utilização do livro didático. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&sgl_tipo=DEL&num_ato=00008460&seq_ato=000&vlr_ano=1945&sgl_orgao=NI>. Acesso em: 20 de outubro de 2016.

Câmara dos Deputados. *Decreto n. 91.542, de 19 de Agosto de 1985*. Institui o Programa Nacional do Livro Didático, dispõe sobre sua execução e dá outras providências. Câmara dos Deputados. Disponível em: <https://www.fn.de.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&sgl_tipo=DEC&num_ato=00091542&seq_ato=000&vlr_ano=1985&sgl_orgao=NI>. Acesso em: 20 de outubro de 2016.

Bittencourt, C. M. F. (2004). Em foco: história, produção e memória do livro didático. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 3. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n3/a07v30n3.pdf>>. Acesso: 05 de outubro de 2016.

Carvalho, D. R. P., Filho, F. A. V. (setembro, 2015). PNLD e o processo de avaliação: Guias do livro didático de Geografia (2013-2015). *Revista online – caminhos de Geografia*. Uberlândia, v.16, n. 55, p.114-127. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/caminhosdegeografia/>>. Acesso em 20 de março de 2016.

Cassiano, C. C. F. (2004). Mercado de livro didático no Brasil. Em: *I Seminário Brasileiro sobre Livro e História Editorial*. Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://www.livroehistoriaeditorial.pro.br/pdf/celiacristinacassiano.pdf>>. Acesso em 20 de março de 2016.

Diferença entre bacharelado e licenciatura. (2017). Portal Educação. Disponível em: <<https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/pedagogia/diferenca-entre-bacharelado-e-licenciatura/50555>>. Acesso em: 23 set. 2017.

Freitag, B. et al (1997). *O livro didático em questão*. 3. Ed. São Paulo: Cortez.

Höfling, E. M. (abril, 2000). Notas para a discussão quanto à implementação de programas de governo: em foco o Programa Nacional do Livro Didático. *Educação e Sociedade*, v. 21, n.70. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87313696009>>. Acesso em: 05 de outubro de 2016.

Ministério da Educação. (2017). *Para não esquecer: de que se lembrar, na hora de escolher as obras do guia?*. Disponível: <<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/apresentacao1.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2017.

Munakata, K. (2012). O livro didático: alguns temas de pesquisa. *Revista Brasileira de História e Educação*. Campinas, v. 12, n. 3., p. 179-197.

Oliveira, C. M. (2012). *A presença das mulheres nas ciências exatas*. CD-ROM. Trabalho de conclusão de curso (licenciatura - Matemática) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Engenharia de Guaratinguetá. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/120256>>.

Rosa, F. G. M. G., ODDONE, N. (2006). Políticas públicas para o livro, leitura e biblioteca. *Ci. Inf.*, v. 35, n. 3, p. 183-193. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ci/v35n3/v35n3a17.pdf>>. Acesso em 20 de março de 2016.

Sampaio, F. A. A., Carvalho, A. F. (2002). As distorções da etapa da avaliação do Programa Nacional do Livro Didático: 10 críticas, 10 soluções. São Paulo: Senado. Disponível em: <http://www.senado.leg.br/comissoes/CE/AP/AP20120516_FranciscoAzevedoDeArrudaSampaio.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2017.

Stray, C. (1993). Quia Nominor Leo: Vers une sociologie historique Du Manuel. In: CHOPPIN, Alain (org.) *Histoire de l'éducation*. n. 58 (número special). Manuels scolaires, États et sociétés. XIXe-XXe siècles, Ed. INRP, 1993.

5

Leoclécio Dobrovoski Silva Pereira

Ágatha Santos Condé

Fabiane Santana Previtali

A NOVA GESTÃO PÚBLICA E SEUS IMPACTOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

DOI: 10.31560/pimentacultural/2020.299.111-128

Resumo:

Neste trabalho analisou-se a relação entre a Nova Gestão Pública e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores de julho de 2015. Destaca-se que as políticas governamentais são organizadas em torno da dinâmica neoliberal para atender aos interesses que fogem à oferta da educação pública e de qualidade para todos, para servir aos interesses de grupos cujo cunho ideológico assenta-se na dominação de classes. Constatou-se a continuidade e intensificação da precarização da formação bem como do trabalho, uma vez que aumento de carga horária formativa e habilitação na respectiva área de atuação não garantem a integralidade de melhores condições de trabalho, reconhecimento profissional e qualidade no ensino.

Palavras-chave:

Gestão pública; Formação; Educação básica.

INTRODUÇÃO

No Brasil, o maior expoente na redefinição da gestão pública é encontrado em Bresser-Pereira, o qual defende a descentralização dos atributos do Estado numa transição do controle burocrático para a flexibilização, cujo cunho ideológico assenta-se fundamentalmente no aparato do Estado neoliberal, retirando atribuições do Estado e as delegando à sociedade civil organizada, por entender que a burocracia, característica nas administrações públicas, representa entrave para o desenvolvimento.

Na nova gestão pública do Estado, Bresser-Pereira (2001) propõe a subdivisão das funções do Estado com o setor privado, – ao primeiro é incumbido o papel de assegurar direitos sociais e, ao segundo, a oferta de serviços públicos adequados. Ademais, o Estado cumpre o controle estatal sobre os trabalhos desenvolvidos pelas empresas privadas que normatizam a dinâmica de gestão do trabalho sob sua tutela, inclusive visando resultados como na lógica da administração privada, em que as empresas recebem por isso⁵.

O termo “gestão pública” designa o novo status da organização pública em uma superação da administração basicamente centrada nas esferas hierárquicas e burocráticas, em que o Estado atuava na tentativa de controle rigoroso das ações no meio público. Para o novo Estado, a função consiste em avaliar os resultados sob as condições

5 A perfeição na relação entre Estado e capital privado é claramente questionada nas constatações feitas em tempo recente a respeito das privatizações de obras faraônicas, como a construção de portos, rodovias, hidrelétricas e, mais recentemente, os massacres ocorridos em prisões do Norte do Brasil, sob administração de empresas privadas. A relação é deficitária em duas dimensões: na prestação de serviços e na supervisão do Estado. Para aprofundamento do tema, consultar: CABRAL, S; LAZZARINI, S. G. Impactos da Participação Privada no Sistema Prisional: Evidências a partir da Terceirização de Prisões no Paraná. *Revista de Administração Contemporânea*, Curitiba, v. 14, n. 3, art. 1, pp. 395-413, Mai./Jun. 2010.

previamente acordadas, seja por meio de concessões, parcerias público-privadas, privatizações ou terceirizações.

Para Previtali e Fagiani (2017), a forma gestão de Estado denominada “Gerencialista” (Newman e Clark, 1977), introduzida de forma sistemática no Brasil durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (1994-2002), age no reordenamento da regulação político-jurídica da estrutura social de forma a propiciar condições favoráveis para a acumulação do capital num momento de crise econômica. Para tanto, estabelece, por um lado, um amplo programa de privatizações, inclusive de setores ligados ao bem-estar social como a saúde, a educação e a previdência pública. Por outro lado, cria um sistema de gestão e avaliação do público sob as regras do privado e muitas vezes, sob a gestão do privado.

Com Marx (1996), Mészáros (2005) e Saviani (2007), orientamos nosso entendimento sobre os limites da educação sob a ordem do capital, para quem as reformas compõem tão somente os mecanismos de controle, cuja primazia é a manutenção do sistema capitalista sobre todas as instâncias da vida humana. Em Frigotto (2015), compreendemos que no Brasil as imposições e o controle do capital se manifestam perversamente na definição dos rumos do trabalho e da educação e, com Ball (2002), o entendimento de que a profissão docente via medidas de gestão resulta na precarização do trabalho para atender à performatividade na produção de resultados estabelecidos pelos órgãos reguladores de Estado.

Direcionamos nosso estudo pela revisão da literatura e pesquisa documental, com recorte temporal a partir da década de 1990, quando as políticas governamentais escancararam suas portas para as diretrizes neoliberais de organização, pela premissa de que o estado Brasileiro necessitaria adequar-se à agenda global da produção e, conseqüentemente, ter condições para tal.

Este capítulo, em sua estrutura, discute a organização do Estado, com recorte para a educação, sob a lógica do neoliberalismo, segundo a qual há necessidade de constantemente expandir os nichos de mercado e, conseqüentemente, de exploração. Na sequência, destacamos que o movimento de reformas do estado no Brasil e na América Latina traz como argumentos a necessidade de flexibilização da administração, justificando-se pelo caos na prestação dos serviços públicos a introdução e aberturada aos processos de privatização e terceirização, em que as empresas e a administração privada representam a solução dos problemas. Por fim, destaca-se a formação de professores como condição suficiente para a superação de problemas de déficit de profissionais bem como do atendimento às metas estabelecidas pelas políticas educacionais.

A REORGANIZAÇÃO DO ESTADO NA AMÉRICA LATINA E NO BRASIL

No ano de 1973, com a crise do capitalismo, o Estado se viu obrigado a redefinir sua administração. A alternativa encontrada foi desmontar o aparelho estatal, diminuindo o Estado e dando mais poder ao mercado; contudo, rapidamente se constatou que o equilíbrio fiscal do Estado e o restabelecimento das condições de pagar a dívida não se voltariam a desmontar o Estado, mas reformá-lo. Segundo o Centro Latino-Americano de Administração para o Desenvolvimento (CLAD, 1998), na América Latina, algumas peculiaridades merecem destaque, entre elas o endividamento de quase todos os países, a insuficiência no mercado internacional, a retração de mercado e a elevada inflação.

Uma das tendências é a privatização e terceirização, em que o Estado atribui ao mercado o desenvolvimento de ações antes sob sua inteira responsabilidade e passa a agir como agente catalisador

e controlador do processo. Desse modo, atrai a participação da comunidade, de organizações do terceiro setor e do próprio setor privado para a sua execução.

Ainda conforme o CLAD (1998), tais reformas, tendo como modelo a gestão do setor privado, não se voltam aos mesmos objetivos das organizações privadas, as quais visam ao lucro. Fundamentalmente, no Estado, o gerencialismo pretende cumprir a essência da administração e propiciar benefícios de maneira universal, satisfazendo as necessidades dos indivíduos. Outro fator que difere é a “participação” da sociedade organizada no processo de gestão, com o acompanhamento das ações por meio de fiscalização e avaliações.

Por um lado, a reforma gerencial rompe com o modelo burocrático; por outro, precisa estabelecer parâmetros na burocracia para se sustentar enquanto gestão. Nesse sentido, há de se conservar a burocracia, mas em partes, sobretudo a profissionalização, de modo que ela tenha condições de evoluir e se adequar aos novos tempos fortemente impactados pelas tecnologias e por demandas que requerem mais agilidade no processo de decisão. Tal pleito não exclui, segundo o CLAD (1998), a capacidade e a necessidade de a gerência se pautar pela democracia – trata-se de maior eficiência.

Dentre os aspectos que o CLAD (1998, p. 7) destaca como necessários no processo de superação da burocracia para gerência estão:

- a) pela flexibilização organizacional, capaz de tornar os governos mais ágeis;
- b) pela montagem de uma rede de relações mais democráticas entre a prestação dos serviços públicos e os cidadãos-consumidores;
- c) pela implantação de um modelo contratual e competitivo de ação estatal, a partir do qual se possa aumentar a eficiência e a efetividade das políticas.

Trata-se de uma nova cultura administrativa com a redefinição da organização política, impactando diretamente políticos, funcionalismo público e sociedade. À sociedade é atribuída maior parte da responsabilização da nova gestão, pois a ela cabe o papel de avaliar, monitorar e fiscalizar o desenvolvimento e a aplicabilidade da gestão.

O relatório do CLAD (1998) desenvolve uma proposta de gestão dos serviços públicos com fortes traços de idealismo, ora caracterizando a gestão com aspectos da eficiência da rede privada, ora ensejando introduzir o mercado na prestação do serviço público, o que é aliado ao discurso de que a nova gestão não está voltada a entregar a máquina pública ao mercado, mas somente lhe imprimir eficiência e eficácia, características da gestão privada.

Algumas perguntas são suscitadas: levando em consideração que a administração privada do capital, ao longo da história, passou por sérias crises econômicas, qual seria a medida tomada pelo Estado se ele entrasse em crise? Nas crises do capital, o Estado lhe tira das cinzas com mecanismos vários, no caso de uma crise do próprio sistema não estatal, então, de onde viria o socorro? Diz-se que à população não seria passado o ônus da causa. Mas, afinal, a quem seria? Vale dizer que o CLAD não ressalva essas questões em seu relatório.

Esse tripé da gestão pública, para além das “boas” intenções do CLAD (1998), pode ter outras conotações envolvendo a atribuição dos serviços públicos às organizações sem fins lucrativos, como ONGs, associações de bairro, OS, entre outras. Na parceria com o mercado, há um novo nicho econômico para o capital e, no que diz respeito à comunidade, com as políticas de fiscalização, constatamos a atribuição da culpa e da responsabilidade dos problemas que surgirem, pois não foi capaz de fiscalizar, avaliar e influir nos órgãos que oferecem os serviços. Ao argumentar sobre a superação da forma de gestão pelo Estado, o CLAD pontua que: “[...] ‘Se a prestação dos serviços públicos

piorava, a culpa era do governo’ – frase típica em vários países latino-americanos. Agora, com ampla participação da comunidade, se os serviços públicos piorarem, a culpa é dela” (CLAD, 1998, p. 14).

O próprio termo “gestão”, em sua singularidade, dá o tom do que contempla a nova gestão pública: o fator responsabilização dos profissionais dar-se-á pelas avaliações de qualidade/desempenho, mensurado por estatísticas. O CLAD (1998) declara a necessidade da reforma jurídica dos estados latino-americanos, para que os interesses da população sejam postos em primeiro lugar; mas até que ponto os indivíduos, incumbidos da gestão, desenvolverão estratégias e ações pautadas pela ética, sem requerer benefícios próprios? O CLAD (1998) também não evidencia a forma de escolha dos burocratas, dos gestores. Fala-se muito em democratização, mas, em termos práticos, que democracia é essa?

Aliando-se e subordinando-se aos interesses dos capitais internacionais, a burguesia nacional, através do Estado, insere o Brasil de forma ainda mais subordinada e dependente na globalização neoliberal ditada pelos países centrais. Pressionado pelo grande capital privado transnacional, principalmente a partir da década de 1990, o país passou a viver um processo de desregulamentação, de avanço de políticas de privatizações e de liberalização monetária.

A reestruturação do Estado no Brasil assentou-se nos relatórios e diagnósticos do Banco Mundial, do Fundo Monetário Internacional (FMI) e da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE). Tais organizações, em particular o FMI, propuseram o aumento da desregulação, a diminuição da burocracia do Estado e a redução das suas contas e orçamentos como receita para estancar as crises econômicas, assim como as crises dos sistemas públicos de educação, saúde e de proteção social.

Em educação, uma das formas que essa prática se torna tendência em Minas Gerais é o Choque de Gestão⁶, modalidade de governo que visou, por meio do controle gerencial, oferecer números para as estatísticas no cenário nacional, fazendo com que a prática de professores e escolas em geral redundasse no cumprimento das metas – as avaliações de desempenho. “Neste sentido, o CLAD acredita que os Estados latino-americanos precisarão nos próximos anos montar sólidos sistemas de avaliação de desempenho, caso queiram de fato transformar as atuais estruturas da administração pública” (CLAD, 1998, p. 12).

AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DE JULHO DE 2015 PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A Resolução n. 2, de 1º de julho de 2015 (BRASIL, 2015), define as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para formação em nível superior em cursos de licenciaturas, segunda licenciatura, formação continuada e formação pedagógica para graduados, em se tratando de profissionais da educação para atuar no magistério/docência.

As DCNs para a formação e “reformação” dos profissionais da educação estabelecem às instituições formadoras a necessidade de observar a formação voltada para gestão, políticas e programas de formação, em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e

6 Para aprofundamento na discussão sobre Choque de Gestão, consultar: MARTINS, E. R. *Trabalho docente e políticas educacionais: um estudo sobre o controle do trabalho na rede estadual de Minas Gerais em Uberlândia – a partir de 2003*. 2016. 111f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016; MACIEL, R. M. *Reestruturação produtiva e trabalho docente: um estudo sobre a reestruturação produtiva na educação básica e os impactos no trabalho docente na rede estadual de Patos de Minas – MG a partir da década de 1990*. 2012. 135p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2012.

o Conselho Nacional de Educação (CNE), de modo que o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) estejam articulados e assegurem a formação para o atendimento à educação básica de qualidade, mensurada pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e por órgãos reguladores.

Destaca-se também a necessidade de participação do professorado na elaboração do Projeto Político-Pedagógico, como recurso e mecanismo na definição de direcionamentos sobre a gestão democrática, além de ser um princípio basilar para o desenvolvimento da educação no contexto a que pertencem, participando, inclusive, dos processos de avaliação.

Um fator inovador nas novas diretrizes demonstra que a gestão deve fazer parte do currículo nas licenciaturas, como requisito para a formação de sujeitos capacitados à *gerir* unidades de ensino.

Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação [...] (BRASIL, 2015, p. 11).

No que concerne à formação inicial do magistério da educação básica em nível superior, as DCNs (BRASIL, 2015) compreendem cursos de graduação de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura. Os cursos de licenciatura deverão ter, no mínimo, 3.200 horas, com duração de quatro anos ou oito semestres, ao menos, compreendendo minimamente 400 horas de prática como componente curricular, 400 horas de estágio supervisionado, 2.200 horas de atividades formativas⁷

7 Elencadas nos incisos I e II do artigo 12 da Resolução n. 2, de 1º de julho de 2015 (BRASIL, 2015).

e 200 horas na área de interesse do estudante, como iniciação científica, monitoria e iniciação à docência. “Os cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados, de caráter emergencial e provisório”, têm por objetivo contribuir para o decréscimo do déficit de profissionais nas áreas específicas da docência (BRASIL, 2015, p. 12).

Para graduados em cursos afins, a carga horária deve constar de, no mínimo, 1.000 horas, distribuídas em 300 horas de estágio supervisionado, 200 horas de atividades teórico-práticas e 500 horas de atividades do núcleo estruturante do currículo, com duração mínima de 18 meses. Para graduados que pleiteiam um curso que não seja correlacionado à formação, a carga horária mínima deve ser de 1.400 horas, distribuídas em 300 horas de estágio supervisionado, 200 horas de atividades teórico-práticas e 900 horas referentes ao núcleo estruturante do currículo, com duração mínima de dois anos.

Para a segunda licenciatura, na mesma área de conhecimento, a carga horária mínima é de 800 horas, com 300 horas de estágio supervisionado e 500 horas de atividades relacionadas ao núcleo estruturante do currículo, com duração mínima de um ano. Esse tipo de curso, em área diferente, terá duração mínima de 18 meses, distribuídos em 900 horas do núcleo estruturante do currículo e 300 horas de estágio supervisionado, totalizando 1.200 horas. Cabe à instituição formadora definir o modo de desenvolvimento das atividades, respeitando a base nacional comum.

As DCNs (BRASIL, 2015) definem que a formação deve garantir preparo para a docência, dinâmicas pedagógicas, experiências educativas, produção e difusão de conhecimento e gestão educacional na educação básica, com planejamento, coordenação, desenvolvimento e acompanhamento de projetos e sua avaliação, ofertada de maneira preferencialmente presencial, alcançando uma projeção de 40% da oferta na rede pública, conforme a meta 12 do PNE.

Em se tratando da política de valorização dos profissionais do magistério, as DCNs (BRASIL, 2015, p. 14-15) definem:

Compete aos sistemas de ensino, às redes e às instituições educativas a responsabilidade pela garantia de políticas de valorização dos profissionais do magistério da educação básica, que devem ter assegurada sua formação, além de plano de carreira, de acordo com a legislação vigente, e preparação para atuar nas etapas e modalidades da educação básica e seus projetos de gestão, conforme definido na base comum nacional e nas diretrizes de formação, segundo o PDI, PPI e PPC da instituição de educação superior, em articulação com os sistemas e redes de ensino de educação básica.

Dias-da-Silva (2004) destaca as ciladas que as reformulações na educação podem ocasionar à classe docente, ressaltando o processo de transição dos anos 1980 para os anos 2000 – naqueles, ao professor era atribuída uma educação tecnicista e acrítica, centrada na autoridade do ensinar; nestes, os docentes são imbuídos de produzir números aprazíveis para as estatísticas.

Para Hypolito, Veira e Pizzi (2009), a reestruturação curricular, seja na formação dos professores ou nas diretrizes do trabalho docente, por meio de reformas que a eles se destina de algum modo, os afeta diretamente nos aspectos que dizem respeito à prática cotidiana: no desenvolvimento do ofício, envolvendo os instrumentos de gestão; no cumprimento de metas e na apresentação de resultados. Numa outra dimensão, incide também no aspecto emocional desses profissionais.

Ball (2002) aponta que o sistema performativo torna esquizofrênicos os que são nele inseridos por meio do gerencialismo. Em face disso, entende-se esquizofrenia como o plano de ação que afeta a consciência do indivíduo do próprio eu, não como uma patologia, mas uma anomia social, quer dizer, trata-se de uma representação que o indivíduo busca ter para si, enviesado por uma regra de representação para resultados. Isso é definido pelo autor

como fabricação de resultados paradoxal: cria-se uma estrutura de fachada para o indivíduo se adequar, como forma de se esquivar da avaliação que prova o contrário – no caso, as inspeções e auditorias e, em contrapartida, o torna totalmente submisso ao próprio sistema, fazendo-o parte dele. Ainda, a transparência visada pelos sistemas de gestão é, de fato, um invólucro de representação – literalmente, são mundos de representações.

Os critérios concernentes à implantação da gestão de mercado no ambiente público, no que se refere ao trabalho docente, geram efeitos em escala e prejudiciais aos trabalhadores, conforme citado acima. Com os mecanismos de controle, entre eles a avaliação de resultados mensurados a partir de testes em larga escala, transfere-se para os docentes o duplo caráter do problema: o abandono do Estado frente aos recursos humanos e físicos necessários para o cumprimento do trabalho; e a exigência de padrões de excelência que são praticamente impossíveis de serem alcançados pelo profissional.

As reformas trazem na sua estrutura a tentativa de responder às novas demandas que a realidade requer de determinado campo de ação. Contudo, trata-se de legitimar uma subordinação consensual e irrestrita, o que “[...] significa, muitas vezes, a instauração de novas práticas de controle e de novos mecanismos produtores de poder” (POPKEWITZ, 1997, p. 46). Nas palavras de Apple (1995), isso consiste na intensificação das formas de controle sobre o trabalho, retirando do trabalhador o tempo do ócio, obrigando-o à dedicação incansável para o cumprimento das metas cotidianas, por meio da despolitização da ação conjunta dos professores subsumida pelas ordens administrativas que a condicionam.

O discurso hegemônico das reformas na educação, instituído pelos órgãos reguladores e incorporado pelos reformados, traz no seu bojo o estabelecimento de ações conjuntas voltadas a direções opostas, mas que visam ao mesmo fim: ao mesmo tempo

em que desmontam o caráter de “profissão” do trabalho docente estabelecem, via “profissionalização” da profissão, a construção de perfis profissionais alinhavados às formas da reforma – subordinação consensual, executores de processos, produtores de resultados, trabalhadores flexíveis, coautores e partícipes de todos os processos, do ensino à responsabilização pela falta de êxito social da função da escola.

A tessitura das reformas na formação de professores constrói um novo perfil docente no seu conjunto, sempre apresentando as necessidades que a sociedade anseia e como alternativa única a ser adotada. São mostradas também as práticas que precisam ser mudadas, uma vez que escola e professores não têm respondido às expectativas da sociedade e, finalmente, estabelecem novas formas ou ações para superar os problemas apontados e atender aos anseios da “sociedade”.

Os aspectos negativos apresentados e que necessitam ser mudados nunca são expostos como falhas governamentais ou das propostas ensejadas precedentemente, demonstrando que o sistema falha/falhou. Sempre são responsabilizados os atores que estão no extremo periférico das reformas, mas que, na responsabilização dos problemas, se tornam o centro: “[...] há uma enorme distância entre o perfil de professor que a realidade atual exige e o perfil do professor que a realidade até agora criou” (BRASIL, 2000, p. 12).

Se a escola passa a ter o papel de garantir conhecimentos que consequentemente permitam ao aprendiz a construção de competências relacionadas às práticas laborais, levando em consideração as necessidades impostas pelo mercado, tais como adaptabilidade, resolução de problemas e relacionamento interpessoal com foco no resultado, a homologia entre processo de formação da escola/professor reformado e a construção de conhecimentos do seu público (alunos) evidenciam o pragmatismo da educação em todos

os sentidos, desde a construção da cidadania até a obtenção dos requisitos mínimos para sobrevivência. Nesses termos, a reforma passa a ser um paliativo estrutural, tendo suas bases fixadas na negação do que ela assegurou até então, na instabilidade do que propõe e na incerteza do que produzirá, seja no que diz respeito à ação a ser desenvolvida ou ao produto dessa ação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O cenário educacional é um campo de disputas ideológicas que envolve a busca por manutenção do poder assim como a sua superação. As reformas na educação, advindas de múltiplas maneiras na redefinição de dimensões políticas, sociais e organização do trabalho orientam os fins da educação para uma determinada sociedade. No Brasil identificamos que a partir da década de 1990 esta luta de forças se intensifica, quando se impõe para o país a necessidade de adequar-se aos ditames da ordem neoliberal e da mundialização do capital, consumo, formação de mão de obra e manipulação das consciências.

Ao centrarmos nossa análise da estrutura do Estado com recorte para o campo educacional, na relação da nova gestão pública e nas diretrizes para formação de professores de julho de 2015, tencionamos ao entendimento do conjunto de medidas e leis que fundamentam as imposições para as transformações em larga escala e a redefinição da forma como os indivíduos são condicionados a agir, pensar e se portar a partir da estrutura de formação que recebem, tendo como ente organizacional o Estado, que orienta suas ações segundo os interesses fundamentalmente da classe dominante, nomeadamente a serviço dos interesses do capital.

Consideramos que as orientações e diretrizes para formação de professores presentes na LDB e nas DCNs de julho de 2015 trazem avanços para o campo educacional, quando estabelece a formação em nível superior para atuar na docência, aumento de carga horária na academia, a tentativa de aproximar a formação com a realidade de trabalho que os profissionais encontrarão em sala de aula entre outros, contudo necessário se faz pontuar que isto é tomado como forma de justificar novas imposições para a classe que vive do trabalho em educação e culpabilização da ineficácia do professor.

De modo mais enfático, as DCNs de 2015 representam a manobra de governo para fundamentalmente adequar o número de profissionais habilitados para atuar em suas respectivas áreas de formação, frente ao déficit de profissionais no cenário atual. A formação aligeirada e em massa de professores resolverá em parte o problema numérico da atuação em sala de aula, através de ações como financiamento da educação superior, expansão do número de vagas de modo especial na rede privada, o alcance da educação a distância e os programas de governo como a Universidade Aberta do Brasil (UAB).

Ressalta-se que neste engodo, a formação de professores – em massa, aligeirada e precarizada – em consonância com a nova gestão pública, representam para as políticas governamentais a resolução de problemas como economicidade com gastos, quando forma em massa para nivelar por baixo os salários, quando expande com a iniciativa privada o financiamento da educação superior e não a oferece exponencialmente na rede pública, quando estabelece ao professor atribuições que vão além daquela que é sua função primordial, ensinar.

Para os profissionais da área educacional, o conjunto de medidas acentua ainda mais o descrédito com a profissão, advindo do entendimento e constatação de que a educação, via medidas governamentais, representa tão somente a subsunção da classe trabalhadora a atender à dinâmica de interesses políticos, que tem

na sua base o pleito de instituições privadas que fazem da educação pública um negócio rentável e de manipulação.

REFERÊNCIAS

APPLE, M. W. *Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

BALL, S. J. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 15, n. 2, n.p., 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. *Proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da Educação Básica, em curso de nível superior*. Brasília, maio 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. *Resolução n. 2, de 1º de julho de 2015*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf&category_slug=agosto-2017-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 10 maio. 2019.

BRESSER-PEREIRA, L. C. Uma nova gestão para um novo estado: liberal, social e republicano. *Revista do Serviço Público*, v. 52, n. 1, n.p., jan. 2001.

CLAD. Centro Latino-Americano de Administração para o Desenvolvimento. *Uma nova gestão pública para a América Latina*. 1998.

DIAS-DA-SILVA, M. H. G. F. Política de formação de professores no Brasil: as ciladas da reestruturação das licenciaturas. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 381-406, jul./dez. 2004.

FRIGOTTO, G. Trabalho: horizonte 2021. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 36, n. 132, p. 821-826, jul./set. 2015.

HYPOLITO, Á. M.; VIEIRA, J. S.; PIZZI, L. C. V. Reestruturação curricular e autointensificação do trabalho docente. *Currículo sem Fronteiras*, v. 9, n. 2, p. 100-112, jul./ dez. 2009.

MARX, K. *O capital* – crítica da economia política. Livro 1: O processo de produção Capitalista. Tradução de Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

MÉSZÁROS, I. *A educação para além do capital*. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

POPKEWITZ, T. *Reforma educacional: uma política sociológica – poder e conhecimento em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

PREVITALI, F. S.; FAGIANI, C.C. Estado De Bem-Estar Social, Neoliberalismo E Estado Gestor: Aproximações Globais. IN: Lucena, C.; Previtali, F. S.; Lucena, L. (Orgs.) *A crise da democracia brasileira* – Volume I –. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, n. 34, n.p., jan./abr. 2007.

6

Rita de Cássia Dias Akegawa

EMPREENDEDORISMO E SUA APLICAÇÃO NA FORMAÇÃO TÉCNICA E PROFISSIONAL, NO NOVO ENSINO MÉDIO - LEI Nº 13.415/2017

Este trabalho foi adaptado do Trabalho de Conclusão de Curso de Pós-graduação lato sensu em Educação Empreendedora, da PUC-Rio, realizado pelo Instituto Gênesis e Departamento de Educação da Universidade em parceria com o Sebrae. Publicado em: <http://www.genesis.puc-rio.br/biblioteca>

Resumo:

A Lei nº 13.415/2017, modificou o ensino médio brasileiro com a opção dada ao aluno para escolher dentre outros itinerários formativos, a formação técnica e profissional, sendo indispensável para tanto, o conhecimento em Empreendedorismo e Gestão àqueles que lecionam e estudam este itinerário formativo. Assim, há a necessidade dos docentes da educação técnica profissional, possuírem conhecimentos e habilidades que visem incentivar as práticas empreendedoras em sala de aula. Dessa forma, o estudante que cursar o ensino médio sob esta perspectiva, terá mais chances de ser um futuro empreendedor planejado auto realizado na conquista de sua independência profissional e pessoal.

Palavras-chave:

Empreendedorismo; Novo ensino médio; Formação técnica e profissional.

INTRODUÇÃO

O contexto da educação tem em seu bojo como uma das políticas públicas mais complexas e debatidas dentro de um Estado assim entendido como organização, eis que se trata de formação de pessoas no aspecto individual e coletivo.

No transcurso da história ao que se entende por educação hoje a mesma é tratada como direito social inserida nas tomadas de decisões relativas às políticas públicas, as quais emanam de gestores públicos legítimos para tais atos. E aliado a isto, o trabalho está também como direito social do cidadão brasileiro.

Assim, é possível compreender que a educação técnica e profissional culminada com o empreendedorismo vem sendo os alicerces para resguardar ambos os direitos: educação e trabalho, cujos efeitos são positivos na profissionalização e qualificação de classes trabalhadoras através de ações estatais e governamentais.

É importante ressaltar que o ensino de caráter técnico e profissional se modificou conforme o entendimento das políticas públicas do país. Dessa forma, foi promulgada a Lei 13.415⁸ de 16 de fevereiro de 2017, a qual dispõe que o currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular⁹ e os

8 Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

9 Base Nacional Comum Curricular do ensino médio, segundo a Lei nº 9.304/1996 combinada com a Lei nº 13.415/2017, contempla as áreas do conhecimento: línguas e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias, ciências humanas e sociais aplicadas; além dos estudos obrigatórios e prática da educação física, arte, sociologia e filosofia.

Itinerários Formativos com o contexto e possibilidade da Formação Técnica e Profissional.

O tema aqui abordado diz respeito a Educação, Trabalho e Empreendedorismo, considerando que atualmente a educação e a empregabilidade estão diretamente associados com a atividade empreendedora.

Nesse ínterim, considera-se a importância dos conhecimentos relacionados à área da Gestão e Empreendedorismo com enfoque ao novo Ensino Médio brasileiro, visando a qualificação dos estudantes para o mercado de trabalho que os aguarda. Esta preparação empreendedora objetiva estimular a independência financeira e emocional dos discentes para que ao final se sintam auto realizados com o que fazem.

Nessa perspectiva, o objetivo principal é a demonstração da importância dos estudos de empreendedorismo no novo ensino médio na seara da integração da formação técnica e profissional, os quais devem ser estimulados por docentes aptos aos conhecimentos de empreendedorismo e gestão.

APOORTE TEÓRICO E ANÁLISE

Necessária a interdisciplinaridade de conhecimentos para a fundamentação teórica sobre o assunto que norteia a educação, o trabalho e o empreendedorismo.

A Constituição Federal de 1988, no artigo 205, contempla como prerrogativa de todos e obrigação do Estado e da família, propiciar a educação, objetivando o desenvolvimento da pessoa, bem como o seu

preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, *ipsis litteris*¹⁰:

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.

A educação é vista como transformadora de indivíduos e sociedade, porque se apresenta como um processo dialético, histórico e cultural. Haja vista que, segundo Ramos (2011), os princípios liberais, condizem que o acesso à educação é uma condição importante para o exercício da cidadania. Sendo então, a educação considerada como meio de socializar os indivíduos de acordo com valores e padrões culturais e ético-morais de uma determinada sociedade e meio de disseminar sistematicamente conhecimentos científicos construídos pela humanidade.

Ademais, os doutrinadores Frigotto; Ciavatta; Ramos (2005), inferem que o trabalho como princípio educativo não deve ser limitado a uma técnica didática ou metodológica no processo de aprendizagem, mas é também um princípio ético político. Assim, o trabalho é, ao mesmo tempo, um dever e um direito; sendo importante combater as relações sociais de exploração e alienação do trabalho em qualquer circunstância e idade.

Menciona-se também Irineu Colombro no seu trabalho *Brasil profissionalizado: um programa que sistematiza na prática a educação profissional e tecnológica* também revela as concepções da educação com o propósito de formar cidadãos para o mercado de trabalho, a elevação do grau de instrução/ escolaridade das pessoas, bem como os itinerários e a busca dos estudos para jovens e adultos, senão vejamos:

¹⁰ *Ipsis litteris* é um termo em latim que significa “pelas mesmas palavras”.

Retoma também com novas concepções. Uma, de caráter geral, implica que a educação profissional seja voltada para todos os cidadãos com o propósito de prepará-los para o mundo do trabalho. Outras três concepções são mais específicas: a permanente elevação de escolaridade; a criação de itinerários formativos e a de ser uma forma atrativa de incentivar o retorno de jovens e adultos à escola. (COLOMBRO, 2007, p.6)

É de bom alvitre lembrar que a Constituição Federal de 1988, no artigo 6º, *caput*¹¹ trata dos direitos sociais, em sendo o direito à educação a prerrogativa básica de qualquer cidadão.

Já a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, trata das diretrizes e bases da educação nacional, em especial o seu artigo 27, inciso III e o art. 35, inciso II, cujos artigos dispõem da obrigação do currículo do ensino médio ter dentre outras diretrizes, a orientação e a preparação básica para o trabalho com adaptação às condições de ocupações posteriores. Citam-se:

Art. 27. Os conteúdos curriculares da educação básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes:

III - orientação para o trabalho;

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

Concerne ao novo ensino médio, a mudança da legislação sobre o assunto foi significativa, considerando que o discente poderá optar pela área de conhecimento ou atuação profissional, conforme prevê o parágrafo 12 da Lei nº13.415/2017:

11 *Caput* é uma palavra em latim que designa cabeça.

§ 12. As escolas deverão orientar os alunos no processo de escolha das áreas de conhecimento ou de atuação profissional previstas no *caput*.

Sendo certo que o novo ensino médio traz como opções ao discente as seguintes opções de estudos nas grandes áreas de conhecimento, senão vejamos:

Art. 4º. O art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações:

“Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

I - linguagens e suas tecnologias;

II - matemática e suas tecnologias;

III - ciências da natureza e suas tecnologias;

IV - ciências humanas e sociais aplicadas;

V - formação técnica e profissional.

O que interessa-nos no presente trabalho é a formação técnica e profissional, considerando que o público-alvo são os alunos e os professores que atuam na formação técnica e profissional no ensino médio.

Dessa forma, para orientar e direcionar a educação a ser ministrada para a preparação ao mercado de trabalho, é essencial o conhecimento em Empreendedorismo, além das habilidades administrativas e noções de Gestão, a fim de fomentar a preparação exigida na legislação em vigor, bem como as demais orientações curriculares.

Ademais, a Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014, dispõe sobre o Plano Nacional de Educação - PNE, que reafirma o propósito da

educação para formação para o trabalho, com destaque aos valores éticos, como segue:

Art. 2º São diretrizes do PNE:

V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;

No que tange ao estudo de Empreendedorismo no ensino médio brasileiro, é necessário a definição de Empreendedorismo, a qual aduz a cartilha *Aprender a Empreender* (FRM, PBE e SEBRAE, 2000) que empreendedor trata-se de: “pessoa que deseja realizar, executar; deixar sua marca e fazer a diferença”, nesse material funda-se o conceito de Empreendedorismo e plano de negócios em plena atividade prática.

Dolabela (2003) em sua doutrina *Pedagogia Empreendedora* qualifica o Empreendedorismo como “uma forma de ser”, argumentando que a ação empreendedora supera todas as atividades, sejam elas lucrativas ou não, sendo esta a base para a Teoria empreendedora dos sonhos, cuja teoria defende que o empreendedor em qualquer área é revestido de sonhos e busca transformá-los em realidade.

Nesse aspecto, inibirá o tipo de empreendedor por necessidade que é justamente aquele que não detém qualquer relação de emprego e inicia um negócio próprio por falta de opção, e que por seu despreparo para empreender e desconhecimento sobre Gestão, passa a abrir empreendimentos com pouco retorno financeiro ou até prejuízos, não se enquadrando nos moldes empresariais e não suportando os reveses sociais. Cita-se Dornelas (2007):

O empreendedor por necessidade cria o próprio negócio porque não tem alternativa. Geralmente não tem acesso ao mercado de trabalho ou foi demitido. Não resta outra opção a não ser trabalhar por conta própria. Geralmente se envolve em negócios informais, desenvolvendo tarefas simples, prestando serviços e conseguindo como resultado pouco retorno financeiro. É um

grande problema social para os países em desenvolvimento, pois apesar de ter iniciativa, trabalhar arduamente e buscar de todas as formas a sua subsistência e a dos seus familiares, não contribui para o desenvolvimento econômico. Na verdade, os empreendedores por necessidade são vítimas do modelo capitalista atual, pois não têm acesso a recursos, à educação, e às mínimas condições para empreender de forma estruturada. Suas iniciativas empreendedoras, são simples, pouco inovadoras, geralmente não contribuem com impostos e outras taxas, e acabam por inflar as estatísticas empreendedoras de países em desenvolvimento, como o Brasil. Sua existência em grande quantidade é um problema social que, no caso brasileiro, ainda está longe de ser resolvido (p. 14).

As iniciativas empreendedoras estando presente em sala de aula do ensino médio, irá minimizar o desconhecimento e a insipiência de empreendedores despreparados agindo apenas por necessidade diversas diante do sistema capitalista. E desse modo, estimulará o tipo de empreendedor planejado que é aquele que qualifica, planeja, estuda e prepara, no intuito de correr riscos calculados, mensurando ganhos e acertos sobre as atividades empreendedoras. Dornelas (2007) conceitua que “o empreendedor que “faz a lição de casa”, que busca minimizar riscos, que se preocupa com os próximos passos do negócio, que tem uma visão de futuro clara e que trabalha em função de metas é o empreendedor aqui definido como “normal” ou planejado”.

Dessa forma, para que haja a formação técnica profissional aliado ao empreendedorismo e gestão dentro das salas de aulas, o professor deve contemplar conteúdos básicos, tais como: definição de empreendedorismo; características e tipos de empreendedores; mitos e verdades sobre empreendedores; terceirização, conforme a Lei nº 13.429/2017; constituição legal de empresas; modelo de negócios; plano de negócios; vivências empreendedoras e *Brainstorming* (anotação das ideias).

Deve ainda, haver o esclarecimento de que empreender não é restrito a abrir empresas privadas, eis que a atividade empreendedora visa, sobretudo, o alcance pela auto realização das pessoas, no sentido de que as mesmas devem aprimorar e desenvolver habilidades e competências relativo a planejamento, execução, checagem e controle das ações para que seus sonhos e objetivos sejam tangíveis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a Lei nº 13.415/2017, espera-se que os professores e os alunos do ensino médio que atuam na área técnica profissional sejam sensibilizados quanto a importância do empreendedorismo nas salas de aulas. A opção dada ao estudante de cursar a formação técnica profissional condiz com a preparação para o mercado de trabalho, o que requer conhecimentos básicos de empreendedorismo.

Destarte, o ideal é que o estudante do 2º grau que escolher a formação técnica profissional detenha noções básicas de Gestão, habilidades administrativas, sobretudo de empreendedorismo para que evite recair no tipo de empreendedor por necessidade, despreparado de noções básicas de ferramentas administrativas, para fazer valer o empreendedor preparado. Para que ao final, supere os desafios profissionais e pessoais no alcance de sua auto realização.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em 07 jun. 2017.

_____. *Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em 08 jun. 2017.

_____. *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 08 jun. 2017.

_____. *Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em 08 jun. 2017.

_____. *Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017*. [...] institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm>. Acesso em 02 jun. 2017.

_____. *Lei nº 13.429 de 31 de março de 2017*. [...] dispõe sobre as relações de trabalho na empresa de prestação de serviços a terceiros. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13429.htm>. Acesso em 03 jun. 2017.

COLOMBRO, Irineu. *Brasil profissionalizado: um programa que sistematiza na prática a educação profissional e tecnológica*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/artigos_brasil_profissionalizado.pdf>. Acesso em 03 jun. 2017.

Costa, Eduardo Moreira da. *Tipos de empreendedorismo*. Brasília, DF: SEBRAE, Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2016.

DOLABELA, Fernando Celso. *Pedagogia Empreendedora*. São Paulo: Cultura, 2003.

DORNELAS, José Carlos Assis. *Empreendedorismo na Prática*. Rio de Janeiro: Campus/ Elsevier, 2007.

FRIGOTTO, G., CIAVATTA, M.; RAMOS, M. *O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral de trabalhadores*. In: COSTA, H.; CONCEIÇÃO, M. (Org.). *Educação integral e sistema de reconhecimento e certificação educacional e profissional*. São Paulo: CUT, 2005.

FRM, PBE & SEBRAE Nacional. (2000) *Aprender a Empreender*. Fundação Roberto Marinho, Programa Brasil Empreendedor e SEBRAE Nacional. Sala Produções.

Mello, Ruth Espinola Soriano de. *Planejamento, modelo e plano de negócios*. Brasília, DF: SEBRAE; Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2016.

Portal Brasil. *Educação: surgimento das escolas técnicas*. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/educacao/2011/10/surgimento-das-escolas-tecnicas>>. Acesso em 07 jun. 2017.

7

Ilza Maria da Silva Alves

A PERMANÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR EM TEMPOS DE POLÍTICAS NOVO DESENVOLVIMENTISTAS

Resumo:

Este texto tem como objeto de estudo as políticas de permanência no ensino superior. Busca analisar no campo educacional no Brasil a crescente onda de precarização do ensino público, em específico no ensino superior, em nome de um sistema econômico marcado pela internacionalização da economia e pela conjunção do ideário neoliberal e políticas sociais compensatórias, identificado no governo Lula como Novo desenvolvimentista. Para desenvolver este texto, embasamo-nos nos seguintes aportes teóricos: Sguissardi (2014); Mancebo, Bittar e Chaves (2012); Hofling (2001); Bresser –Pereira (2016), por trazerem importantes contribuições no campo das políticas educacionais e de ampliação do ensino superior.

Palavras-chave:

Políticas públicas; Ensino Superior; Assistência estudantil.

INTRODUÇÃO

Pretende-se com este artigo explicitar as principais ações voltadas para as políticas de permanência no ensino superior, no contexto da assistência estudantil nas Universidades Federais do Brasil, cuja implementações se pautaram em ideais e concepções político e econômicas identificadas como novo desenvolvimentistas, nos governos do presidente Lula.

As políticas de permanência, nesse caso, a assistência estudantil enquanto política pública é o objeto de estudo dessa pesquisa. Esta pesquisa foi construída em decorrência da experiência profissional na área de assistência estudantil. Ao realizar um levantamento sobre as ações que englobam as políticas de permanência intenta-se trazer reflexões que possam contribuir no âmbito da assistência estudantil, tanto para a instituição quanto para o estudante - público alvo da assistência estudantil.

A discussão sobre as políticas de permanência implementadas no Brasil é uma temática que tem sido bastante discutida nos órgãos oficiais, responsáveis por criar políticas voltadas para o segmento estudantil no ensino superior a exemplo do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (Fonaprace), que é órgão assessor da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes). Este fórum realiza encontros regionais e nacionais para discutir os rumos das políticas de permanência, em especial a assistência estudantil no país. O público-alvo desses encontros é composto por Pró-Reitores, Decanos, Coordenadores, Chefes de Departamentos e Entidades Estudantis, ligados às áreas de Assuntos Comunitários e Estudantis das Instituições Federais de Ensino Superior (Ifes). Este artigo se justifica no sentido de demonstrar o caminho percorrido por estas políticas enquanto

estratégia voltada para a manutenção dos estudantes em situação de vulnerabilidade econômica na busca pela conclusão de curso.

Busca-se aqui demonstrar as principais discussões no âmbito das políticas de permanência implementadas no Brasil, em específico nos períodos do governo Novo desenvolvimentista e para isso nos aportamos em autores como: Sguissardi (2014); Mancebo, Bittar e Chaves (2012) e Hofling (2001).

Para cumprir com o objetivo citado anteriormente, realizamos uma revisão bibliográfica de artigos publicados e outros textos complementares que tratam da relação entre as políticas educacionais brasileiras voltadas para a permanência estudantil e o governo Novo desenvolvimentista. Essa pesquisa buscou priorizar a abordagem qualitativa, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais, recolhendo informações sobre as políticas de permanência no ensino superior com base em referências teóricas publicadas na área.

Este trabalho contempla tópicos que abordam a educação e o papel do Estado enquanto órgão gerenciador de políticas públicas, a educação superior no Brasil, onde discute-se a ampliação do acesso e da permanência incluindo o desafio da inclusão; a assistência estudantil no ensino superior, tópico no qual aponta-se a questão da permanência e conclusão de curso, bem como a necessidade de implementar programas e projetos que contemplem o acompanhamento desses estudantes e desses programas de permanência na busca por identificar ou não a necessidade de se implementar melhorias nos mesmos.

AMPLIAÇÃO E EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO E DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

É notório que hoje vivencia-se uma profunda crise dentro do sistema capitalista. Esta crise atingiu proporções globais e perpassa não apenas pelo campo econômico, mas também pelo social, político e ideológico dentre outros. Ao observarmos a dinâmica de funcionamento do sistema capitalista, identifica-se que historicamente este sistema impõe um reordenamento no sentido de equalizar os rebatimentos dessa crise e assim garantir a manutenção de um status quo favorável, inerente ao sistema capitalista.

É nesse contexto de crise que ocorre a destituição de direitos e o desmonte de políticas públicas, sendo estas, uma das primeiras áreas a serem afetadas negativamente na busca pela superação da crise.

Na área da educação pode se observar a adesão a novos pacotes e reformas orquestradas por órgãos internacionais ou nacionais. De acordo com Coraggio, 1996 o Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), organização pertencente ao banco Mundial¹² tem declarado que seu principal objetivo é o ataque à pobreza e que considera o investimento em educação a melhor forma de aumentar os recursos dos pobres (CORAGGIO, 1996). Com relação a adesão a reformas conforme orientações ditas por organismos internacionais, desde os anos de 1990 é possível perceber a forte influência exercida pelo Banco Mundial na política macroeconômica brasileira, inclusive na educação. O governo Fernando Henrique Cardoso deu continuidade às reformas educacionais, muitas das quais coincidiram com propostas do Banco Mundial (BIRD). De acordo com Fonseca (1998), os créditos

¹² O Banco Mundial é uma instituição financeira internacional que efetua empréstimos a países em desenvolvimento.

concedidos à educação são parte de projetos econômicos que integravam a dívida externa do país para com as instituições bilaterais, multilaterais e bancos privados (FONSECA, 1998).

Ao falarem sobre “recomendações” embutidas em relatórios, documentos e empréstimos financeiros de organismos multilaterais a serviços dos Estados centrais, Mancebo, Bittar e Chaves (2012) afirmam que:

Todas as universidades e instituições de Ensino Superior, mesmo que inseridas em países com economias distintas e mesmo sendo portadoras de histórias e “identidades” bastante diferenciadas, foram afetadas, de forma mais ou menos intensa, nas últimas décadas, pelas novas demandas da economia global, pelos novos papéis atribuídos ao Estado. (MANCEBO; BITTAR; CHAVES, 2012, p. 14).

Essas ações representam algumas das políticas que se apresentam de forma quase que impositiva na lógica do sistema econômico neoliberal.

Esses pacotes, travestidos de recomendações, são instituídos por agendas pré determinadas onde nem sempre é considerada a participação daqueles que lidam diretamente com os impactos dessas mudanças; como também não é levado em consideração as diferenças e especificidades geográficas, econômicas, sociais, tornando estados, federação e municípios e até países reféns de planos de governo voltados para atender a interesses específicos que garantam a manutenção da lógica capitalista calcados em ideais político econômicos pré determinados por agendas calcadas nos ideais neoliberais.

Entende-se por neoliberalismo, um sistema onde claramente se vê a ênfase da internacionalização da economia, com ações que favorecem o capital privado internacional e financeiro. De acordo com Emir Sader, o neoliberalismo no Brasil promoveu dois fenômenos

centrais ambos negativos: a financeirização da economia e a precarização das relações de trabalho (SADER, 2013, p. 138).

Em relação a financeirização da economia, vê-se que as consequências advindas das condições impostas pelo sistema neoliberal rebatem diretamente naqueles que mais necessitam de apoio do Estado: a população com menor poder aquisitivo e portanto, aquela com menos oportunidades de acesso a bens, entre eles uma educação de qualidade.

No início dos anos 2000, instaura-se no Brasil um novo governo e com ele um novo discurso sobre o modelo político e econômico a ser implementado. Assim, vemos no Brasil a inserção no governo Lula do ideário novo desenvolvimentista aliado às ações neoliberais já em andamento.

Para Bresser Pereira (2006),

Na medida em que a ortodoxia convencional é a expressão prática da ideologia neoliberal, ela é a ideologia do mercado contra o Estado; [...] o novo desenvolvimentismo deseja tanto um Estado forte quanto um mercado forte e não vê nenhuma contradição entre eles. (BRESSER PEREIRA, 2006, p. 17).

Este novo modelo, resultante de combinações entre os ideais neoliberais e o projeto novo desenvolvimentista, dita o rumo das políticas e investimentos, e impacta diretamente nos diversos setores das sociedades, em específico na área da educação.

Constitucionalmente assegurada como direito de todos e dever do Estado e da família, a educação, em seus diferentes níveis, sofre as consequências de ações governamentais, que por vezes não priorizam o estabelecimento de políticas fortes em seus planos de governo. Em 2007 dentre as políticas do governo Federal no que tange à expansão do ensino superior, foram implementados programas como o Programa Universidade para Todos (Prouni) e Plano de Expansão das

Universidades (Reuni), sendo este último responsável pela expansão e interiorização do ensino superior no Brasil.

A implementação tanto do plano de expansão quanto do programa Prouni permitiu a ampliação de ofertas de ensino, tanto a nível público como privado, à população em geral, como também aquelas ofertadas especificamente para os estudantes de maior vulnerabilidade social e econômica dentro da universidade pública. Porém, se por um lado essas ações oportunizaram o aumento do número de ingressantes no ensino superior, por outro denunciou a fragilidade desses programas ao não preparar a universidade para receber diferentes perfis estudantis, nos levando a refletir sobre qual o papel da universidade diante do desafio de lidar com a diversidade social e econômica advinda da ampliação das vagas e da interiorização da universidade pública, e qual o lugar que a assistência estudantil ocupa neste contexto.

É nesse contexto de expansão do ensino superior por meio do Reuni, cujo objetivo contemplava possibilitar as camadas sociais menos privilegiadas o acesso ao ensino superior, que buscaremos refletir sobre as políticas de permanência no ensino superior implementadas no governo Lula.

Historicamente as políticas voltadas para a educação são marcadas por desafios, possibilidades, entraves e também contradições inerentes ao movimento da sociedade contemporânea. Para fazermos essa reflexão entendemos ser necessária a realização de uma análise de forma integral, para ampliar nosso raio de reflexão, assim contextualizá-lo na realidade social nas quais as políticas de assistência estudantil estão inseridas.

Ao falar sobre o ensino na escola pública, Altmann (2002) afirma que

Acreditar que a oferta de um ensino básico garantirá, a todos, oportunidades iguais no mercado de trabalho e na vida social é uma grande ilusão. Com esse tipo de investimento, há uma segmentação da população entre aqueles que só dispõem dos serviços básicos e os que obtêm serviços mais amplos. (ALTMANN, 2002, p. 84).

Esta afirmação ressalta a ideia –quase utópica - de que por meio da educação básica os sujeitos terão garantidos a sua ascensão e o seu ingresso ao mercado de trabalho. Sendo necessário para isso que políticas garantissem a crescimento dos empregos, além de maiores investimentos em outros níveis de educação. No ensino superior essa problemática é retratada também nas políticas de permanência que surgiram em decorrência da democratização pra o ingresso no ensino superior.

Ao contextualizar a crise da instituição escolar na França, após as transformações do ensino nos anos 1950 e a consequente expansão do ensino Pierre Bourdieu e Patrick Champagne (1998), afirmam que quando categorias até então excluídas do ambiente escolar passaram a ter acesso à escola houve produziu novas formas de exclusão.

O fato de um estudante ter acesso ao ensino superior não é condição para que este estudante tenha sucesso acadêmico, sendo necessárias criar condições para que este estudante tenha sucesso, aqui entendido como finalização da sua graduação, como também não é garantia de ascensão social. Embora houvesse democratização e mudanças no ensino, “percebeu-se que não era suficiente ter acesso ao ensino secundário para ter sucesso nele e que não era suficiente ter sucesso nele para ter acesso a certas posições sociais.” (ALTMANN, 2002, p. 87).

No ensino superior no Brasil, aqui representado pelas Ifes apresenta variáveis que se aproximam da situação citada anteriormente por Passeron. O autor, ao sugerir que, no que se refere à escola, além do acesso, há que se mudar as estratégias de ação pedagógica, nos leva a entender a necessidade de que sejam feitos enfrentamentos aos mecanismos, internos à escola, de seletividade e exclusão. Esta mudança de posição tende a ressaltar a função social da escola que deve ir além da formação para o mercado de trabalho.

Ou seja, na prática, a função social da escola inclui buscar a ampliação da concepção de educação, de direitos, de cidadania, e ainda inclui transformação do conhecimento adquirido ao longo dos anos, conforme afirma Saviani (2010). Isso inclui assumir um projeto de educação que venha ao encontro das necessidades e anseios dos estudantes. O projeto de educação que hoje temos é fruto de ações políticas que envolvem disputas ideológicas, interesses políticos e econômicos que extrapolam as fronteiras nacionais.

As políticas atuais são resultantes dessas disputas mas também representam interesses maiores que fazem parte de processos de ajustes neoliberais cuja ação resultou “entre outras coisas, no aumento da taxa de desemprego, da ampliação da desigualdade social e de cortes profundos nos investimentos em saúde, educação e cultura.” (GIROTTTO, 2017, p.427).

Ao fazer uma retrospectiva na história recente da política brasileira, identifica-se que a dinâmica da reforma neoliberal promovida desde a década de 1990 no governo de Fernando Henrique Cardoso, se pautou em diagnósticos e orientações do Banco Mundial que resultaram na redução dos investimentos públicos e privatização de empresas estatais. No âmbito da educação o que se viu, segundo Helena Altmann (2002), foi

A ênfase na educação básica, a descentralização da gestão e a centralização da avaliação dos sistemas escolares [...] onde estas ações culminaram na crescente responsabilização das instituições escolares pelo rendimento escolar de seus alunos, a partir de parâmetros de avaliação definidos externamente e maior racionalização nos gastos. (ALTMANN, 2002, p.78).

Nesse ideário marcado pela redução de investimentos, privatizações de empresas e terceirizações de obra surge o governo do Partido dos Trabalhadores protagonizando a transição do neoliberalismo para a concepção novo desenvolvimentista. (MORAIS e SAAD-FILHO, 2018). Nesse novo contexto o segmento da educação vislumbra novas possibilidades de investimento e expansão na busca por efetivar direitos e contemplar uma população até então excluída tanto do acesso a educação quanto da ascensão social por meio do ensino de qualidade.

A EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR E A IMPLEMENTAÇÃO DE AÇÕES DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL

A partir dos anos 2000 observa-se no Brasil um delineamento de um novo quadro teórico cuja economia se baseou nos ideais novo-desenvolvimentista. O novo-desenvolvimentismo caracteriza-se por:

Entender o desenvolvimento econômico como sofisticação produtiva, e o desenvolvimento humano ou progresso o processo histórico através do qual as sociedades modernas buscam se aproximar dos cinco objetivos políticos das sociedades modernas: segurança, liberdade individual, bem-estar econômico, justiça social e proteção do ambiente. A questão das desigualdades é fundamental para o novo-desenvolvimentismo e, finalmente por uma política distributiva que busque a compatibilização do crescimento com a diminuição das desigualdades é fundamental

para o novo-desenvolvimentismo, e os instrumentos existentes nas sociedades capitalistas para alcançá-la são quatro: uma política de salário mínimo, uma política tributária baseada em impostos diretos e progressivos, uma política de expansão e de melhoria da qualidade e da eficiência no oferecimento dos grandes serviços sociais do Estado, e, finalmente, a definição de um nível de taxa de juros baixos em torno do qual o banco Central realiza a sua política monetária. (BRESSER PEREIRA, OUREIRO E MARCONI, 2016, p. 5).

Em linhas gerais estes são os fundamentos do novo-desenvolvimentismo que surge no início dos anos 2000. No Brasil ele se instaura após um contexto político e econômico sequencialmente marcado pelo “fracasso do desenvolvimentismo no governo José Sarney e o fracasso da ortodoxia liberal no governo Fernando Henrique Cardoso.” (BRESSER PEREIRA, 2016, p. 152). O governo do presidente Lula, iniciado em 2003 trouxe, ou pretendeu trazer os ideais novo desenvolvimentista enquanto modelo político e econômico adotado nas gestões de 2003 a 2007 e de 2008 a 2011 deste governo.

O governo do Presidente Lula apresenta diretrizes governamentais contendo um pacote de ações buscando romper com o assistencialismo instaurado anteriormente buscando promover a inclusão social e o desenvolvimento econômico.

Para mudar essa lógica, o primeiro passo é romper com as ações fragmentadas e dispersas, os feudos e loteamentos temáticos e clientelísticos que descaracterizam as políticas sociais no Brasil em todas as esferas, do município à União. O País precisa de políticas sociais integradas, estratégicas, formuladas e implementadas por meio de ações intersetoriais, buscando sempre parcerias com os diversos segmentos, entidades e movimentos sociais. (COLIGAÇÃO LULA PRESIDENTE, 2002, p. 39).

Identificado como neodesenvolvimentista ou novo desenvolvimentista, foi por meio destas diretrizes que o governo intensificou as suas ações

a partir dos anos 2000 promovendo a expansão da educação superior e o seu reconhecimento enquanto um direito social básico.

A materialização da concepção de educação enquanto direito se consolida a partir dos anos 2000 até o final de 2010 e vem acompanhada de reformas políticas efetivadas pelo Governo Lula. Muito embora essas reformas no campo educacional estivessem atreladas aos planos políticos e econômicos de organismos internacionais, a exemplo do banco mundial, permitiram a expansão do ensino superior no Brasil de forma significativa.

Dentre as reformas situadas no contexto da educação cuja concepção e condução vem ditada por organismos internacionais situa-se o Plano Nacional de Assistência Estudantil¹³ (PNAES, 2007), que busca viabilizar a igualdade de oportunidades entre todos os estudantes e contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico, a partir de medidas que buscam combater situações de repetência e evasão.

Embora tenha promovido a inclusão e a interiorização do ensino superior, devemos nos perguntar até que ponto essas medidas levaram em consideração, dadas as proporções terrestres do nosso país, os determinantes sociais, diferenças regionais, geográficas, culturais, sociais, e econômicas, e até que ponto a universidade estava preparada para:

- Acolher e garantir que após o ingresso esses novos universitários seriam assistidos em seus déficits de aprendizagem e econômicos dentre outros,

13 O Plano Nacional de Assistência estudantil elege como áreas estratégicas para atendimento ao estudante universitário: *Permanência* (saúde, alimentação e moradia), *Desempenho* (Suporte didático-científico e eventos político-acadêmicos) e *Cultura, esporte e lazer acadêmico* (Eventos artístico-culturais). Foi através desse Plano que foi instituído o Programa Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes), cujo finalidade seria possibilitar às Ifes executarem ações de assistência estudantil considerando suas especificidades nas áreas estratégicas.

- Assegurar que os objetivos do Pnaes que incluem a promoção da igualdade de oportunidades, do combate a evasão e da melhoria do desempenho acadêmico seriam alcançados, e
- Promover avaliações e o acompanhamento referente à expansão do ensino superior, no sentido de monitorar o cumprimento das diretrizes elencadas na política de assistência estudantil.

Essas entre outras são questões a serem dialogadas pela comunidade universitária na busca pela melhoria da qualidade da educação.

O Pnaes se insere num plano de ações cujo intuito inclui promover a melhoria da qualidade da educação brasileira, via Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). O PDE, ao propor ações a serem implementadas no ensino superior, possibilitou a implementação de políticas que buscaram reduzir desigualdades sociais e regionais, por meio da busca pela equalização das oportunidades de acesso à educação de qualidade.

Dados do Ministério da Educação e Cultura (MEC) revelam que, entre 2006 e 2016, a matrícula na educação superior aumentou 62,8%, com uma média anual de 5% de crescimento (BRASIL, 2016). Esses dados ratificam a ampliação das formas de ingresso no ensino superior, fato esse que possibilitou a ascensão de grupos sociais mais vulneráveis à educação superior, e resultam de políticas públicas que garantiram a ampliação da educação e viabilizaram a permanência no ensino superior desses grupos mais vulneráveis. Estas conquistas se materializaram por meio da implementação do Programa Reuni.

De acordo com Souza (2013):

Este programa veio para consolidar uma política nacional de expansão da educação superior pública pela qual o MEC cumpre o papel atribuído pelo PNE quando estabelece o provimento da oferta de educação superior para, pelo menos,

30% da população com idade entre 18 e 24 anos até o fim da década. (SOUZA, 2013, p. 61).

Para Deise Mancebo (2015), “O Reuni se caracterizou como sendo o maior projeto público de expansão da educação superior, no período em estudo, [...], sendo o responsável pelo aumento de 60,05% das matrículas presenciais na rede federal, entre 2007 e 2012.” (MANCEBO, 2015, p. 151). Este programa, que desde seu anúncio, contou com vários movimentos de resistência, foi alvo de críticas e polêmicas com manifestações contrárias a sua aprovação. Para Maciel (2014) isso se deveu principalmente:

Ao imediatismo com que teria de ser implantado, e também pela forma como se deu essa implantação. Os representantes sindicais dos Docentes e os discentes ressaltaram que a comunidade acadêmica não teve tempo de amadurecer a ideia do programa, bem como, analisar e debater os seus efeitos sobre o ensino superior. (MACIEL, 2014, p. 23).

Dourado e Catani (1999), ao falarem sobre as reformas educacionais ditadas na lógica dos organismos internacionais, denunciam a difícil relação entre igualdade de acesso e qualidade do ensino, e afirmam que estas duas situações aparecem como antítese, na medida em que “parece ser impossível ampliar vagas e oferecer condições de permanência na escola e na universidade, com o mesmo nível de qualidade e eficiência, em função da diversidade e condições existentes [...]” (DOURADO e CATANI, 1999, p. 9-11); e Mancebo (2015) chama a atenção também para o aumento do número de estudantes sem o necessário incremento do número de professores e técnicos (MANCEBO, 2015).

Nessa perspectiva buscando minimizar os impactos acadêmicos e sociais que essa ampliação poderia trazer para esses universitários o Reuni traz no seu Art. 1º o seguinte objetivo: “criar condições para ampliação de acesso e permanência na Educação Superior”, tendo

como uma de suas diretrizes a “ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil.” (BRASIL, 2007). Em linhas gerais, o Reuni proporcionou a sistematização e ratificação da necessidade da assistência estudantil enquanto parte das ações políticas direcionadas à educação superior.

As políticas direcionadas para a educação superior se apresentam como necessárias e importantes, porém o processo de implementação das mesmas apresenta-se de forma descontinuada e nem sempre figuram como prioridade nos planos de governo, residindo aí um dos desafios a ser enfrentado para a efetivação de planos e programas direcionados para a ampliação e inclusão de estudantes no segmento da educação superior.

ENSINO SUPERIOR: O DESAFIO DA PERMANÊNCIA E DA CONCLUSÃO DO CURSO

A assistência estudantil se apresenta como uma ação necessária no campo educacional, enquanto mecanismo utilizado como auxílio à manutenção dos estudantes que se encontram em condição de vulnerabilidade econômica. A necessidade da afirmação de uma política de Assistência estudantil para atender as demandas de estudantes que necessitam de apoio tanto financeiro como psicológico e pedagógico se encontra na pauta de debates das Ifes já faz algum tempo. Pode se dizer que o seu surgimento se fez necessário a partir da consolidação das primeiras universidades do Brasil.

É possível admitir que a primeira ação de assistência ao estudante do Brasil ocorreu com a criação da Casa do Estudante Brasileiro em Paris. Que era uma residência destinada aos jovens que se dirigiam à França para estudar custeados com recursos do governo brasileiro

(KOWALSKI, 2012). Ou seja, o surgimento da assistência estudantil se deu num contexto de ensino superior estrito as elites brasileiras voltada para o atendimento das classes mais favorecidas da sociedade.

No campo da educação superior, destacam-se ações voltadas para a assistência estudantil que oferecem apoio no âmbito da permanência na universidade pública, concedendo auxílio financeiro a estudantes matriculados em instituições federais de ensino superior em situação de vulnerabilidade socioeconômica e para estudantes indígenas e quilombolas a exemplo do Programa de Bolsa Permanência (PBP) criado em 2013. Há ainda ações cujo objetivo é viabilizar a igualdade de oportunidades entre todos os estudantes e contribuir para o seu sucesso acadêmico, a partir de medidas que buscam combater a repetência e evasão a exemplo do Programa Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes) – Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010 e do Programa Estadual de Assistência Estudantil (Pnaest), instituído pela Portaria Normativa nº 25, de 28 de dezembro de 2010 que oferece apoio financeiro para as ações de assistência estudantil desenvolvidas pelas universidades e centros universitários estaduais públicos e gratuitos participantes do Sistema de Seleção Unificada (Sisu).

Na atualidade a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes) traz como uma de suas linhas de mobilização e reflexão a importância de estar “conclamando os governos e a sociedade para a afirmação da educação como política de Estado, como prioridade que não pertence a governos e que somente ganha sentido e consistência quando ancorada em um projeto de nação.” (ANDIFES, 2004, p. 5).

Estas reflexões reafirmam o fato de que a assistência estudantil ainda não é tratada pelos gestores com a devida importância que esta representa dentro da universidade, sendo necessário que estes empreendam esforços para sua efetivação.

Sobre a importância de efetivar as ações de assistência estudantil no âmbito de política de estado Concordamos com Silva Junior e Sguissardi (2005) quando estes afirmam que:

A universidade atual, originária do estado moderno e cujos objetivos sociais e forma organizacional são destinados à manutenção e regulação do pacto social contemporâneo - deve concomitantemente contribuir para a construção da consciência crítica institucional deste tempo histórico da humanidade. Assim, toda a política relativa à universidade, haverá de ser uma política de estado e não de governo, tendo por objetivo ordenar as relações que materializam a sociedade na direção da intensificação de seus traços de humanidade. (SILVA JUNIOR e SGUISSARDI, 2005, p. 17-18).

Os termos política de governo e política de Estado apresentam diferenças básicas que definem a continuidade ou não das políticas governamentais, ou seja são políticas que se apresentam desde aquelas que se situam na marginalidade, desvinculadas das questões macroeconômicas (SILVA, 2010) a aquelas que efetivamente possuem o caráter da permanência, estruturadas institucionalmente.

Ao referir aos termos estado e governo explicitamos aqui a diferença entre esses termos. Tomamos estado como um arcabouço institucional formado por órgãos e com estrutura organizativa que oferecem suporte as ações governamentais e governo como planos, programas e projetos destinados a sociedade, ou seja, essas ações expressam a orientação política de um governo que assume o Estado por um determinado período. (HOFLING, 2001, p.31).

Entendemos que é importante acompanhar as discussões que acontecem dentro da universidade, dentro dos conselhos universitários, dos fóruns acadêmicos e assembleias estudantis, na busca por fomentar um debate a respeito da criação de políticas públicas dirigidas a comunidade universitária, ouvindo o público que utiliza e depende da assistência estudantil.

Cabe a toda comunidade universitária promover o debate a respeito da promoção de condições de igualdade para acesso, permanência e conclusão do ensino superior. No tocante a políticas para educação superior, em específico o Pnaes, pode-se afirmar que são identificadas ações que demonstram que a relação entre o ingresso, a permanência e conclusão da graduação não apresentem igualdade de condições, ou seja, evidenciam a necessidade de se buscar uma educação que priorize uma concepção integral, levando em consideração as especificidades de cada estudante. Nessa perspectiva, Silva e Nogueira (2011) afirmam:

Concebe-se expansão e acesso à educação superior como fenômenos interligados, com reflexos mútuos, razão porque, neste trabalho, são evidenciados de forma integrada. Por acesso entende-se a participação na educação superior, o que implica, idealmente, em considerar as dimensões de ingresso, permanência, conclusão e formação/qualidade desse nível de ensino. (SILVA; NOGUEIRA, 2011, p. 14).

Outro aspecto a ser observado para além do ingresso, permanência e conclusão é a qualidade da educação que está sendo ofertada, cabendo aí à universidade refletir sobre seu papel nesse processo de formação discente.

Ao discorrer sobre o papel da Universidade, Dias Sobrinho (2003) afirma que a universidade tem múltiplos sentidos e funções, mas historicamente cabe a ela as “funções de formar plenamente os cidadãos para a vida social, cultural e econômica, mediante produção, desenvolvimento e socialização das ciências, técnicas e artes.” (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 99).

A afirmação de Dias Sobrinho (2003), remete a um ideário de universidade, onde, a princípio, caberia à ela considerar as diferenças, a diversidade e a pluralidade enquanto expressão da sociedade em que se vive, porém o que ocorre na maioria das vezes é que falta

um olhar diferenciado para a diversidade e a pluralidade que ocorre dentro das universidades, em especial após o período da expansão do ensino superior.

A constatação de que é necessário equalizar o acesso, a permanência e conclusão pode estar na ausência de avaliação e acompanhamento da efetividade da expansão universitária, e também em decorrência de um sistema econômico e político pautado no encolhimento do Estado e no estímulo a participação da sociedade privada cujo foco é a exploração e a obtenção de lucro gerados com os serviços educacionais, onde não se prioriza a manutenção e melhoria da qualidade da educação que está sendo oferecida.

No tocante ao programa de educação do governo Lula, em cuja carta programa afirmava que: “É vital recuperar a rede pública, tanto no nível fundamental quanto no médio e nas universidades, valorizando principalmente a qualidade.” (PROGRAMA DE GOVERNO, 2002, p. 15), esse buscou avançar rumo a ratificação do comprometimento com ensino público gratuito de qualidade. Observa-se se pelo exposto faltam elementos para que possa se afirmar que esse avanço se efetivou de forma satisfatória ou não quando vemos que a educação não conseguiu ser considerada como prioridade e não se tornou ainda uma política de Estado, e que a assistência estudantil necessita ser ampliada e distribuída de maneira a contemplar estudantes em situação de vulnerabilidade que não estão apenas na universidade pública mas também no ensino privado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O campo educacional no Brasil passa por uma crescente onda de precarização do ensino público, em específico no ensino

superior, em nome de um sistema econômico marcado pela internacionalização da economia e pela conjunção do ideário neoliberal e políticas sociais compensatórias, identificado no governo Lula como novo desenvolvimentista. Observa-se uma estreita relação entre as políticas públicas para a educação atreladas as políticas públicas voltadas para a economia, sendo que esta última na maioria das vezes direciona as ações da primeira, priorizando o lucro. O campo da educação é historicamente usado como moeda de troca política, como mercadoria e também como forma de atender aos interesses econômicos de grupos tanto nacionais como internacionais a exemplo do Banco Mundial.

O Programa Reuni possibilitou a ampliação das formas de ingresso no ensino superior e a popularização da universidade gerando, como consequência, a necessidade de ampliação das ações de políticas de assistência estudantil no sentido de garantir a permanência do estudante de maior vulnerabilidade social. Mostrou ainda a fragilidade dos programas assistenciais mantidos nas universidades federais devido as consequência das políticas de governo que se caracterizam por seu caráter instável e provisório.

No campo das políticas para o ensino superior, ousamos dizer que a assistência estudantil (ações voltadas para o ingresso, permanência e conclusão a graduação) ainda não ocupa um lugar privilegiado dentro das políticas públicas. Nos dizeres de Ozanira Silva (2010), estas políticas se apresentam na marginalidade, desvinculadas das questões macroeconômicas, servindo mais para regulação ou administração da pobreza num dado patamar.

No campo da assistência estudantil verifica-se que o caminhar da concepção de ajuda para a concepção de direitos vem a passos lentos. Até os dias atuais ainda não se tornou uma política de Estado, mantendo-se no campo das políticas de governo, (SILVA JUNIOR e

SGUISSARDI, 2005). Esse fato demonstra que a educação pública não figura com a prioridade que deveria.

O investimento efetivo e real em educação, saúde e segurança só será possível na sua integralidade se nós a população, imbuída de uma consciência de classe, participarmos do processo de criação e gestão dessas políticas. É desejo nosso que o cenário melhore, embora os fatos indiquem perspectivas pessimistas para aquilo que a população realmente necessita.

A universidade democratizou o acesso, buscando resgatar dívidas históricas, buscando contemplar as pessoas com maior vulnerabilidade social, adotando políticas para promover maior equidade no acesso à educação, buscando romper com a herança de exclusão que se perpetua na sociedade brasileira. Porém os efeitos da desigualdade social ainda são visíveis, embora tenham sido minimizados por meio da ampliação do ingresso, ainda carecem de ações de promoção da igualdade social por meio da educação.

Buscando uma análise cuja perspectiva se ampare nos ideais de justiça e equidade entende-se que possa ser possível a construção de um futuro onde as classes menos favorecidas possam suplantar as restrições determinadas pela forma atual de um sistema econômico voltado apenas para o lucro e exploração e nesse sentido acredita-se na possibilidade de que as políticas para a assistência estudantil possam considerar o universo de estudantes que ainda não são contemplados por essas ações na sua integralidade.

Considerando ser o campo da educação um campo dinâmico e ao mesmo tempo contraditório espera-se que haja mudanças, e que venham respostas positivas e melhores resultados, posto que a realidade é mutável, susceptível a mudanças, numa perspectiva dialética. Aprofundar o debate sobre as políticas públicas voltadas para a área da educação é necessário, para que avance o discurso

e não fique apenas no campo da aparência e busquemos dados e embasamentos para efetivar uma política que viabilize a inclusão.

Em síntese, ao nos reportarmos aos objetivos do Pnaes de viabilizar a igualdade de oportunidades entre todos os estudantes e contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico, a partir de medidas que buscam combater situações de repetência e evasão, verificamos que estes objetivos ainda não se efetivaram de forma integral e satisfatória no tocante a inclusão daqueles estudantes universitários que dessa assistência necessitam, seja no ingresso, na permanência ou na conclusão de seu curso de graduação.

Por fim, afirmamos que é necessário reverter o quadro de prioridades governamentais, onde a educação tenha seu valor reconhecido e está passe a figurar como essencial para o progresso de uma nação e para o desenvolvimento individual e da formação humana, aliado a necessidade da busca pela superação das desigualdades que ora vivenciamos em especial no campo da educação. O trabalho é árduo, mas, se serve de alento: a história ainda não acabou.

REFERÊNCIAS

ALTMANN, H. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. *Educação e Pesquisa* (USP. Impresso), São Paulo, v. 28, n.1, p. 77-89, 2002.

ANDIFES. *Reforma Universitária*: Proposta da Andifes para a reestruturação da educação superior no Brasil. Brasília: Andifes, jun. 2004.

BRASIL. *Decreto nº 6.096*, de 27 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio à Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – Reuni. Brasília, DF, 2007. Disponível em: WWW.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto. Acesso em: 10 jun. 2019.

_____. *Portaria nº 25, de 28 de dezembro de 2010*. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil para as instituições de educação superior públicas estaduais – PNAEST. 2010c. Disponível em: . Acesso em: 04 out. 2019.

_____. Ministério da Educação. *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. Acesso em: 20 jun. 2019.

BRESSER PEREIRA, L. C. O novo desenvolvimentismo e A ortodoxia convencional. São Paulo. *Em Perspectiva*, v. 20, n. 3, p. 5-24, jul./set. 2006. Disponível em: http://www.bresserpereira.org.br/papers/2006/06.3.Novo_Desenvolv-SEADE.pdf. Acesso em: 01 jul. 2019.

BRESSER PEREIRA, L. C.; OREIRO, J. L.; MARCONI, N. *Macroeconomia Desenvolvimentista: teoria e política econômica do novo-desenvolvimentismo*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2016.

COLIGAÇÃO LULA PRESIDENTE, *Programa de Governo*, 2002. Disponível em: <https://www1.uol.com.br/fernandorodrigues/arquivos/eleicoes02/plano2002-lula.doc>. Acesso em: 27 ago. 2019.

CORAGGIO, J. L. Propostas do banco mundial para a educação. In: Tommasi, Livia De; Mirian Jorge Warde; Sérgio Haddad (Orgs). *O banco mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez Editora, 1996. p.75-123.

DIAS SOBRINHO, J. *Avaliação da Educação Superior*. São Paulo: Cortez, 2003.

DOURADO, L. F.; CATANI, A. M. (orgs). *Universidade pública: políticas e identidade institucional*. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

GIROTTTO, E. D. *Dos PCNs a BNCC: O Ensino De Geografia sob o Domínio Neoliberal*. Geo UERJ, n. 30, 2017, p. 419-439.

HOFLING, E. M. *Estado e políticas (públicas) sociais*. Caderno Cedes, ano XXI, nº 55, p. 30-41, nov. 2001. Disponível em: <http://scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5539>. Acesso em: 25 nov. 2019.

KOWALSKI, A. V. *Os (des)caminhos da política de assistência estudantil e o desafio na garantia de direitos*. 2012. 179 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2012.

MACIEL, D. A. S. *Políticas públicas e democratização educacional: Acesso e Permanência no Ensino Superior através do Programa Reuni*. 2014. 119f. Dissertação (Mestrado em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade) - Universidade Federal da Bahia, 2014.

MANCIBO, D. Políticas de Educação Superior no Brasil. IN: JUNIOR, João dos Reis et al, organizadores. *Educação Superior: internacionalização*,

mercantilização e repercussões em um campo de disputas. 1ª ed. p.141-161. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2015.

MANCEBO, D.; BITTAR, M.; CHAVES, V. L. J. Educação superior, expansão e reformas educativas. In: MANCEBO; BITTAR; CHAVES. (Orgs.). *Educação superior: expansão e reformas educativas*. Maringá: Eduem, 2012. p. 13-19.

MORAIS, L.; SAAD-FILHO, A. A estabilização da economia e a transição para o neoliberalismo. In: MORAIS, Lécio e SAAD-FILHO, Alfredo. *Brasil: neoliberalismo versus democracia*. São Paulo: Boitempo, 2018. p. 95-116

SADER, E. A construção da Hegemonia Pós Liberal. In: SADER, E. (Org.). *10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil: Lula e Dilma*. São Paulo: Boitempo, 2013.

SAVIANI, D. A expansão do ensino superior no Brasil: mudanças e continuidades. *Poiesis Pedagógica*, v.8, n. 2 p.4-17, ago/dez.2010.

SGUISSARDI, V. *Estudo diagnóstico da política de expansão da (e acesso à) educação superior no Brasil 2002-2012*. Brasília: Edital N. 051/2014 SESU; Projeto de Organismo Internacional – OEI; Projeto OEI/BRA/10/002, 2014.

SILVA JUNIOR, J.R.; SGUISSARDI, V. A. A nova lei de educação superior. Fortalecimento do poder público e regulação do privado/mercantil ou continuidade da privatização e mercantilização do poder público? *Revista brasileira de educação*. Rio de Janeiro, v. 27, p. 5-27, 2005.

SILVA, M. O. Pobreza, desigualdade e políticas públicas: caracterizando e problematizando a realidade brasileira. *Rev. Katál*. Florianópolis v.13, n. 2 p. 155-163 jul./dez. 2010

SILVA, M. G. M.; NOGUEIRA, Patrícia Simone. Expansão na educação superior e a política de democratização: avanços e contradições. In: SILVA, Maria das Graças Martins da. (Org.). *Políticas Educacionais faces e interfaces da democratização*. Cuiabá: EdUFMT, 2011.

SOUZA, M. C. S. C. *O Programa Reuni na Universidade Federal de Uberlândia (2008-2012)*. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFU, Uberlândia, 2013.

8

Lucas Elpídio Ramos da Silva

A ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL: UMA QUESTÃO DE POLÍTICA SOCIAL

Resumo:

Este artigo resulta de um estudo realizada no fim do curso de Serviço Social pela Universidade de Brasília, (UnB). A temática da assistência social estudantil tem se tornado, nos últimos anos, um interessante campo de estudos, pois contribui para o debate sobre o papel do Estado no desenvolvimento de políticas voltadas à educação. O desenvolvimento de políticas de assistência estudantil foi um marco histórico para se compreender a realidade da educação superior, no Brasil. A inserção e permanência de jovens trabalhadores nas instituições superiores passam, a partir desse marco, por configurações decisivas para redefinir a vida desse grupo social, historicamente, deixados de lado pelo Estado.

Palavras-chave:

Educação; Trabalho; Assistência Estudantil; Juventude.

INTRODUÇÃO

Este artigo resulta de um estudo realizada no fim do curso de Serviço Social pela Universidade de Brasília, (UnB). A temática da assistência social estudantil tem se tornado, nos últimos anos, um interessante campo de estudos, pois contribui para o debate sobre o papel do Estado no desenvolvimento de políticas voltadas à educação.

O desenvolvimento de políticas de assistência estudantil foi um marco histórico para se compreender a realidade da educação superior, no Brasil. A inserção e permanência de jovens trabalhadores nas instituições superiores passam, a partir desse marco, por configurações decisivas para redefinir a vida desse grupo social, historicamente, deixados de lado pelo Estado.

DESENVOLVIMENTO

Desde o período colonial, a política educacional não tem contemplado os mais pobres. As políticas educacionais e de assistência estudantil foram desenvolvidas de forma bastante contraditória em relação à realidade de pessoas sem recursos. E, essas políticas não alcançaram os estudantes que realmente necessitam. Isso ocorria por questões burocráticas, por limites de vagas ou por prioridades que se distanciam da realidade destes.

No Brasil, geralmente, somente jovens de classe média e alta poderiam ingressar nas instituições de ensino superior. Entre a década de 80 e 90 algumas instituições de ensino superior passaram a proporcionar bolsas de estudo, alojamento estudantil e outras importantes iniciativas para muitos jovens universitários que se viam sem condições de arcar com as despesas acadêmicas. Dessa

maneira, as políticas de assistência estudantil são desenvolvidas proporcionando a permanência de centenas de estudantes que não possuem condições de se manterem no curso superior. É importante a ampliação das políticas de assistência estudantil na Universidade de Brasília levando em consideração, sobretudo, o tema da saúde, de um modo geral e, especialmente, da saúde mental. A proposta de pesquisa leva em consideração as necessidades dos estudantes da UnB que já estão contemplados na assistência estudantil. Nesse contexto, será realizado um levantamento dessas necessidades para possibilitar a reflexão do alcance e limites das políticas de assistência estudantil na UnB. A DDS é responsável por viabilizar a assistência estudantil na UnB em observância ao Programa Nacional Assistência Estudantil (PNAES) do Ministério da Educação (MEC), o programa estabelece os parâmetros para as Instituições Federais de Nível Superior (IFES) em relação à assistência estudantil, os principais meios de comunicação utilizados para o contato com os usuários são por telefone, internet e pessoalmente.

A UnB ao desenvolver ações e programas de Assistência Estudantil atente ao estabelecido no Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), instituído pelo Decreto nº. 7.234/2012, de 19 de junho de 2010. O que representa a responsabilidade social da UnB em relação à inclusão social, à cidadania e ao desenvolvimento social, cultural e intelectual de estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

Para ter acesso aos programas sociais, o estudante em situação de vulnerabilidade socioeconômica deve estar regularmente matriculado em disciplinas de cursos presenciais de graduação e ser caracterizado junto a DDS/DAC como PPAES (Participante dos Programas de Assistência Estudantil). Para tanto, deverá participar de um processo de avaliação socioeconômica que é realizado pela Diretoria de Desenvolvimento Social (DDS/DAC). Este processo é

regido por edital publicado no início de cada semestre letivo no portal da UnB” (GUIA DO CALOURO – UnB, p. 55, 2/2014). A Política de Assistência Estudantil, desenvolvida nos quatro campi da UnB (Darcy Ribeiro, Planaltina, Gama e Ceilândia) se constitui em um conjunto de programas e ações que garantem aos estudantes em situação aos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, direitos sociais básicos, tais como alimentação, moradia, transporte entre outros. (GUIA DO CALOURO – UnB, p. 55, 2/2014).

Programas da DDS/DAC: Alimentação, Moradia Estudantil, Bolsa Permanência (Governo), Auxílio Socioeconômico, Auxílio Emergencial, Acesso à Língua Estrangeira e Vale Livro. Essas políticas são de suma importância para o desenvolvimento do estudante sem renda ou contribuição familiar, no entanto, a assistência à atendimento de saúde faz, aqui, necessário, para esse grupo social. Durante os governos de Lula e Dilma houve o aperfeiçoamento das políticas de assistência estudantil já existentes, bem como a criação de novos projetos para o ingresso e manutenção, nos cursos superiores, dessa nova demanda de alunos provenientes de diversos setores sociais. A consolidação do PNAES (Programa Nacional de Assistência Estudantil) pelo Governo Lula é o reconhecimento de sua importância estratégica para ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal.

Pode-se aferir que as políticas públicas do governo Lula e Dilma para a democratização do ensino superior iniciaram um novo panorama, configurando o prenúncio de uma transformação que deveria continuar crescendo e vencendo obstáculos profundos, relacionados à injustiça social do Brasil.

Porém, na gestão Temer, as políticas neoliberais voltaram a ser impostas com radicalidade, tendo como resultado a proposição de várias reformas para a retirada dos direitos sociais. Essas configurações do atual governo estão se mostrando mais radicais do

que as do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PEDRAE), realizado no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC). Na educação, por exemplo, a situação vem se deteriorando, ou seja, o orçamento direcionado ao setor foi reduzido e, como consequência, as instituições federais de ensino superior estão caminhando para uma grave crise financeira. Para diminuir os gastos, muitas instituições já estão cortando o contingente de funcionários e muitas estão em iminência de suspenderem as aulas por falta de verba para sua manutenção e funcionamento. Existe a possibilidade de cobrança de mensalidade nas universidades por parte do governo. Dessa forma, a situação do ensino superior pode caminhar para a privatização das instituições federais, assim como a diminuição da autonomia das universidades públicas e o aumento das instituições particulares. Além disso, a qualidade do ensino e o acesso dos mais pobres aos cursos superiores estão em risco. Logo, pode-se caminhar para um retrocesso considerável dos direitos sociais e os avanços obtidos nos governos Lula e Dilma, em relação à ascensão dos pobres, negros(as) e indígenas no ensino superior, podem estar ameaçados.

Já foi anunciado pelo governo Temer o corte do orçamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Esses órgãos oferecem bolsas de iniciação científica e tecnológica para estudantes de ensino superior.

Logo, a política de assistência estudantil, como é uma política social, está com o seu orçamento ameaçado, podendo ser reduzido ou mesmo excluído. Isso condiz com a lógica do projeto neoliberal, que é retirar o caráter público da educação e transformá-la em mercadoria. Neste caso, o número de instituições particulares deve crescer ainda mais a partir das medidas que serão adotadas, continuando a prejudicar a classe trabalhadora e as minorias.

Foi no século XX que começaram os primeiros financiamentos para a assistência estudantil no país. Para isso, em 1929, sob o governo de Getúlio Vargas foi criada a Casa do Estudante do Brasil na cidade do Rio de Janeiro, a primeira política de assistência estudantil do país. De acordo com Araújo (2007), “a Casa do Estudante do Brasil era uma entidade sem fins lucrativos, de cunho beneficente, que tinha por objetivo auxiliar os estudantes carentes”, sendo que a UFRJ “passou a abrigar diversos serviços a estudantes carentes, como: restaurante popular, residência estudantil, biblioteca, entre outros” (ARAÚJO apud PINTO; DAVID; MACHADO, 2015, p. 2 e 5).

Posteriormente, em 1931 é criado o Estatuto das Universidades Brasileiras por meio do Decreto nº 9.851. A partir daí, houve a regulamentação das Políticas de Assistência Estudantil no Brasil pelo Estado. No entanto, a obrigatoriedade da política de assistência estudantil, no Brasil, só se tornou possível quando esta se tornou parte da Constituição Federal de 1934. Com isso, o seu artigo 157 definia que a União, Estados e Distrito Federal deveriam criar fundos de investimento exclusivos para educação. Ademais parte do valor deveria ser reservado para “auxílios a alunos necessitados, mediante fornecimento gratuito de material escolar, bolsas de estudo, assistência alimentar, dentária e médica” (BRASIL, 1946 apud PINTO; DAVID; MACHADO, 2015, p. 3). A partir daí, foi criada a consolidação das ações de assistência estudantil através da Constituição de 1946, onde o art. 172 estabelece que: “Cada sistema de ensino terá obrigatoriamente serviços de assistência educacional que assegurem aos alunos necessitados condições de eficiência escolar” (BRASIL, 1946 apud PINTO; DAVID; MACHADO, 2015, p. 3).

Mais tarde, a assistência estudantil havia se tornado pauta da LDB de 1961, da qual foi intitulada de “Assistência Social Escolar”. Nessa época, a assistência estudantil não era mais tratada como

uma ajuda aos necessitados e carentes, mas sim como um direito a quem dela precisar.

Na mesma década, o artigo 168 da Constituição de 1967, garantia que a educação era um direito de todos e ainda estabelecia o direito à igualdade de oportunidades educacionais. Além do mais, o ensino, posterior ao primário, deveria ser gratuito para os que provassem falta ou insuficiência de recursos, e em contrapartida esses estudantes deveriam mostrar aproveitamento de estudo. A gratuidade também seria substituída pela concessão de bolsas de estudo, exigido depois o reembolso no caso de ensino de grau superior. Ainda, a Carta Magna, em seu artigo 169, estipulou que cada sistema de ensino deveria ter obrigatoriamente “serviços de assistência educacional que assegurem aos alunos necessitados condições de eficiência escolar” (BRASIL, 1946 apud PINTO; DAVID; MACHADO, 2015, p. 3).

Em 1970 é criada a Diretoria de Assistência Estudantil através do Decreto nº 66.967, a entidade era vinculada ao Ministério da Educação e Cultura (MEC). Por conseguinte, foi criado o artigo 62 da LDB de 1971 para a questão da assistência estudantil.

Em 1972 é criado o Programa Bolsa de Trabalho através do Decreto nº 69.927. O objetivo do programa era proporcionar vagas de emprego em órgãos ou entidades públicas ou particulares, sobretudo para estudantes carentes de recursos financeiros.

No entanto, apesar dos vários avanços na legislação, não houve avanços práticos na área da assistência estudantil no período da ditadura militar. Além disso, na época, houve forte repressão contra os movimentos de estudantes.

Posteriormente, em 1987 é criado o Fórum de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE). O fórum reúne os pró-reitores, sub-reitores, decanos ou responsáveis pelos

assuntos comunitários e estudantis das instituições de ensino superior (IES) públicas do Brasil. No entanto, conforme Bertolin, essa taxa é relativamente baixa se comparada à quantidade de matrículas de outros países. Ou seja, o autor aponta que

[...] em diversos países, as taxas de escolarização bruta, em geral, são maiores que 50%, chegando a, por exemplo, 52% no Chile, 64% no Uruguai, 56% na França, e 82% nos Estados Unidos, no Brasil era de apenas 25% em 2008. Em relação aos próprios objetivos estabelecidos pelo Plano Nacional de Educação, o Brasil ainda está muito aquém da meta da taxa de escolarização líquida de 30% para a educação superior em 2010. Na média geral do país, a taxa estava próxima a 15% em 2010 (BERTOLIN, 2011 apud SOUZA, 2013, p. 50).

Assim, pode-se dizer que esse problema está relacionado principalmente a mercantilização do sistema educacional, da qual o ensino público não é tratado como um direito e sim como uma mercadoria, fator este que é verificado desde a época colonial no Brasil. Isto é, “a relação público-privado na educação brasileira não é um acontecimento recente. O fato do Estado não assumir a educação como um serviço público, uma atividade prioritária, deixou-a vulnerável às pressões de grupos e interesses privados” (PINHEIRO, 1991 apud SOUZA, 2013, p. 46).

O governo Lula criou várias políticas de acesso à educação superior, atendendo a questão da diversidade. Sendo que a maioria delas era direcionada para a ampliação de pessoas negras e pobres nas instituições de ensino superior. Em vista disso, houve um grande aumento de pessoas negras/quilombolas nas IES, principalmente nas Universidades Federais. Em decorrência disso, o governo reuniu com vários movimentos e entidades ligados a educação para criar mecanismos de permanência desses estudantes. A partir daí cria-se o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) e Programa Nacional de Assistência Estudantil para as Instituições de Educação

Superior Públicas Estaduais – PENAEST. Este último diz respeito ao repasse de recursos financeiros para ações de assistência a estudantes de graduação de instituições públicas estaduais.

A princípio, o PNAES foi desenvolvido através de uma pesquisa realizada pelo FONAPRACE a partir do perfil dos estudantes das Universidades Federais. Também para se criar o documento foram realizados estudos e debates no interior do Fórum e mobilização de estudantes e comunidade universitária. Dessa forma, “a minuta do Plano Nacional de Assistência Estudantil [...] estabeleceu diretrizes para a definição de programas e ações na área, demonstrando ao Estado a necessidade de destinação de verbas específicas para a manutenção da assistência ao aluno (FONAPRACE, 2012).

Em seguida, a assistência estudantil foi inserida na PNE de 2001, a partir daquele momento o debate começou a ter mais ênfase. E em abril do mesmo ano, o FONAPRACE enviou o texto final do Plano Nacional de Assistência Estudantil para Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES). E “este passou a ser o documento norteador para as ações relacionadas ao tema, incluindo a elaboração de propostas de recursos orçamentários para as Universidades Federais investirem em Assistência Estudantil.” (FONAPRACE, 2012 apud PINTO; DAVID; MACHADO, 2015, p. 6).

Após a inclusão da Assistência Estudantil no PNE, caminhou-se para a elaboração de um documento mais amplo. Este trabalho materializou uma minuta do Plano Nacional de Assistência Estudantil, elaborado através da Pesquisa do Perfil publicada em 1997 e das dificuldades enfrentadas pelos estudantes nas IFES, observadas pelos setores responsáveis nas Instituições (FONAPRACE, 2012 apud PINTO; DAVID; MACHADO, 2015, p. 6).

O programa é direcionado especialmente para estudantes oriundos de escolas públicas de educação básica ou com renda familiar *per capita* de um salário mínimo e meio. De acordo com artigo

3º, §1º, o Programa compreendia os seguintes benefícios: “moradia estudantil; alimentação; transporte; atenção à saúde; inclusão digital; cultura; esporte; creche; apoio pedagógico; e acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação” (BRASIL, 2010). Logo, a seleção e avaliação socioeconômica, bem como o acompanhamento dos estudantes ficavam por conta das Ifes.

Em relação à questão orçamentária, antes de se criar o PNAES, a assistência estudantil era financiada com recursos do Tesouro na Lei Orçamentária Anal (LOA), através do Programa: 1073 – Brasil universitário, atividade 4002, Assistência ao estudante de ensino de graduação. Posteriormente, após a criação do PNAES, a assistência estudantil passou a ser financiada tanto pela LOA quanto pelo próprio PNAES, aumentando assim o orçamento para o programa.

Dessa forma, entre 2007 a 2011, houve um aumento de 18% nos recursos destinados a assistência estudantil. Já as vagas obtiveram um aumento de 37%. Mas “apesar dos aumentos nominais de recursos, estes não são proporcionais à expansão de vagas impostas pelo Reuni” (CISLAGHI; SILVA, 2012, p.486). Ou seja, o número de estudantes de baixa renda que ingressaram nas universidades era maior do que a quantidade de assistência estudantil disponível.

Em referência ao trancamento de matrículas, a taxa de trancamento de matrícula é de 12,4%. Dessa totalidade, 16% são por insatisfação com o curso, 10% por motivos de saúde e 15% por motivos financeiros. “O trancamento por insatisfação com o curso é maior nas classes A e B, enquanto por impedimento financeiro é maior nas classes C, D e E” (ANDIFES_FONAPRACE, 2012, p. 33).

O trancamento por motivo de saúde é bastante significativo, 10%. Logo, de acordo com o FONAPRACE, “o impedimento financeiro das classes C, D e E para a continuidade dos seus cursos de graduação

reafirma a necessidade de ampliação dos recursos do PNAES para eliminar esta causa de trancamento de matrícula.” (ANDIFES_FONAPRACE, 2012, p.33).

Por fim, as decisões tomadas pelo governo Lula foram criticadas por ambos os lados, tanto pelos movimentos radicais de esquerda quanto pela classe dominante. Dessa forma, para alguns setores da esquerda, Lula havia colaborado para avanço do projeto neoliberal através da parceria público-privada e da valorização do setor privado. Por outro lado, alguns setores da classe dominante não concordavam com as políticas fiscais impostas pelo seu governo.

Conforme Waldow (2014, p. 12), uma das principais ações econômicas do governo Lula foi à elevação do poder de compra da classe trabalhadora. A saber, “tem início, então a continuidade da política macroeconômica, um processo iniciado pela sociedade capitalista no Brasil, porém com novos olhares para a classe trabalhadora”. Assim, vê-se que

[...] o lulismo despertou reações inversas. Por um lado, a fúria da classe dominante que teve pequenas limitações impostas aos seus lucros, e, por outro lado, a gratidão. Das multidões que tiveram acesso, ainda que ínfimo, ao consumo (WALDOW, 2014, p. 12).

Mas, ao mesmo tempo, sua gestão foi bem avaliada por organismos internacionais. Além do mais, diversas políticas de inclusão social foram prestigiadas por inúmeras nações e até mesmo adotadas por alguns países. E, de acordo com algumas pesquisas, Lula tinha aprovação de mais da metade da população brasileira.

De modo que, além do aumento das instituições superiores no país, a política de democratização para o acesso ao ensino superior foi um marco importante de seu governo. Em princípio, a inclusão dos mais pobres, pessoas negras/quilombolas e indígenas

nas universidades, principalmente nos cursos considerados elitistas, faz parte de um projeto de evolução das políticas sociais e dos direitos sociais. Em princípio, essas ações partiram principalmente da participação e reivindicação dos movimentos sociais e entidades de classe ligadas à educação.

Por conseguinte, ao final de seu mandato, Lula havia criado 14 universidades federais, mais de 200 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs). E mais de 700 mil jovens de classes populares entraram em universidades federais e privadas através do Programa Universidade para Todos (ProUni) e, segundo dados do FONAPRACE, de todos estudantes que se formaram em instituições federais, mais de um milhão e quinhentos mil receberam os auxílios do PNAES.

Além do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) criado por Lula, Dilma aproveitou e instituiu o Ciência Sem Fronteiras para a graduação e pós-graduação e o Programa Bolsa Permanência (PBP). O primeiro foi implementado por meio da Lei 7.642, de 13 de dezembro de 2011 e o segundo pela Portaria Ministerial nº 389, de 09 maio de 2013. No ano de sua criação, o PBP havia beneficiado 4.736 estudantes e em 2016 o programa já atendia 13.931 estudantes. Os objetivos e critérios podem ser verificados abaixo de acordo com o documento oficial do governo. Os recursos do governo federal direcionados para a educação saltou de 18 bilhões em 2002 para 115,7 bilhões em 2014. Em 2002 o número de estudantes no ensino superior era de 3,5 milhões e em 2014 era de 7,1 milhões. No total foram criadas 18 novas universidades e 173 campus universitários em todo o Brasil.

O desmonte da educação no governo Temer faz parte de um projeto neoliberal e pode prejudicar as políticas estudantis, de forma irreparável. Em 2016, depois da entrada do novo Presidente da República ocorreram grandes mudanças em várias áreas sociais: sendo a educação afetada diretamente. Foi decidido que o orçamento

destinado para o Ministério da Educação em 2017 era de 35,74 bilhões, hoje o valor é de 31,43 bilhões. Com o orçamento reduzido, várias instituições federais correm o risco de suspenderem as atividades acadêmicas por insuficiência de recursos para a manutenção e funcionamento¹⁴. Neste caso, os trabalhadores são os que mais sofrem com os cortes. Pois, neste cenário, a maioria das universidades teve que demitir seus funcionários para enxugar os gastos. Só a Universidade de Brasília (UnB), por exemplo, está com um déficit de mais R\$ 100 milhões no seu orçamento neste ano (2017) e para reduzir os gastos já demitiu 244 de seus trabalhadores. O orçamento repassado em 2016 para a UnB foi R\$ 219,5 milhões e em 2017 foi de R\$ 136,6 milhões. E o déficit orçamentário em 2017 é R\$ 100 milhões (redução de 40% em comparação ao ano anterior), logo a previsão de gastos da instituição para este ano é de R\$ 230 milhões¹⁵.

Segundo os autores Cislighi e Silva, tem-se a ideia que “por serem financiadas pelo orçamento do Estado, as universidades públicas seriam também responsáveis pelas crises fiscais e, mesmo assim, continuavam com poucos e mal aplicados recursos” (CISLAGHI; SILVA, 2012, p.447). Conforme Antunes (2003), as reformas neoliberais são feitas por determinação do Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e Fundo Monetário Internacional (FMI). Já na América Latina esse processo se iniciou a partir dos golpes militares

14 Outras instituições federais que sofreram com os cortes foram: Universidade Federal do Acre (UFAC) – Corte de R\$ 11 milhões (16% a menos); Universidade Federal do Amapá (UNIFAP); Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) – corte de R\$ 12 milhões; Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); Universidade Federal da Paraíba (UFPB) – 60% a menos; Universidade Federal do Paraná (UFPR); Universidade Federal do Piauí (UFPI); Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) – corte de R\$ 150 milhões, dívida de R\$ 11,5 milhões; Universidade Federais do Rio Grande do Sul (UFRGS, Unipampa, Furg e UFPel); Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN); Universidade Federal de Rondônia (UNIR); e o Instituto Federal de Roraima (UFRR).

15 O déficit orçamentário da UnB é histórico, o seja, a crise orçamentária da instituição existe desde a época de sua criação em 1962.

que ocorreu em vários países para a implantação de ditaduras. Ou seja, para Antunes:

O projeto neoliberal passou a ditar o ideário e o programa a serem implementados pelos países capitalistas, inicialmente no centro e logo depois nos países subordinados, contemplando reestruturação produtiva, privatização acelerada, enxugamento do Estado, políticas fiscais e monetárias sintonizadas com os organismos mundiais de hegemonia do capital como FMI e BIRD, desmontagem dos direitos sociais dos trabalhadores, combate cerrado ao sindicalismo classista, propagação de um subjetivismo e de um individualismo exacerbados da qual a cultura “pós moderna” é expressão, animosidade direta contra qualquer proposta socialista contrária aos valores e interesses do capital, etc. (ANTUNES, 2011, p. 40).

Como já dizia Darcy Ribeiro, “a crise da educação no Brasil não é uma crise, é um projeto”. Diante disso percebe-se que a retirada dos direitos sociais e o desmantelamento da máquina pública não são causados pela crise econômica, mas sim pelos interesses da classe dominante e pelo capitalismo.

CONCLUSÃO

O descaso e o processo de desmonte da educação pública no Brasil não é um projeto atual, assim, ele surgiu a partir da luta de classes, mesmo antes das propostas neoliberais. No caso da América Latina, o principal interesse da classe dominante e do capitalismo é o acúmulo do capital por meio da exploração da classe trabalhadora e o desmonte dos direitos sociais.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

ANTUNES, Ricardo. Trabalho e precarização numa ordem neoliberal. In: GENTILE, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio. *A cidadania negada: Políticas de exclusão na educação e no trabalho*. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. Presidência da República. Câmara da Reforma do Estado. Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado. Brasília, 1995.

CAPODEFERRO, BRENO CACOSSÍ. *Juventude e classe na particularidade do capitalismo brasileiro: a busca pelo curso superior ao final de uma década de gradualismo lulista* 03/02/2016 243 f. Mestrado em Ciências Sociais Instituição de Ensino: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Marilha.

CARVALHO, José Murilo de. *Cidadania no Brasil*. O longo Caminho. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

CISLAGHI, Juliana Fiuza; DA SILVA, Mateus Thomaz. O Plano Nacional de Assistência Estudantil: Ampliação de Vagas X Garantia de Permanência. *Revista SER Social*, [S.l.], v. 14, n. 31, p. 473-496, jan. 2013. ISSN 2178-8987.

CORBUCCI, P. R.; CASSIOLATO, M. M.; CODES, A. L.; CHAVES, J V. Situação Educacional dos Jovens Brasileiros. In: CASTRO, J. A.; AQUINO, L. M.; ANDRADE, C. C. (Orgs). *Juventude e Políticas Sociais no Brasil*. Brasília: IPEA, 2009.

DAHMER PEREIRA, Larissa. Expansão dos cursos de Serviço Social na modalidade de EAD: direito à educação ou discriminação educacional? *Revista SER Social*, [S.l.], v. 14, n. 30, p. 28-47, set. 2012. ISSN 2178-8987.

DEL PRIORE, Mary (Org) *História das Crianças no Brasil*. 2º ed. São Paulo: Contexto, 2000.

LEITE, J. L. Política de Assistência Estudantil: direito da carência ou carência de direitos? *Revista SER Social*, [S.l.], v. 14, n. 31, p. 453-472, jan. 2013. ISSN 2178-8987.

NASCIMENTO, C. M. Estado Autocrático Burguês e Política Educacional no Brasil: Contribuições ao Debate Sobre a Assistência Estudantil nas IFES. *Revista SER Social*, [S.l.], v. 14, n. 30, p. 08-27, set. 2012. ISSN 2178-8987.

NOVAES, Regina; VANNUCHI, Paulo. *Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

PEREIRA, L. D. (2009). Mercantilização do ensino superior, educação a distância e Serviço Social. In: Estado e Educação Superior: Questões e Impactos no Serviço Social; p.35-48. Temporalis: *Revista da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social* – ano VIII – n.15. Brasília: ABEPSS, 2008. Brasília.

SILVA, A.; SILVA, J.; ROSA, W. Juventude Negra e Educação Superior. In: CASTRO, J. A.; AQUINO, L. M.; ANDRADE, C. C. (Orgs). *Juventude e Políticas Sociais no Brasil*. Brasília: IPEA, 2009.

SOUZA, J. V. de. *Educação Superior no Distrito Federal: Consensos, conflitos e transformações nas configurações de um campo*. In: CUNHA, C. da; SOUZA, J. V. de; SILVA, M. A. da (Org.) Brasília: Liber Livro Editora Ltda, 2013.

SPOSITO, M.; CARRANO, P. C. (2003). Juventude e políticas públicas no Brasil. In: Oscar Dávila León (editor): *Políticas públicas de juventud en América Latina: políticas nacionales*. Viña del Mar: Ediciones CIDPA.

9

Rogério da Silva Marques

TRADUTOR INTÉRPRETE DE LIBRAS: DO CARÁTER ASSISTENCIAL AO RECONHECIMENTO PROFISSIONAL

DOI: 10.31560/pimentacultural/2020.299.183-214

Resumo:

Este trabalho compreende reflexões alcançadas na dissertação de Mestrado defendido pelo autor, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (PPGED-UFU). O que se pretende é traçar a reflexão de alguns autores que têm trabalhado sobre o Tradutor Intérprete de Língua de Sinais/Português - TILSP, sua emergência, e analisar o reconhecimento da Língua de Sinais e seu impacto na atuação do profissional TILSP. Aborda-se o reconhecimento legal da profissão e os movimentos que contribuíram para a emergência deste profissional, analisando a formulação e reformulação do código de ética profissional do TILSP, a partir do primeiro, elaborado em 1992, e sua reformulação, em 2014.

Palavras-chave:

Libras; TILP; TILSE; Inclusão.

ABORDAGEM DO TEMA: RECONHECIMENTO DA LIBRAS

O reconhecimento da língua de Sinais no Brasil representa a mobilização da Comunidade Surda¹⁶, que, mediante empenho e organização, objetivaram importante impacto na visibilidade da Libras como forma de sua comunicação e expressão.

A Língua de Sinais, de acordo com Pereira (2008), surge por meio da interação e do convívio entre pessoas Surdas, sendo seu meio de comunicação e interação com a sociedade em que está inserida.

Portanto, nesse contexto, a Língua de Sinais é considerada o meio pelo qual a pessoa Surda se relaciona com o mundo que a cerca, fator que se torna fundamental no seu reconhecimento como meio de comunicação e expressão do Povo Surdo¹⁷, bem como a presença do intérprete como forma de efetivação do direito à comunicação e expressão desse povo. Nesse sentido,

[...] a falta de disponibilização do serviço de interpretação reforça, nas pessoas surdas, a segregação linguística à qual a sociedade majoritariamente ouvinte os submete constantemente. As pessoas surdas, muitas vezes, estão apenas fisicamente no evento se não lhe é disponibilizado o serviço de interpretação de língua e sinais (PEREIRA, 2008, p. 43).

Como forma de vencer esse alijamento da vida em sociedade, a comunidade Surda lutou incansavelmente durante o processo de reconhecimento da Libras. Passou por um árduo caminho, no qual a Comunidade Surda se mobilizou a fim de reivindicar junto à sociedade

16 Aqui se entende Comunidade Surda como composta por Surdos, ouvintes, familiares de Surdos e intérpretes de Língua de Sinais, todos usuários da Língua de Sinais.

17 Importante destacar que o termo "meio de comunicação", implica, certo desentendimento como se a Libras fosse inferior a definição de Língua propriamente dita. Entende-se então neste trabalho a Língua de Sinais, como Língua de uso das Comunidades Surdas como Língua Natural.

– majoritariamente ouvinte – seu reconhecimento linguístico, cultural e social. Tal organização dessa comunidade, no intuito de promover visibilidade às suas demandas e o reconhecimento da sua Língua, fez com que fossem fundadas associações de surdos nas quais eles ocupassem inclusive a sua direção, diferentemente das organizações e institutos em que a diretoria era composta majoritariamente por ouvintes.

O Movimento da Comunidade Surda do Brasil surge a partir da necessidade dessa minoria sociolinguística em obter o reconhecimento social/legal da sua Língua. As associações de Surdos se configuram como um local/meio em que eles possam preservar e difundir a sua cultura de geração em geração, assim como o local em que possam ajudar uns aos outros.

No início as associações de surdos tinham exclusivamente o objetivo de natureza social devido ao baixo padrão de vida no século XVIII, os sujeitos surdos tinham a finalidade de ajudar uns aos outros em caso de doença, morte e desemprego e, além disso, as associações se propunham a fornecer informações e incentivos através de conferências e entretenimentos relevantes (STROLBEL, 2009, p. 42).

A institucionalização do Movimento Social da Comunidade Surda vem ao encontro da luta pelo reconhecimento da especificidade comunicativa dessa minoria social. Segundo Strobel (2009), as Comunidades Surdas são espaços de discussões e construções mais eficazes para dar-lhes “voz” na perpetuação e desenvolvimento de sua cultura e língua, assim como a busca pela efetivação de seus direitos sociais, como o reconhecimento da Libras.

O reconhecimento do direito à educação das pessoas com deficiência abrange vários marcos legais. No conjunto, eles se configuram no intuito de assegurar as diferentes formas de acessibilidade às Pessoas com deficiência. Nesse sentido, há documentos como o

texto da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva¹⁸. Dentre a legislação acerca do tema foco deste estudo, iniciaremos pelo Decreto 5.626, que dispõe sobre

[...] III - serviços de atendimento para pessoas com deficiência auditiva, prestado por intérpretes ou pessoas capacitadas em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS e no trato com aquelas que não se comuniquem em LIBRAS, e para pessoas surdocegas, prestado por guias-intérpretes ou pessoas capacitadas neste tipo de atendimento (BRASIL, 2005a).

Nesse decreto, já se apresenta a responsabilidade dos órgãos públicos e privados em oferecer seus serviços em Libras. No entanto, o reconhecimento da Libras como meio de comunicação e expressão da comunidade Surda do Brasil foi oficializado pela Lei 10.436, de 2002. Essa lei define que a Libras é o meio de comunicação da Comunidade Surda, no entanto, não dá à Língua status de segunda Língua Oficial do Brasil. Porém, apesar da dificuldade de ser reconhecida enquanto língua de direito do Povo Surdo, essa lei representou um avanço aos movimentos sociais da Comunidade Surda. Segundo a Lei 10.436/2002, em seu Art. 1º, a Libras

É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados. Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema lingüístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema lingüístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (BRASIL, 2002b, p. 1).

A regulamentação da referida lei ocorreu mediante Decreto 5.626 de 2005, que orienta a aplicação das Leis: Lei nº 10.436, de 24

18 Ver: MEC/SECADI. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. 2014. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192

de abril de 2002, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Esse decreto dispõe sobre a difusão da Libras como meio de comunicação e acessibilidade da pessoa Surda.

Art. 14. As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior (BRASIL, 2005a, s/p).

Diante do apresentado, depreende-se que os Surdos passam a ter garantido legalmente o acesso à comunicação em Libras, cabendo, ainda, às instituições federais de ensino promover a formação de professores na Libras.

TILSE: EMERGÊNCIA E PERCURSO

Dentro de um contexto cultural/linguístico/social tão complexo, torna-se primordial compreender o surgimento do profissional TILSP. Segundo Pereira (2008), não é possível definir com exatidão o momento em que surge o intérprete, mas se acredita que, desde que pessoas de línguas distintas necessitavam se comunicar, já existia um intermediador que exercia o papel de “ponte” comunicativa.

Historicamente não é possível rastrear o exato momento em que os intérpretes começaram a atuar, mas é plausível imaginar que, desde que povos diferentes línguas mantiveram contato, já existiam pessoas que desempenhavam a função de interpretar uma língua para outra (PEREIRA, 2008, p. 31).

Pereira (2008) ainda afirma que os Intérpretes de Línguas Orais (ILO) têm maior prestígio social do que os intérpretes de Língua de Sinais. Isso acontece em decorrência de existirem mais estudos sobre

a tradução do que da interpretação, ou seja, os profissionais ILO, no exercício da tradução na modalidade escrita, ao mesmo tempo em que exerciam sua atividade de tradução/interpretação de uma Língua para outra, faziam o registro da sua profissão.

Já os profissionais intérpretes de Língua oral para Língua de Sinais e vice-versa não dispunham de mesmo processo de registro e nem reconhecimento enquanto profissional. Sendo assim, o seu trabalho ficava perdido no tempo, materializado apenas para aqueles que vivenciavam o processo de interpretação e/ou necessitavam desse intermediador. Os Tradutores e Intérpretes de Línguas Orais tiveram suas atividades registradas, como sinaliza Pereira (2008, p. 32):

O reconhecimento do trabalho dos tradutores possui mais registros, pois seus nomes constam nos livros que traduzem em algumas referências. Por outro lado, dificilmente a identidade dos intérpretes é associada com o seu trabalho que permanece, na maioria dos casos, anônimo. Nas conferências que assistimos quantas vezes é dado crédito aos intérpretes e sabemos qual profissional interpretou cada conferência? Os tradutores e intérpretes são profissionais que atuam nos bastidores da civilização desde que pessoas e povos diferentes idiomas e cultura estabeleceram contato.

Nessa perspectiva, Rosa (2005, p. 109) afirma que

[...] a história dos intérpretes das línguas orais têm sido construída como num mosaico de fatos. Entretanto, a história dos ILS ainda mal começou a ser contada. O ILS até pouco tempo não era considerado como profissional, ou seja, não era remunerado em qualquer situação, não tinha preocupação com sua formação ou treinamento para o exercício da profissão. A história da composição do ILS se embaralha com a própria história da língua de sinais.

No que tange à formação desses profissionais, Rosa (2005) apresenta que a formação do TILSP também surge dos espaços religiosos, e afirma que esses sujeitos que aprenderam Língua de Sinais começaram a atuar na área educacional,

[...] a formação dos intérpretes acontecia exclusivamente nos espaços religiosos, “formação” resultante da prática quase que diária da atividade de interpretar. [...] Esse cenário começou a mudar quando as pessoas que atuavam, e ainda atuam, em instituições religiosas começaram a ser convidadas a intermediarem a comunicação entre surdos e ouvintes em congressos, mais especificamente, sobre educação; posteriormente, muitos desses mesmos intérpretes foram convidados a assumirem esse papel na sala de aula de universidades e, mais recentemente, no ensino médio e fundamental, com menor frequência neste último. Porém, a sua presença ainda acontece como concessão (e não dever) da instituição escolar (ROSA, 2005, p. 111).

Lacerda (2009), a esse respeito, argumenta que

[...] são várias as religiões que oferecem catequese/formação em Libras, cultos e ritos em Libras ou com presença de ILS, e algumas associações religiosas confeccionam materiais em Libras, divulgando sua doutrina (vídeos, livros, dicionários entre outros). Talvez por isso seja tão comum encontrar comunidades surdas vinculadas a organizações religiosas e neste contexto a presença mais marcante do ILS (LACERDA, 2009, p. 29).

Tais contextos propiciaram uma correlação da profissão com a concepção caritativa do profissional Intérprete de Língua de Sinais, que antecede ao reconhecimento enquanto profissão. De acordo com Pereira (2008, p.39),

[...] o modelo caritativo surgiu antes que a interpretação fosse encarada como profissão. A maioria dos intérpretes pertenciam a uma família com pessoas surdas, eram professores de surdos ou religiosos interessados em manter um grupo, comunidade ou ministério de surdos. Cada um tinha algum motivo “nobre” para ajudar as pessoas surdas. Quando queremos ajudar alguém, esta atitude demonstra, de nossa parte, uma pretensa superioridade. As pessoas surdas sentem-se como pessoas menores, diminuídas em suas reais capacidades e à mercê dos ouvintes.

Essa construção do profissional em meio aos espaços religiosos vem potencializa uma percepção voluntária, caritativa de uma atuação que exige formação técnica-operativa específica e complexa. Estudos evidenciam que a principal origem do profissional TILSP ocorreu nos espaços não formais de formação profissional, ou seja, em igrejas, associações, contatos com amigos ou parentes Surdos. É importante refletir sobre a formação que esses profissionais, oriundos do meio religioso e/ou de comunidade, receberam, buscando compreender se essa formação coloca-os aptos para atuar no espaço educacional. Eis, então, uma questão de política de formação profissional.

Segundo Quadros (2003), nem todo ouvinte que domina língua de sinais é um profissional TILSP, na medida em que o fato de alguém saber falar um segundo idioma não o coloca na posição de um Tradutor deste segundo idioma para sua primeira Língua ou vice-versa. E acrescenta,

[...] o intérprete de língua de sinais é um profissional que deve ter qualificação específica para atuar como intérprete. Muitas pessoas que dominam a língua de sinais não querem e nem almejam atuar como intérpretes de língua de sinais. Também, há muitas pessoas que são fluentes na língua de sinais, mas não têm habilidade para serem intérpretes (QUADROS, 2003 p. 30).

O mesmo entendimento estende-se aos professores, filhos de Surdos, amigos e familiares de pessoas Surdas que dominam a Língua de Sinais. O domínio comunicativo da Língua de Sinais não caracteriza uma pessoa como profissional na tradução e interpretação dessa Língua para outra, pois o ato de interpretar compreende mais que conhecer as línguas faladas. Verifica-se, nas palavras de Quadros (2003, p. 27) sobre o intérprete, que

[...] Ele processa a informação dada na língua fonte e faz escolhas lexicais, estruturais, semânticas e pragmáticas na língua alvo que devem se aproximar o mais apropriadamente possível da informação dada na língua fonte. Assim sendo, o

intérprete também precisa ter conhecimento técnico para que suas escolhas sejam apropriadas tecnicamente. Portanto, o ato de interpretar envolve processos altamente complexos.

Percebe-se que o percurso da profissão do TILSP está em construção, sendo emanado de questões de caráter teórico e prático sobre o perfil, a formação e a atuação desses profissionais. Mediante o que já foi exposto, é possível compreender que esta não é uma profissão nova, mas que, na modalidade que se apresenta, ainda existem lacunas a serem preenchidas para seu reconhecimento social como uma ação técnicas que demanda formação específica. Com isso, torna-se necessária a compreensão/reflexão do que envolve a tradução e interpretação em Língua de Sinais. Aspectos como o reconhecimento da Libras, a organização de pessoas Surdas¹⁹ em prol de seus direitos sociais e a ocupação de espaços na sociedade devem ser considerados, visto que ao ocupar tais espaços necessitam dos profissionais TILSP como elo comunicativo.

RECONHECIMENTO PROFISSIONAL

O reconhecimento da atividade do intérprete de Língua de sinais passou/passa por um árduo processo de construção social e legal. A atuação do intérprete de Língua de Sinais fora reconhecida por muito tempo como uma extensão da atividade do profissional intérprete de Línguas Orais. Como afirma Pereira (2008, p. 33), “em alguns países, a

¹⁹ Utiliza-se Pessoas Surdas com iniciais maiúsculas para se referir ao grupo de pessoas surdas que possuem uma identidade cultural, política e social vinculada à comunidade surda usuária da Língua de Sinais e que procura valorizar e reconhecer elementos próprios deste grupo de pessoas.

categoria reconhece-se como uma só, apenas tendo línguas diferentes de trabalho". O Brasil não foge a esta caracterização profissional²⁰.

A justificativa e/ou o entendimento sobre a lentidão no reconhecimento profissional desses intérpretes de Língua de Sinais têm sido colocados no fato de a atividade do TILSP ter sido realizada por muito tempo por familiares e amigos de Surdos. Esse fato provocou uma conotação caritativa, assistencialista, como um dom divino, no qual o indivíduo possuía por saber se comunicar com a Pessoa Surda. Logo, sua função seria a de ser um agente informal na efetivação do acesso à comunicação por parte do Povo Surdo.

Seguindo o que foi exposto, trazemos a tão importante reflexão de Ser ou Estar Intérprete²¹. Para atuar como intérprete, de acordo com o descrito, seria necessário apenas ter conhecimento da Língua de Sinais, no que se refere ao seu uso coloquial, não sendo necessária formação acadêmica específica, como ocorre na atuação dos intérpretes de Línguas Orais. Lacerda (2000, s/p.) afirma que

[...] a história demonstra que avanços na área da interpretação já foram alcançados. Solow (1996) afirma que o intérprete de LS era uma pessoa que trabalhava com pessoas surdas e, em decorrência desse convívio aprendeu LS. Muitos destes voluntários trabalhavam por generosidade, mas, sem dúvidas ajudaram a formar intérpretes geração após geração. A realidade brasileira em relação à interpretação é bastante difícil,

20 Pereira (2008, p. 32) descreve, a partir da Classificação Brasileira de Ocupações – CBO 2007, que os intérpretes se agrupavam em uma única categoria de trabalho. Esta categoria de trabalho era identificada sob código 2614-10. No ano de 2013, foi lançada pelo Ministério do trabalho uma lista atualizada das ocupações em que o Intérprete de Língua de sinais já aparece com um código específico: 2614-25. Dados obtidos no site: <http://www.mtecb.gov.br/cbosite/pages/informacoesGerais.jsf> Acesso em: 06 nov. 2013

21 A relação entre Ser/Está TILSP se configura da seguinte maneira: para ser TILSP, é necessário ter conhecimento teórico, prático e ético da atuação profissional, bem como ter formação adequada e proficiência na LS. Estar TILSP, a meu ver, se caracteriza pelo conhecimento de LS apenas pelo contato com a comunidade Surda, sem a devida formação para ser um intermediador cultural, linguístico e social. Este profissional que não possui conhecimento teórico e metodológico acerca da interpretação certamente não se manterá por muito tempo desempenhando a função de TILSP.

pois o intérprete encontra poucas possibilidades de exercício profissional, com remuneração muita das vezes injusta e difícil acesso a estudos na sua área de atuação.

Ainda nos dias de hoje, muitos profissionais TILSP são formados por meio do contato com a comunidade Surda. Por esse contato, aprende a Língua de Sinais, atuando de forma voluntária junto a ONGs e Associações de Surdos, auxiliando as pessoas Surdas a terem acesso aos seus direitos sociais.

É importante destacar que a construção profissional do TILSP tem sido alvo de pesquisas por parte dos intérpretes, Surdos e profissionais da área de educação. Estes estudos e a teorização sobre o profissional intérprete têm contribuído para a construção de uma nova identidade profissional, a qual começa a sair do voluntariado, do status de pessoa boa que ajuda o Surdo, para um profissional Liberal que possui formação e habilitação de proficiência na Língua de Sinais.

Dentro do processo de construção profissional em uma perspectiva de construção da identidade social, cultural do intérprete, surge a organização desta categoria. A criação de Associações de Intérpretes de Língua de Sinais, Sindicatos, ONGs, auxilia na efetivação deste novo profissional autônomo e dotado de um conhecimento teórico prático específico.

A construção do profissional TILSP acontece dentro de um processo de aculturação, ou seja, o TILSP absorve a cultura da comunidade Surda em que atua, e, ao mesmo tempo, acrescenta algo de novo a esta comunidade. Perlin (2006, p. 140) afirma que

[...] não se pode dizer que as identidades são puras, prontas, homogêneas, não se pode dizer que uma identidade pertence apenas a uma cultura. Importa dizer da complexidade das identidades. Importa dizer que não existe uma identidade sem situá-la em sua territorialidade cultural, no sentido, um contexto. Isto pode significar que está orbitalidade que perpassa a

identidade, ao mesmo tempo em que constitui o ILS, propõe uma falta construtiva em relação à cultura surda.

Dentro dessa perspectiva de troca cultural, Perlin (2006) afirma que existem TILSP que apresentam, dentro de sua alteridade e identidade cultural, uma familiaridade com a cultura Surda, logo, estes TILSP encontram maior aceitação por parte do Povo Surdo, pois sua identidade é mais compatível com a identidade da comunidade Surda em que atua.

Ressalta-se que este trabalho não tem objetivo de refletir quanto à questão identitária do TILSP em suas expressões, mas entendemos que a construção de uma formação parte de uma perspectiva identitária. Portanto, a respeito da identidade do TILSP, cabe mencionar que

[...] a identidade ILS, vale dizer, não é somente cultural. Ela igualmente desencadeia uma ação política, ela se mantém graças a estratégias políticas culturais. Os TILSE são tradutores da cultura, da língua, da história, dos movimentos das políticas da identidade e da subjetividade da cultura surda (PERLIN, 2006, p.138).

Dessa maneira, entendemos que a construção do TILSP é emanada da aproximação de uma identidade cultural que traz consigo aspectos da cultura, alteridade Surda e ouvinte. O domínio político, teórico, cultural não só da Língua de Sinais - LS, mas, também, das relações existentes entre o universo surdo e o ouvinte deve ser considerado na construção deste profissional.

A necessidade de esse profissional ocupar os espaços para sua atuação surge, de acordo com Pires (2005), da necessidade de os Surdos terem a presença deste profissional a fim de que pudessem se expressar e interagir com os espaços a partir de sua Língua. Costa (2014) trata da contribuição do TILSE em uma sala de aula, bem como questiona se a inserção deste profissional nestes espaços educacionais representa a efetivação do direito à comunicação e participação dos

alunos Surdos na rotina educacional, e/ou se apenas há preocupação em se cumprir o que determina a legislação.

[...] profissional intérprete veio para contribuir com a exequibilidade desse processo. Com isso, ele ingressou nas escolas, universidades, a partir da necessidade dos surdos também terem acesso ao conhecimento e à vida social, e estarem frequentando as instituições educativas. Porém, é preciso sair da zona de estabilidade, problematizar e atentar para saber se está sendo garantido com qualidade o contrato desses intérpretes. É necessário, também, perceber a contribuição desde a chegada desses profissionais para a educação e a socialização dos surdos na academia ou é apenas uma contratação para cumprir uma lei (COSTA, 2014, p. 92).

Logo, a necessidade de reconhecimento profissional e da atuação do Tradutor/Intérprete de Língua de Sinais Educacional - TILSE (enquanto modalidade específica) não poderia, ainda, ficar vinculada às práticas do Tradutor Intérprete de Línguas Orais – TILO. Tal necessidade de reconhecimento emergiu nos movimentos de reivindicação das associações e nos grupos de intérpretes pelo seu reconhecimento profissional de forma desvinculada ao profissional TILO.

Como resultado desses movimentos, foi aprovada a Lei 12.319, de 2010, que regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – Libras, que trouxe o reconhecimento profissional do TILSP,

A legislação que regulamenta a profissão do TILSP é, indubitavelmente, uma conquista da comunidade Surda, de profissionais TILSP, e de suas associações e grupos de trabalho. Com o reconhecimento e regulamentação do profissional, eles passam a ter meios legais para reivindicar a ocupação dos espaços de trabalho, bem como os seus direitos trabalhistas. Mas a regulamentação da profissão já traz em si mesma o acesso e o reconhecimento profissional?

Provavelmente não, pois tal reconhecimento legal da profissão do TILSP ocorre por meio da qualificação profissional, ou seja, reconhece-o pela formação em nível médio, opondo-se a necessária formação que os Tradutores e Intérpretes de Línguas Orais têm sua formação em nível superior, na área específica, em Bacharelado, para exercerem sua função com amplo domínio das línguas que estão envolvidas. A regulamentação se coloca como processo de reconhecimento da construção de um profissional que sai do anonimato mercadológico, e passa a ter reconhecido seus direitos e deveres no universo do trabalho. Contudo, ressalta-se que a construção de um profissional é constante, no caso do TILSP, é necessária reflexão quanto aos desdobramentos políticos e econômicos originários dos marcos regulatórios que o reconhece a profissão com formações iniciais, distintas, ora de nível médio, ora nível superior. Esta e outras questões ainda precisam ser abordadas por estes profissionais, que, mesmo já exercendo suas atividades há décadas, ainda lutam pelo reconhecimento profissional, enquanto realidade, pois o mesmo já existe no campo legal, entretanto, ainda há que se fortalecer os postos de trabalho existentes e a criação de novos espaços de trabalho.

CÓDIGO DE ÉTICA DO TILSP

A reflexão sobre o ser profissional emana da necessidade de se construir coletivamente o entendimento sobre o que vem a ser a ética de dada profissão. Com o TILSP não fora diferente, houve a necessidade em se construir um código que norteie a sua ética profissional. Isso propiciou reflexão acerca de conhecimentos imprescindíveis à sua formação e atuação profissional, tendo por horizonte seu contexto histórico, político e social que compõe tal construção ético-profissional.

Mediante a necessidade de constituir-se eticamente, houve, em 1992, no Rio de Janeiro – RJ, o II Encontro Nacional de Intérpretes, ocasião em que a categoria ali representada aprovou a primeira versão do código de ética profissional do Tradutor Intérprete de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa²².

Para compreender a construção de um projeto ético-político profissional, Netto (1999) afirma que os projetos profissionais exigem organização de cunho legal, ético e político, os quais determinam uma formação específica.

Os projetos profissionais apresentam a auto-imagem de uma profissão, elegem os valores que a legitimam socialmente, delimitam e priorizam seus objetivos e funções, formulam os requisitos (teóricos, práticos e institucionais) para o seu exercício, prescrevem normas para o comportamento dos profissionais e estabelecem as bases das suas relações com os usuários de seus serviços, com as outras profissões e com as organizações e instituições sociais privadas e públicas (inclusive o Estado, a que cabe o reconhecimento jurídico dos estatutos profissionais) (NETTO, 2009, p.4).

A construção de um código de ética como exposto não se apresenta como uma tarefa fácil, pois não se trata apenas do profissional de determinada área, mas sobre o todo (sua conduta, relação com o meio social, político e econômico que tal prática está inserida). Há que se reconhecer o público para o qual o trabalho se direciona, e caracterizar as formas de atuação junto aos contratantes.

O código de ética dos TILSP, elaborado em 1992, está dividido em quatro capítulos, os quais são: Princípios Fundamentais; Relações com Contratante do Serviço; Responsabilidade Profissional; e Relações com os colegas.

22 Ver: Quadros (2003), publicação voltada para orientação sobre o Programa Nacional de Apoio a Educação de Surdos, vinculada à Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação.

Esse código de ética foi alterado em Assembleia Geral em abril de 2014, realizada pela Federação Brasileira das Associações dos Profissionais Tradutores e Intérpretes e Guia Intérpretes de Língua de Sinais – FEBRAPILS.²³ A nova versão do código conta com Preâmbulo e quatro capítulos, sendo: Da definição e aplicabilidade; Dos princípios fundamentais; Da Responsabilidade Profissional; e Das disposições Gerais. No intuito de compreender estas versões, torna-se importante destacar alguns pontos.

O primeiro código de ética de 1992²⁴ apresenta, em seu primeiro capítulo, os deveres fundamentais do Intérprete, e algumas definições, dentre elas o termo Moral, que traz uma indagação:

1°. O intérprete deve ser uma pessoa de alto caráter moral, honesto, consciente, confidente e de equilíbrio emocional. Ele guardará informações confidenciais e não poderá trair confidências, as quais foram confiadas a ele (QUADROS, 2003 p. 31).

O que quer dizer no trecho: “*pessoa de alto caráter moral*”? Ao se refletir sobre as relações entre a construção do ser profissional e a ética, torna-se importante ter em vista o conjunto de condutas e princípios criados a partir das relações humanas, um conjunto que parte do princípio da moral.

[...] por moral entendemos uma forma específica do comportamento humano individual ou coletivo que se dá realmente, ou que se propõe que deveria dar-se. E por ética entendemos a atenção reflexiva, teórica à moral em um outro plano – o fático ou o ideal – que não são para ela excludente. Vale dizer a ética interessa a moral [...] (VÁZQUEZ, 2006, p. 287).

Ao longo do tempo, observa-se que a conduta moral da humanidade passa por um processo de constante reflexão das ações

23 Ver alteração disponível em: <http://docplayer.com.br/2075086-Codigo-de-conduta-e-etica-primeira-alteracao-aprovada-em-assembleia-geral-ordinaria-no-dia-13-de-abril-de-2014.html>

24 A partir deste momento, quando me referir ao primeiro código de ética, faço menção ao de 1992, e o segundo código de ética diz respeito à alteração de 2014.

humanas. Entendendo a moral como objeto de reflexão da ética, esta vem por si só interpretar ou explicar as relações entre os indivíduos de uma sociedade, pois a existência da ética decorre da necessidade dos indivíduos em criar regras/condutas como meio de assegurar-se como ser social/profissional (identificando o ser social como produto histórico, pois se constitui a partir das relações do indivíduo com o meio) de uma determinada sociedade. A ética, então, é uma reflexão dos atos e ações que se encontram implícitos na conduta moral, e, ainda, é construída a partir das relações humanas e interiorizadas ao longo do tempo. Essa reflexão sobre a conduta moral é o que determinará a aceitação ou não de dada ação do indivíduo frente à sociedade.

Ao perceber a ética como reflexão das atitudes morais, voltaremos nossa atenção para o processo histórico da elaboração da ética profissional do Tradutor Intérprete de Libras, a qual tem, em sua aurora, ausência de posicionamento crítico, visto que o profissional, neste momento, não tem condições filosóficas para analisar as questões de valor moral, provavelmente por ser esse momento do primeiro código a efervescência da construção do ser profissional. Também, essa ausência de reflexão pode ser justificada pela forte influência religiosa na qual o primórdio da profissão estava inserido, construindo um perfil profissional tradicional vinculado a práticas religiosas, caritativas e assistencialistas.

Já no segundo código de ética, no mesmo item dos princípios fundamentais, coloca-se da seguinte forma: “Art. 3º TILS e o GI devem exercer sua atividade de forma digna e consciente, com o propósito de valorizar a sua categoria profissional”. Vejamos que, ao tratar da conduta profissional, o segundo código de ética traz uma concepção da postura profissional desvinculada das práticas religiosas, caritativas ou assistencialistas, como já descrito.

A “maturidade”²⁵ profissional e a perspectiva ética da atuação deste profissional, como já visto, surgem juntamente com sua inserção no mercado de trabalho como profissional liberal, tendo seu reconhecimento legal pela Lei Nº 12.319 de 01/09/2010. De acordo com o Estatuto da Confederação Nacional das Profissões Liberais,

[...] profissional liberal é aquele legalmente habilitado a prestar serviços de natureza técnico-científica, de cunho profissional, com a liberdade de execução que lhe é assegurada pelos princípios normativos de sua profissão, independentemente do vínculo da prestação de serviço (2015, p. 1).

Nesse mesmo capítulo do primeiro código, há a questão da imparcialidade e fidelidade do trabalho do intérprete,

2º O intérprete deve manter uma atitude imparcial durante o transcurso da interpretação, evitando interferências e opiniões próprias, a menos que seja requerido pelo grupo a fazê-lo;
3o. O intérprete deve interpretar fielmente e com o melhor da sua habilidade, sempre transmitindo o pensamento, a intenção e o espírito do palestrante. Ele deve lembrar dos limites de sua função e não ir além de a responsabilidade (QUADROS, 2003, p. 31-32).

De acordo com Leite (2004, p. 47), ao intérprete cabe “Ser exato, fiel, neutro e atuar como retransmissor de informações são noções que influenciaram o início do trabalho de interpretação em língua de sinais no Brasil, conforme registrado na primeira publicação da Feneis[...]”. A questão da neutralidade na atuação do intérprete torna-se um conflito, pois se definem padrões de atuação como se fosse possível em todos os espaços de atuação. Mediante seus estudos, o autor acredita que há conflito na aplicação da neutralidade na prática profissional.

Nessa perspectiva, Cruz (2016), ao abordar os conflitos éticos da atuação do profissional TILSP, traz reflexões a partir de relatos de

25 Entendo, neste ponto, o termo maturidade como processo de avanços nas concepções do ser profissional TILSP, que passa a se distanciar da concepção religiosa do início da profissão.

profissionais intérpretes educacionais, em que apresenta escolhas tradutórias em que a questão do “ser exato, fiel e neutro” é tratada a partir das experiências destes profissionais, que, por vezes, apresentam que em algum momento de sua atuação fugiram do sentido literal da questão apresentada com objetivo de amenizar o que a autora entende, por atenuar o discurso a fim de diminuir o “choque cultural entre surdos e ouvintes” (CRUZ, 2016 p. 18).

No segundo código de ética, estas condutas são abordadas em uma perspectiva de possibilidades e desafios do exercício profissional, como segue:

Art. 5º- O CCE da FEBRAPILS tem como princípios definidores para a conduta profissional do TILS e GI: Confidencialidade. II. Competência Tradutória. III. Respeito aos envolvidos na profissão. IV. Compromisso pelo desenvolvimento profissional. Art. 6º - O TILS e o GI devem manter e valorizar a confidencialidade como condição essencial para proteger todos os envolvidos no trabalho de tradução e/ou interpretação e/ou guia -interpretação, salvo quando interpelado judicialmente à quebra de confidencialidade, informando esta obrigação ao Solicitante e ao Beneficiário (FEBRAPILS, 2014, p. 2).

Quanto ao domínio e à formação profissional e à atuação em áreas específicas de conhecimento, o art. 4º do segundo código trata da seguinte forma:

4º. O intérprete deve reconhecer seu próprio nível de competência e ser prudente em aceitar tarefas, procurando assistência de outros intérpretes e/ou profissionais, quando necessário, especialmente em palestras técnicas (FEBRAPILS, 2014, p. 3).

Nesse ponto, propõe-se que o profissional, dentro de suas habilidades na prática de tradução e interpretação, posicione-se nas atribuições e atividades nas quais sua formação o ampare no desenvolvimento da interpretação.

Portanto, torna-se pertinente refletir sobre domínio que a área educacional, como campo de atuação, exige do profissional TILSE, pois inúmeras são as abordagens que ocorrem em sala de aula. Elas implicam o questionamento de qual, então, seria a formação adequada para ocupar estes espaços, uma formação específica em tradução e interpretação, ou a formação que a legislação em vigor propõe? Qual é a função que este profissional possui? Ao lhe atribuir a função de professor de apoio, não estaria, assim, reforçando, no campo discursivo e prático, a transferência da responsabilidade do processo de escolarização deste estudante para o profissional intérprete de Libras, aqui denominado de professor de apoio?

É possível compreender, dentro do que foi exposto até aqui, que a formação do bacharel em tradução e interpretação generalista não atende a realidade da atuação na esfera educacional por não dispor de processo formativo que abeira-se do processo de ensino e de aprendizagem e desenvolvimento cognitivo dos alunos; muito menos, como exposto, entende o profissional TILSE como parte do processo de escolarização, metodológica e didaticamente. Os envolvidos em sua atuação o vêem como simples ferramenta de comunicação. É notória a necessidade de se entender que o TILSE é parte do quadro do magistério, contudo esse entendimento não pode indicar que ele deva substituir/tornar-se o professor, mas, em conjunto com o professor regente de turma, ter condições conceituais que contemplem a necessidade da formação não generalista, para pensarem, juntos, o melhor caminho didático necessário a ser percorrido para garantir o aprendizado dos alunos atendidos.

Nessa perspectiva de falta de domínio do processo educacional por ausência de formação na área, o segundo código de ética apresenta que é de responsabilidade do profissional TILSP aceitar ou não serviços que fujam a seu domínio de atuação, caindo sobre o profissional toda a responsabilidade pela prestação do serviço.

Acrescenta, ainda, que cabe aos TILSP, antes de aceitar trabalhos, conhecer o espaço e as condições de atuação, esclarecer ao contratante e ao beneficiário de seus serviços sobre sua atuação, e firmar contrato. Tal fato vem ao encontro da eminente necessidade de uma formação que saia da generalidade e tenha como ponto central a atuação do TILSE, como descrito:

Art. 8º - O TILS e o GI devem aceitar serviços de acordo com o seu nível de competência tradutória e com as circunstâncias e necessidades dos Solicitantes e Beneficiários, bem como: I. Conhecer as necessidades específicas da situação de tradução e/ou interpretação e/ou guia -interpretação. II. Prestar informações ao Solicitante e/ou Beneficiário sobre sua atuação profissional. III. Fimar contrato com o Solicitante, cumprindo as obrigações concernentes ao trabalho em questão. Parágrafo Único – O TILS e o GI não aceitarão uma prestação de serviços a que não se julguem qualificados, contudo, sua aceitação implica total responsabilidade moral pela seriedade da sua prestação (FEBRAPILS, 2014, p. 3).

No que tange a relações com o contratante do serviço, o primeiro código orienta que o intérprete precisa ser remunerado de acordo com tabela aprovada pela Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos – Feneis, e apresenta que, na impossibilidade de remuneração, caberá ao intérprete se dispor a atuar sem remuneração. Não se clarificam, nesses itens, quais seriam as situações que colocariam ao profissional atuar sem remuneração. Esta estratégia não é uma boa política para os profissionais que ficam à mercê do mercado na definição de suas atribuições e remuneração. Quando se atribuíram ações de natureza coletiva à individual, enfraquecem-se as possibilidades de ampliação de melhores condições de trabalho e remuneração.

Já o segundo código de conduta ética do TILSP não apresenta que o profissional deva se dispor a atuar em situações em que a remuneração não seja possível. Define que, ao profissional que

exercer trabalhos voluntários, deve este trabalho estar de acordo com a legislação vigente:

Art. 16- O TILS e o GI que se dispuserem à prestação de serviços voluntários devem observar as normas contidas neste documento, bem como à Lei Federal 9.608/98 que dispõe sobre o serviço voluntário e dá outras providências (FEBRAPILS, 2014, p. 5).

No primeiro código de ética, o capítulo 3, “Responsabilidade profissional”, dispõe no art. 8º que “o intérprete jamais deve encorajar pessoas surdas a buscarem decisões legais ou outras em seu favor”. Este trecho estimula algumas problematizações, como: o que seria o ato de encorajar pessoas surdas? Os surdos, para reivindicarem presença do profissional TILSP nos espaços em que ocupam – em que as pessoas geralmente não dominam Língua de Sinais – necessitam do suporte comunicativo do TILSP, no entanto, o código de ética coloca este ato como antiético?

Estas questões provavelmente nortearam as discussões para a alteração do segundo código de ética, já que, ao tratar das responsabilidades do TILSP e GI em seu art. 10º, inciso V, apresenta que o profissional deve “Solidarizar-se com as iniciativas em favor dos interesses de sua categoria, ainda que não lhe tragam benefício direto” (FEBRAPILS, 2014, p. 5).

Mediante essas reflexões aqui apresentadas sobre os códigos de ética profissional do TILSP, possibilita-se compreender como, na prática profissional, as normas e regulações estão inseridas no cenário histórico, político, cultural e social. Seja na primeira elaboração do código de ética do profissional TILSP (1992) ou na sua alteração (2014), é possível identificar facilmente questões sociopolíticas que nortearam/norteiam a construção política de dada profissão.

POLÍTICA DE FORMAÇÃO DO TILSP

Neste sentido de formação ético-política, enquanto normas e regras destinadas a orientar as condutas profissionais, são, então, constituídas a partir das relações pré-existentes à sua formulação, podemos compreender que o espaço de formação é constituído pelas interações da prática e teoria acerca de dada profissão.

Martins e Nascimento (2015) realizaram pesquisa quanto à formação universitária e a comunitária. Versa sobre uma realidade específica de ingressos de um curso de Tradução e Interpretação em Libras, identificaram que o interesse pelo curso de Tradução em Libras nem sempre ocorre pela prévia inserção dos discentes na comunidade Surda e/ou prévio conhecimento em Libras, mas, em suas palavras, pelo

[...] campo de trabalho que cresce e se estabelece com as políticas públicas de inclusão social, tende a ser cada vez mais amplo e a demandar, com cada vez mais frequência, profissionais para assumir os espaços ampliados de atuação (MARTINS; NASCIMENTO, 2015, p. 103).

Logo, é perceptível que a formação deste profissional é emanada de uma necessidade mercadológica, e, como tal, exige-se formação específica para sua inserção nesse mercado. No entanto, podemos perceber que há, na realidade, desencontros das normas, regras de contratação do profissional TILSE, em que se exigem uma formação baseada nas normas legais em âmbito nacional enquanto teóricos propõe a necessidade de formação em nível superior.

Nessa perspectiva, Martins e Nascimento (2015) defendem que as normas na formação dos TILSP devem ser pensadas aos que detêm formação comunitária e aos que não têm nenhuma formação na área de Libras,

[...] por isso, a nova realidade configurada no Brasil aponta para a necessidade de novas rupturas em que “os que já sabem” já não são mais os únicos envolvidos com a comunidade surda e com as atividades de tradução e de interpretação, mas existem os novos, que “querem saber”, e, por isso, necessária é a revisitação constante às nossas práticas de trabalho e de formação (MARTINS; NASCIMENTO, 2015, p. 105).

Dentro do objetivo desta pesquisa, torna-se importante abordar em especial o Capítulo V do Decreto 5.626/2005, que dispõe sobre a formação do tradutor e intérprete de Libras – Língua Portuguesa. O referido Decreto, no Art. 17, define que a formação necessária para o profissional TILSP é em Nível Superior em Tradução e Interpretação, “formação do tradutor e intérprete de Libras – Língua Portuguesa deve efetivar-se por meio de curso superior de Tradução e Interpretação, com habilitação em Libras - Língua Portuguesa” (BRASIL, 2005a, s/p).

Ao mesmo tempo em que, no artigo seguinte do decreto, coloca-se que a efetivação total do que se dispõe tem prazo de dez anos a contar de sua publicação, logo, apresenta, no Art. 18, que a formação do profissional TILSP também poderá ocorrer da seguinte forma: “cursos de educação profissional; cursos de extensão universitária; e cursos de formação continuada promovidos por instituições de ensino superior e instituições credenciadas por secretarias de educação” (BRASIL, 2005 s/p).

Para Tuxi (2009), é necessário que se pense uma formação específica para o TILSP, não uma adaptação e/ou complementação profissional ao corpo docente já inserido na rede educacional. É preciso pensar a atuação de profissionais que estejam embasados, teórica e metodologicamente nas práticas interpretativas.

A inserção do profissional TILSE precisa seguir os pré-requisitos profissionais, como ocorre em qualquer outra formação educacional. Torna-se um risco inserir na função profissionais que não possuem

uma formação técnica, teórica e metodológica sólida na tradução e interpretação. Uma formação aligeirada, como a proposta no art. 18, torna precária a possibilidade de acesso à informação pelo aluno Surdo. Logo, coloca-se sobre o profissional em exercício a responsabilidade pelos “fracassos” na atuação quando, na realidade, o que ocorre é uma formação acelerada voltada para o cumprimento de metas perante a legislação vigente.

Outro fator que o Decreto apresenta é a vinculação da formação do profissional, no parágrafo único do art. 18, às organizações da Sociedade Civil, fora do espaço de formação acadêmica:

[...] A formação de tradutor e intérprete de Libras pode ser realizada por organizações da sociedade civil representativas da comunidade surda, desde que o certificado seja convalidado por uma das instituições referidas no inciso III (BRASIL, 2005a, s/p).

É evidente que as Associações de Surdos são importante espaços de contato com a Língua e cultura da comunidade Surda do Brasil. Mas a ter como ambiente de formação, tal como o espaço acadêmico, é algo a ser repensado. A construção do ser profissional TILSP, como já mencionada, transcende o domínio da Libras como forma de comunicação e expressão. São esperadas desta profissão condições de promover a compreensão teórico-prática dos processos de tradução e interpretação, conhecimentos do campo teórico, que, em formação aligeirada e com foco restrito no conhecimento de uso da Libras, não é contemplado. A exemplo, podemos traçar comparação com cursos de formação para comunicação em línguas estrangeiras como o Inglês e o Espanhol. Os alunos que fazem cursos com a finalidade de dominarem o uso de tais idiomas não têm, necessariamente, competência profissional para atuar enquanto profissional da tradução desses idiomas sem a devida formação acadêmica específica.

Enfim, o que acontece é a determinação, então, a partir do exposto, de dois perfis de profissionais do TILSP. Um com formação em nível superior e proficiência na Libras, e, outro, com formação em nível médio com proficiência na Libras.

O Decreto 5.626 de 2005, ao mesmo tempo em que busca apresentar o perfil profissional que o TILSP precisa possuir, deixa brechas no que tange às diretrizes para a formação deste profissional.

Esta abertura e flexibilidade na concepção do perfil profissional do TILSP é apresentada como decorrente do momento histórico e político em que os movimentos sociais, que abordam a Língua de Sinais, acessibilidade e inclusão da pessoa Surda estavam imersos. Sem desconsiderar que estas conquistas de reconhecimento, mesmo que tardias, foram organizadas por profissionais e pessoas a quem a formação disponível para domínio e conhecimento da Língua de Sinais eram menores que as possibilidades de formação que o decreto apresentou.

Esse decreto que indica quais os perfis profissionais o TILSP poderá ter, servindo de orientação para a lei que regulamenta a profissão do TILSP, lei 12.319/2010, a qual trata da formação deste profissional, indicando a formação em nível médio, conforme seu artigo 4º.

A formação do TILSP é, então, de nível médio. De acordo com vetos nesta mesma legislação de regulamentação da profissão do TILSP, a não exigência de formação em nível superior decorre do seguinte argumento,

O projeto dispõe sobre o exercício da profissão do tradutor e intérprete de libras, considerando as necessidades da comunidade surda e os possíveis danos decorrentes da falta de regulamentação. Não obstante, ao impor a habilitação em curso superior específico e a criação de conselhos profissionais, os dispositivos impedem o exercício da atividade por profissionais de outras áreas, devidamente formados nos termos do art. 4º da

proposta, violando o art. 5º, inciso XIII da Constituição Federal (BRASIL, Veto Art. 3º e 8º da Lei 12.319/2010).

Tal argumento propicia a precarização da formação profissional onde coloca em mesmo nível de atuação os profissionais formados em nível superior aos que detêm formação seja comunitária ou em nível técnico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões aqui apresentadas sobre a construção política do profissional TILSP possibilitaram a compreensão de como, na realidade estudada, tais profissionais estão inseridos no cenário histórico, político, cultural e social. A esse respeito, foi possível identificar questões sociopolíticas que nortearam/norteiam a construção ético político de dada profissão, e essa construção não puderam ser pensados fora do Movimento Social da Comunidade Surda, que, a partir de suas mobilizações quanto ao direito linguístico e reconhecimento da especificidade comunicativa, abriu o debate sobre a constituição deste profissional e, conseqüentemente, seu reconhecimento.

Torna-se evidente a necessidade de os TILSE terem uma formação inicial em nível superior que atentam aos processos de Tradução e Interpretação com profundidade, situação que um curso aligeirado em Libras, com objetivo de suprir a demanda mercadológica que a política de Inclusão na perspectiva da educação especial, não propicia. Há a falta de uniformidade dos critérios de formação deste profissional, tanto no que se refere às possibilidades de formações e habilitações reconhecidas legalmente, quanto ao entendimento da função/papel deste profissional no contexto educacional. A insistência em formações aligeiradas e, por vezes, sem foco nos conteúdos e conceitos próprios da área de tradução, interpretação e atuação

enquanto TILSE, traz prejuízos (não compreensão de conceitos, informações abstratas que estão sendo trabalhados pela falta de domínio dos processos de Interpretação consecutiva e simultânea) para o processo de aprendizagem do educando Surdo. É evidente que a formação em bacharel na Tradução e Interpretação da Libras-Português, por si só, não resolverá as questões aqui apresentadas, mas compreendemos que, quando se tem um profissional com formação nos conteúdos e processos de trabalho, no caso a tradução e interpretação, melhor domínio este profissional, terá para refletir quanto às especificidades de sua prática profissional na área educacional.

Compreende-se, ainda, que o TILSE com formação em Tradução e Interpretação em nível superior deve ser potencializado nas regiões interioranas do país, visto que, mesmo com a política de inclusão de tal formação, em algumas regiões, não atende à necessidade formativa seja dos profissionais já em exercício ou dos Sujeitos que queiram formar-se.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto nº 5626. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. *Diário Oficial da União*, 22 dez. 2005a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Lei nº 10.436*, 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências.

_____. FENEIS. *Política Educacional Para Surdos Do Rio Grande Do Sul*, Porto Alegre, 2005 Disponível em: http://www.cultura-sorda.eu/resources/FENEIS_politica_educacional_para_surdos.pdf; Acesso em: 10 mai. 2016.

_____. Ministério da Educação. *Política Pública de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2016.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. 2010. Disponível em: <http://www.pessoacomdeficiencia.sp.gov.br/sis/lenoticia.php?id=967> Acesso em: 22/ abr. 2016.

_____. Lei 12.319. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS., 2010a Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12319.htm; Acesso em: 10 mai. 2016.

_____. Ministério da Educação. *NOTA TÉCNICA Nº 73 / 2014 / MEC / SECADI / DPEE* Data: 18 de novembro de 2014 Assunto: Atualização dos indicadores da educação especial na perspectiva inclusiva.

COSTA, K. P. R. O texto do intérprete de libras no contexto do bilinguismo e o pretexto da inclusão. *Dissertação* (Mestrado em Ciências da Linguagem). Universidade Católica de Pernambuco, 2008. Disponível em: <http://www.dominipublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=179247> Acesso: 10 mai. 2016.

COSTA, M. A. C. *Relação pedagógica professor, intérprete de língua brasileira de sinais e aluno surdo do curso de pedagogia da UERN*. Dissertação (Mestrado em Educação). Mossoró – RN, 2014.

CRUZ, R. M. H. Conflitos Éticos na Atuação do Tradutor Intérprete de Libras. *Revista Virtual de Cultura Surda*, Edição Nº 17 / fevereiro de 2016 – ISSN 1982-6842 Disponível em: <http://editora-arara-azul.com.br/site/admin/ckfinder/userfiles/files/4%C2%BA%20Artigo%20REVISTA%2017%20Raquete%20Mota%20Hon%C3%B3rio%20Cruz.pdf>; Acesso em: 15 ago. 2016.

ESTATUTO SOCIAL DA CONFEDERAÇÃO NACIONAL DAS PROFISSÕES LIBERAIS, 2015 Disponível em: <http://www.cnpl.org.br/new/images/arquivospdf/estatuto.pdf> Acesso em: 10 jun. 2016.

MARTINS, D. A. *Trajetórias de formação e condições de trabalho do intérprete de Libras em Instituições de Educação Superior*. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2009. Disponível em: <<http://xa.yimg.com/kq/groups/1665875/2048201874/name/Dileia%2520Aparecida%2520Martins.pdf>> Acesso: 13 mai. 2016.

MARTINS, V. R. de O. Análise das vantagens e desvantagens da Libras como disciplina curricular no ensino superior. *Cadernos do CEOM - Memória, História e Educação*, Chapecó, ano 21, n. 28, 2008.

_____. *Educação de Surdos no Paradoxo da Inclusão com Intérprete de Língua de Sinais: Relações de poder e (re)criações do sujeito*. Dissertação (mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas. 2008. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000442588> Acesso em: 15 dez. 2015.

_____. *Posição-Mestre: desdobramentos foucaultianos sobre a relação de ensino do intérprete de língua de sinais educacional*. Tese (doutorado em educação). Universidade Estadual de Campinas. 2013.

MARTINS, V. R. O; NASCIMENTO, V. Da formação comunitária à formação universitária (e vice e versa): novo perfil dos tradutores e intérpretes de língua de sinais no contexto brasileiro. *Cad. Trad.*, Florianópolis, v. 35, nº especial 2, p. 78-112, jul-dez, 2015.

NETTO, J. P. A Construção do Projeto Ético-Político do Serviço Social. *Serviço Social e Saúde: Formação e Trabalho Profissional Brasília, CFESS/ ABEPSS/CEAD/UnB*, 2009. Disponível em: <http://welbergontran.com.br/cliente/uploads/4c5aafa072bcd8f7ef14160d299f3dde29a66d6e.pdf> Acesso em: 13 mai. 2016.

PEREIRA, M. C. P. A. Interpretação na língua de sinais: “tá” na mão! In: PEREIRA, M. C. P. *Testes de Proficiência Linguística em Língua de Sinais: as possibilidades para os intérpretes de Libras*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2008.

PERLIN, Gládis T.T. Identidades Surdas. In: SKLIAR, Carlos. *A surdez: olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998. 192p., p. 51-73.

PERLIN, G. A cultura surda e os intérpretes de Língua de Sinais. *ETD – Educação Temática Digital*. Campinas, v.7, nº 2, p.135-146, jun. 2006.

QUADROS, R. M. *O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa*. Secretaria de Educação Especial; Brasília: MEC; SEESP, 2003.

_____. Políticas linguísticas e educação de surdos em Santa Catarina: espaço de negociações. *Cad. Cedes*, Campinas, vol. 26, n. 69, p. 141-161, maio/ago. 2006. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em: 01 jun. 2016.

QUADROS, R.M; et al. *Exame Prolibras / Ronice Müller de Quadros...* [et al.]. Florianópolis, 2009.

ROSA, Andréa da Silva. *Entre a visibilidade da tradução da língua de sinais e a invisibilidade da tarefa do intérprete*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, 2005.

STROBEL, Karin. *As imagens do outro sobre a cultura surda*. 2. ed. rev. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2009.

TUXI, Patrícia. *A Atuação do Intérprete Educacional no Ensino Fundamental*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília, 2009. Disponível em: http://repositorio.bce.unb.br/bitstream/10482/4397/1/2009_PatriciaTuxi.pdf Acesso em: 15 abr. 2016.

VÁZQUEZ. Adolfo Sánchez. *Ética* 28. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

10

Renistenes Eunice da Costa
Mayra Cabrera Costa
Marcílio Ribeiro Borges

A INTERDISCIPLINARIDADE NAS GRADES CURRICULARES DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO NO BRASIL

Resumo:

A formação acadêmica deve agrupar atividades de ensino, pesquisa e extensão, enquanto o aluno deve buscar o desenvolvimento de competências que vão além das disciplinas. O diálogo entre os conhecimentos adquiridos no curso e as situações nas organizações deve permitir ao aluno seu entendimento, sua crítica e revisão. Neste sentido este trabalho teve como problema a seguinte pergunta: Existe interdisciplinaridade entre o relacionamento das disciplinas nas grades curriculares dos cursos de Administração do Brasil? E para responder a este questionamento, este trabalho teve como objetivo analisar a interdisciplinaridade entre o relacionamento das disciplinas nas grades curriculares dos cursos de Graduação em Administração no Brasil.

Palavras-chave:

Formação acadêmica; Ensino Superior; Administração.

INTRODUÇÃO

A atuação dos profissionais de Administração tem como princípio básico a capacidade do pensamento interdisciplinar, onde aliar soluções mercadológicas, com preceitos financeiros, estratégias e planos de ação, habilidades de relacionamento e liderança, dentre tantas outras, constituem atribuições esperadas deste profissional, sendo que o trabalho compartilhado entre diferentes setores organizacionais e diversas áreas de conhecimento sustenta a atuação do profissional da área de Administração. Sendo necessária para sua melhor formação, em se tratando de atividade meio, a atualização pelas instituições de ensino de práticas pedagógicas que possibilitem a interação entre diversos saberes e a solução de problemas através do uso compartilhado de conhecimentos específicos e distintos entre si, o desenvolvimento de habilidades e competências. De modo geral, a formação acadêmica deve agrupar atividades de ensino, pesquisa e extensão, enquanto o aluno deve buscar o desenvolvimento de competências que vão além das disciplinas. O diálogo entre os conhecimentos adquiridos no curso e as situações nas organizações deve permitir ao aluno seu entendimento, sua crítica e revisão. (PARECER CNE/CES n.776).

A interdisciplinaridade é responsável por um tratamento contextualizado dos conteúdos, onde a integração dos componentes curriculares em cada um dos períodos e ao longo do curso contribui para o diálogo entre conhecimentos adquiridos e situações práticas, sendo que, neste contexto, o aluno sai da situação de mero espectador passivo no processo formativo, tornando-se membro ativo no processo de ensino-aprendizagem, incrementando seu próprio processo de aprender, os professores exercem um papel de mediadores do processo de ensino-aprendizagem, tendo em vista a assimilação entre a teoria e a prática, neste contexto,

a interdisciplinaridade, além de propiciar o diálogo, favorece o desenvolvimento cognitivo dos alunos. (PARECER CNE/CES n.776). Observa-se ainda que segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração (2005), o Projeto Pedagógico do curso deve abranger formas de realização da interdisciplinaridade e contemplar conteúdos interdisciplinares.

Neste sentido este trabalho teve como problema a seguinte pergunta: Existe interdisciplinaridade entre o relacionamento das disciplinas nas grades curriculares dos cursos de Administração do Brasil? E para responder a este questionamento, este trabalho teve como objetivo analisar a interdisciplinaridade entre o relacionamento das disciplinas nas grades curriculares dos cursos de Graduação em Administração no Brasil oferecido por instituições que possuem Mestrado e Doutorado em Administração, para tanto este trabalho se baseou-se no estudo realizado por Rech, Santos e Vieira (2007) que analisou a interdisciplinaridade nas grades curriculares dos Cursos de Graduação em Ciências Contábeis das instituições que possuem Mestrado, pois assim “[...a probabilidade de ocorrer interdisciplinaridade nesta situação é maior tendo em vista a robustez dos quadros de professores que comportam estas IES...]” (RECH, SANTOS, VIEIRA, 2007, p. 3).

O artigo está dividido em cinco partes além desta introdução. Em um primeiro momento falamos sobre o conceito de interdisciplinaridade; em seguida aproveitamos para discorrer sobre as formas de relacionamento entre as disciplinas. Depois apresentamos a metodologia utilizada na pesquisa; fazemos uma análise sobre os resultados da pesquisa; e por último apresentamos as considerações finais.

A INTERDISCIPLINARIDADE DESDE A ORIGEM

A interdisciplinaridade está presente na origem das ciências e do ensino, ocorrendo com o tempo um processo de segmentação do conhecimento e o surgimento cada vez mais de especializações (FAZENDA, 2011; SCHWARTZMAN, 1997), neste sentido ocorre o surgimento das disciplinas no século XIX, com o advento da formação das universidades e seu desenvolvimento com o avanço das pesquisas científicas (FAZENDA, 2011; MORIN, 2002). Ocorrendo ainda casos onde a disciplina possui o mesmo nome de alguma ciência, mas não contem sua abrangência, apropria-se da ciência para ensinar algum estudo científico em determinado período. Segundo Morin (2002), as disciplinas isolam o objeto do seu meio e partes de um todo, sendo uma maneira de organizar o conhecimento. Ainda dentro da temática da disciplina ocorreram na década de 1960, movimentos de estudantes na Europa, em especial na França e na Itália, que reivindicavam um diálogo entre disciplinas, surgindo então a busca por uma interdisciplinaridade entre grandes áreas do conhecimento (FAZENDA, 2011).

De acordo com Jantsch e Bianchetti (2002), a interdisciplinaridade suscita muito mais perguntas do que respostas, em função não somente de suas possibilidades mas sobretudo pela dificuldade em se estabelecer suas limitações sendo possível afirmar que ainda hoje não há um consenso sobre os estudos de interdisciplinaridade no Brasil. Para os autores (JANTSCH, BIANCHETTI, 2002), interdisciplinaridade é um conjunto de conhecimentos comum a um grupo de disciplinas de um mesmo nível, promovendo o relacionamento entre duas ou mais disciplinas, existindo dependência e colaboração entre diversas disciplinas.

Para Cesarino e Corrêa (2015) a interdisciplinaridade nos cursos de graduação ocorre quando conhecimentos de outras disciplinas se agregam com disciplinas diferentes e um dos pontos positivos

mencionados pelos autores é a melhoria do raciocínio e da análise, além de auxiliar na tomada de decisões, ainda mais em cursos voltados para a gestão, como é o caso da administração.

Japiassu (1976), um dos primeiros pesquisadores do assunto no Brasil, discute a epistemologia da interdisciplinaridade e o uso inadequado da interdisciplinaridade nos estudos brasileiros, que chega a se popularizar na década de 1970, sendo que para o autor, a interdisciplinaridade é uma metodologia de ensino em sala de aula, na qual se propõe um tema com abordagens em diferentes disciplinas, onde a interdisciplinaridade supõe um eixo integrador, objetivando transpor o pensamento fragmentado e propor algo inovador. Nesse sentido, a interdisciplinaridade propicia a aliança entre teoria e prática através do relacionamento das disciplinas.

O processo interdisciplinar pode ser caracterizado como o nível em que a colaboração entre as diversas disciplinas ou entre os setores heterogêneos de uma mesma ciência conduz a interações propriamente ditas, isto é, a uma certa reciprocidade nos intercâmbios, de tal forma que, no final do processo interativo, cada disciplina saia enriquecida. (JAPIASSU, 1976, p. 75).

A interdisciplinaridade prevê uma mudança da noção da disciplina e da sua relação com a construção de conhecimento (FAZENDA, 2011), sendo que “O valor e a aplicabilidade da Interdisciplinaridade, portanto, podem-se verificar tanto na formação geral, profissional, de pesquisadores, como meio de superar a dicotomia ensino-aprendizagem” (FAZENDA, 1992, p. 49).

Neste sentido para Santomé (1998), a interdisciplinaridade tem um poder de estruturar o conhecimento através de conceitos, contextos e práticas voltadas para problemas que transcendem as disciplinas e para Piaget (2003), a interdisciplinaridade é forma de buscar a transdisciplinaridade, desta forma, a interdisciplinaridade

contribui para que o aluno se torne mais capacitado na identificação e solução de problemas.

FORMA DE RELACIONAMENTO ENTRE DISCIPLINAS

Diante de um cenário de complexo disciplinar (JANTSCH, BIANCHETTI, 2002), existem vários níveis de hierarquização no relacionamento entre as disciplinas, conforme Jantsch e Bianchetti (1995), Amboni e outros (2012), Santomé (1998), Fazenda (2011). Para tanto, a taxinomia mais difundida foi proposta por Jantsch no Seminário da Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico (OCDE) de 1979, sendo proposto níveis de relacionamento entre as disciplinas, que seriam a multidisciplinaridade; pluridisciplinaridade; disciplinaridade cruzada, interdisciplinaridade; transdisciplinaridade.

A multidisciplinaridade é a “justaposição de várias disciplinas em torno de um mesmo tema ou problema, sem o estabelecimento de relações entre os professores de cada disciplina” (AMBONI et al., 2012). O nível de integração entre as disciplinas é baixo, são oferecidas diversas disciplinas simultâneas, mas não relacionadas entre si, ocorrendo a necessidade de iniciativas de todos os envolvidos (JAPIASSU, 1976).

A pluridisciplinaridade é a justaposição de diversas disciplinas situadas “num mesmo nível hierárquico e agrupadas de modo a fazer aparecer as relações entre elas” (JANTSCH, 1970), o relacionamento entre as disciplinas é efetivo, há uma coordenação de uma das disciplinas para estabelecer objetivos comuns entre as disciplinas e estratégias de cooperação, portanto a comunicação é desequilibrada. No entanto as disciplinas não modificam o conteúdo, uma disciplina preenche as lacunas da outra (AMBONI et al., 2012).

A disciplinaridade cruzada não é contemplada pelos autores anteriores a Jantsch, sendo que o autor introduz esse nível como um nível intermediário para a interdisciplinaridade, ocorrendo a disciplinaridade cruzada quando é realizada a reinterpretação dos objetivos a partir do objetivo da disciplina em questão, ainda segundo Jantsch (1970), os recursos metodológicos de uma disciplina são impostos a outras disciplinas do mesmo nível, existindo interação entre duas ou mais disciplinas, sendo estas modificadas e passando a depender de outras. Há colaboração entre as diversas disciplinas, ou entre setores heterogêneos de uma mesma ciência. (AMBONI et al., 2012).

De acordo com Jantsch (1970), a interdisciplinaridade é uma “axiomática comum a um grupo de disciplinas conexas e definidas num nível hierárquico imediatamente superior, o que induz a noção de finalidade” (JANTSCH, 1970).

Amboni e outros (2012) afirmam que a interdisciplinaridade

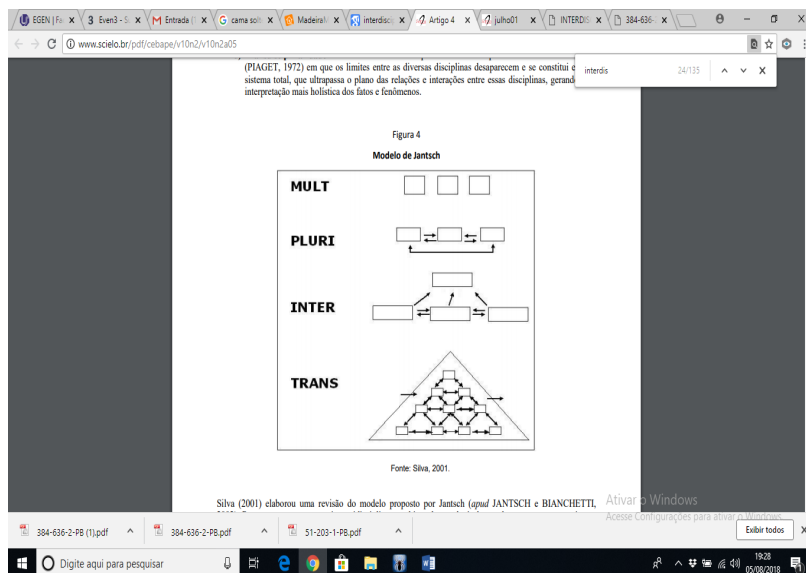
“[...] representa o grau mais avançado de relação entre disciplinas, se for considerado o critério de real entrosamento entre elas. Neste caso, não ocorre a simples justaposição ou a complementaridade entre os elementos disciplinares, mas uma nova combinação de elementos internos e o estabelecimento de canais de trocas entre os campos, em torno de uma tarefa a ser desempenhada conjuntamente. Espera-se que surjam novos conhecimentos e posturas dos envolvidos no processo.” (AMBONI et al., 2012, p. 10)

Por fim, no nível da transdisciplinaridade, não existe limites de relacionamento entre as disciplinas, a interação e a coordenação são intensas e podem surgir novas disciplinas, forma-se um sistema orgânico “gerando uma interpretação mais holística dos fatos e fenômenos” (AMBONI et al., 2012, p. 10). Jantsch (1970) define a transdisciplinaridade como coordenação de todas as disciplinas e interdisciplinas de um sistema de ensino inovado.

É importante verificar que segundo Santomé (1998) existem outros níveis de hierarquização do relacionamento das disciplinas e que esse relacionamento entre as disciplinas pode ser promovido devido a diversos fatores, como espaciais e temporais, o autor ainda destaca que nesse intercâmbio de disciplinas também pode haver variáveis de ordem econômica, demográfica, demandas sociais, epistemológicas, conflitos entre disciplinas, necessidade de prestígio e desenvolvimento da ciência.

Para compreender melhor os conceitos de multidisciplinaridade, pluridisciplinaridade; interdisciplinaridade e transdisciplinaridade trazemos a figura 1 que representa o modelo de Jantsch revisado por Silva (2001).

Figura 1 - Modelo de Jantsch



Fonte: Adaptado de Silva (2001)

METODOLOGIA

Este trabalho se baseia no estudo realizado por Rech, Santos e Vieira (2007) que analisou a interdisciplinaridade nas grades curriculares dos Cursos de Graduação em Ciências Contábeis no Brasil, sendo aplicado o mesmo método de análise utilizado pelos autores citados para a análise da interdisciplinaridade nas grades curriculares dos Cursos de Administração do Brasil.

Em cumprimento ao objetivo deste estudo, que buscou analisar a interdisciplinaridade entre o relacionamento das disciplinas das grades curriculares dos cursos de Graduação em Administração no Brasil oferecido por instituições que possuem programas de Mestrado e Doutorado em Administração, esta pesquisa se caracteriza como qualitativa que segundo Ludke e André (1986) consiste em, num primeiro momento, organizar todo o material obtido durante a pesquisa, identificando tendências e padrões relevantes, e, num segundo momento, reavaliar o que foi identificado por meio de relações e inferências em um nível de maior abstração.

O corpus desta pesquisa é composto por dezenove instituições de ensino superior que possuem cursos de graduação, mestrado e doutorado em Administração no Brasil, conforme dados do Portal Capes como pode ser observado na Tabela 1.

TABELA 1 – Instituições que oferecem Mestrado e Doutorado em Administração

	Programa	Instituição		Programa	Instituição
1	Administração De Empresas	FGV/SP	11	Administração	UFV
2	Administração	UFRN	12	Administração	UFES
3	Administração	UFRGS	13	Administração	UFPR
4	Administração	USCS	14	Administração	UFRJ
5	Administração	UNINOVE	15	Administração	FUMEC

6	Administração De Empresas	PUC-RIO	16	Administração	UP
7	Administração De Empresas	UPM	17	Administração	UNP
8	Administração E Negócios	PUC/RS	18	Administração De Empresas	UNIFOR
9	Administração E Ciências Contábeis	FUCAPE	19	Administração de Organizações	USP/RP
10	Administração E Controladoria	UFC			

Fonte: Portal Capes.

Para tratamento dos dados utilizou-se a técnica de análise de conteúdo, que faz inferências a partir do tratamento das informações contidas nas mensagens, conforme define Bardin (1977):

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 1977, p.42).

Para Vergara (2005) a análise é uma técnica de pesquisa que identifica o que está sendo dito a respeito de determinado tema e aborda três etapas: a primeira etapa é a pré-análise, a qual inclui à seleção do material e a definição dos procedimentos a serem seguidos, a segunda etapa a exploração do material, ou seja, a implementação deste procedimentos e a terceira etapa, o tratamento dos dados e a interpretação, referem-se à geração de inferências e dos resultados de investigação.

Dessa forma a pré-análise deste estudo constituiu em filtrar as instituições que possuem programas de Mestrado e Doutorado em Administração através da consulta ao site do Portal Capes, sendo realizada visita ao site destas instituições para localizar e baixar as grades curriculares dos cursos de Graduação em Administração,

constatando-se nesta fase que três instituições não disponibilizavam suas grades curriculares no site da instituição, desta forma, não fizeram parte desta análise.

A segunda etapa que consistiu na exploração do material, procedeu-se a uma primeira observação, verificando-se o tempo de curso de cada instituição e como eram os períodos de aulas e suas distribuições, sendo contatado que apenas uma instituição oferece o curso em modalidade anual, em outra o curso é à distância, seis instituições oferecem o curso em nove ou dez semestres. Sendo então considerados nesta pesquisa apenas os cursos de Graduação em Administração presencial com duração de oito semestres e ofertados no período noturno, o que correspondeu a oito grades curriculares analisadas conforme Tabela 2.

TABELA 2 – Instituições Analisadas

	Programa	Instituição		Programa	Instituição
1	Administração De Empresas	FGV/SP	5	Administração E Ciências Contábeis	FUCAPE
2	Administração De Empresas	PUC-RIO	6	Administração	UFPR
3	Administração De Empresas	UPM	7	Administração	FUMEC
4	Administração E Negócios	PUC/RS	8	Administração De Empresas	UNIFOR

Fonte: Portal Capes.

E na terceira etapa que refere-se ao tratamento dos dados para análise dos resultados procedeu-se a análise das grades curriculares por período consolidando todas as disciplinas oferecidas pelas instituições, período por período, sintetizando as disciplinas comuns ofertadas, sendo que as disciplinas com nomenclaturas diferentes foram agrupadas em uma única disciplina de acordo com a temática do estudo, sendo que, só foram analisadas as disciplinas obrigatórias oferecidas pelas instituições de ensino, não sendo as disciplinas optativas objeto de estudo.

ANÁLISE DOS RESULTADOS

Este estudo partiu da análise das grades curriculares dos cursos de Administração, consolidando as disciplinas de acordo com a temática de cada uma, analisando os períodos das disciplinas individualmente, neste caso, as disciplinas apresentadas Este estudo partiu da análise das grades curriculares dos cursos de Administração, consolidando as disciplinas de acordo com a temática de cada uma, analisando os períodos das disciplinas individualmente, neste caso, as disciplinas apresentadas na sequência não são ofertadas por todas as instituições em um único período, mas procurou-se demonstrar todas as disciplinas que são oferecidas, independente se se repetem ou não em outra instituição. Se as disciplinas se repetem em um mesmo período, foram agrupadas em uma única disciplina pela temática da área. A Tabela 3 apresenta o resumo das disciplinas consolidadas de todas as grades curriculares dos cursos de graduação analisados que são oferecidas ao longo do curso de Administração separadas por período de curso.

TABELA 3 – Disciplinas consolidadas das grades curriculares do Curso de Administração 1º período.

1º Período		
Gestão de Projetos	Direito	Ética e Cidadania
Introdução ao Marketing	Cenários Empresariais	Informática
Matemática Financeira	Comunicação e Expressão	Princípios de Finanças
Matemática I	Economia	Administração e Organizações
Sociologia I	Teoria da Administração	Atividades Planejadas I
Introdução a Gestão	Teoria da Contabilidade	Métodos Quantitativos Aplicados I
Introdução a Tecnologia da Informação	Desenvolvimento de Habilidades Discentes	Organização e Planejamento de Recursos Humanos
Organizações e Ambiente Socioeconômico	Laboratório de Negócios, Inovação e Liderança.	

Fonte: Elaborado pelos autores de acordo com os dados da pesquisa.

TABELA 4 – Disciplinas consolidadas das grades curriculares do Curso de Administração 2º período.

2º Período		
Estatística I	Tecnologia e Inovação	Ética
Empreendedorismo	Projetos Intercursos I	Filosofia
Fundamentos da Gestão Organizacional	Métodos Quantitativos Aplicados II	Fundamentos em Finanças e Contabilidade
Matemática II	Informática	Introdução as Ciências Sociais
Economia	Teoria das Organizações	Psicologia
Sociologia II	Comportamento Organizacional	Contabilidade
Teoria Geral da Administração	Matemática Financeira	Direito
Fluxos, Sistemas e Processos	Fundamentos de Marketing	

Fonte: Elaborado pelos autores de acordo com os dados da pesquisa.

TABELA 5 – Disciplinas consolidadas das grades curriculares do Curso de Administração 3º período.

3º Período		
Sistemas de Informação no Ambiente Corporativo	Finanças Corporativas de Curto Prazo	Remuneração Carreira e Avaliação de Desempenho de Pessoas
Gestão de Operações	Gestão de Projetos	Pesquisa em Administração
Projeto Interdisciplinar Adm. I	Organização Sistemas e Métodos	Sociologia das Organizações
Análise Estratégia	O Humano e o Fenômeno Religioso	Análise Econômica e Financeira das Empresas
Contabilidade	Estágio Supervisionado I	Teorias das Organizações
Matemática Financeira	Método de Otimização	Métodos Quantitativos I
Estatística	Controladoria	Economia
Psicologia	Ciência Política	Estratégia Mercadológica
Administração de Marketing	Gestão de Processos	Escrita Acadêmica Empresarial

Fonte: Elaborado pelos autores de acordo com os dados da pesquisa.

TABELA 6 – Disciplinas consolidadas das grades curriculares do Curso de Administração 4º período.

4º Período		
Finanças	Comportamento Organizacional	Administração de Materiais
Microeconomia Intermediária Aplicada	Administração de Vendas e Negociação	Ferramentas da Tomada de Decisão
Pesquisa de Mercado	Matemática Financeira	Gestão de Pessoas
Atividades Planejadas II	Econometria I	Gestão do Capital Circulante
Filosofia e Ética Geral	Custos	Planejamento Tributário
Organizações	Métodos Quantitativos	Empreendedorismo
Oficina em Organizações	Gestão de Operações	Administração Estratégica
Análise das Demonstrações Contábeis	Gestão de Processos e da Qualidade	Metodologia e Técnicas de Pesquisa
Marketing	Administração Financeira	Economia Brasileira
Mercados Financeiros	Pesquisa Operacional	Controle Gerencial
Liderança e Gestão	Conjuntura Internacional e Cenários Econômicos	Modelagem de Apoio a Tomada de Decisão
Direito	Estratégias de Produção	

Fonte: Elaborado pelos autores de acordo com os dados da pesquisa.

TABELA 7 – Disciplinas consolidadas das grades curriculares do Curso de Administração 5º período.

5º Período		
Macroeconomia Aplicada Intermediária	Análise das Demonstrações Financeiras	Planejamento de Marketing Corporativo
Finanças	Empreendedorismo	Lógica de Argumentação
Logística	Administração do Terceiro Setor	Estágio Supervisionado II
Comportamento Humano nas Organizações	Administração de Sistemas de Informação	Avaliação de Ativos e Renda Variável
Marketing	Direito Tributário	Orçamento Empresarial
Administração da Produção	Gestão de Operações II	Processo Decisório

Mercado de Capitais	Administração de Serviços	Mercado Financeiro
Estratégia Empresarial	Gestão da Inovação	Gestão de Vendas
Gestão de Pessoas	Processos Organizacionais	

Fonte: Elaborado pelos autores de acordo com os dados da pesquisa.

TABELA 8 – Disciplinas consolidadas das grades curriculares do Curso de Administração 6º período.

6º Período		
Finanças	Direito Trabalhista	Empreendedorismo
Gestão e Análise de Projetos	Concepção de Negócios	Raciocínio Lógico
Logística	Métodos Qualitativos	Ética
Gestão de Pessoas	Fundamentos de Pesquisa Operacional	Decisão de Investimento
Projeto Interdisciplinar	Metodologia de Pesquisa	Oficina de Comunicação
Tecnologia da Informação	Planejamento de Negócios	Marketing
Administração e Produção de Materiais	Sustentabilidade e Responsabilidade Socioambiental	Planejamento Financeiro e Orçamentário
Estratégia		

Fonte: Elaborado pelos autores de acordo com os dados da pesquisa.

TABELA 9 – Disciplinas consolidadas das grades curriculares do Curso de Administração 7º período.

7º Período		
Operações e Competitividade	Comportamento Organizacional	Gestão da Mudança
Tecnologia da Informação e Gestão de Negócios	Administração de Varejo e Serviços	Administração de Negócios Internacionais
Orientação de TCC	Decisão de Financiamento	Inglês
Elaboração e Análise de Projetos	Gestão Estratégica para Sustentabilidade	Trabalho de Conclusão de Curso
Empreendedorismo	Atividades Planejadas III	Estratégia Empresarial

Comportamento do Consumidor e Pesquisa de Marketing	Processo Decisório e Resolução de Conflitos	Mercado Financeiro e de Capitais
Filosofia e Ética	Competências Gerenciais	Negócios Digitais
Humanismo e Cultura Religiosa	Gestão de Operações	Projeto Intercursos
Direito	Estágio Supervisionado	Simulação Empresarial
Administração de Projetos	Gestão da Inovação	

Fonte: Elaborado pelos autores de acordo com os dados da pesquisa.

TABELA 10 – Disciplinas consolidadas das grades curriculares do Curso de Administração 8º período.

8º Período		
Gestão Estratégica	Finanças	Estratégia
Trabalho de Conclusão de Curso	Análise Organizacional	Gestão Ambiental Responsabilidade Social e Ética Empresarial
Gestão de Projetos	Administração Pública	Projeto Interdisciplinar
Governança Corporativa	Estágio Supervisionado	Negócios Eletrônicos
Simulação Empresarial	Gestão Integrada de Empresas	Marketing
Direito Tributário	Decisões de Negócios	Gestão da Qualidade
Logística	Governança Corporativa	Administração de Pessoas

Fonte: Elaborado pelos autores de acordo com os dados da pesquisa.

É possível observar que no primeiro período do curso de Administração são oferecidas diversas disciplinas que estão relacionadas com as mais diversas áreas, incluindo disciplinas de introdução as teorias com os mais diversos assuntos, tais como; Teoria da Administração; Teoria da Contabilidade; Introdução a Gestão; Introdução a Marketing; e algumas disciplinas de conhecimentos gerais, como: Matemática; Sociologia, Informática.

Estas disciplinas são oferecidas sem que se observe ligação entre as mesmas, o que se pode compreender que existe apenas

um pequeno relacionamento entre elas, podendo ser nomeado de multidisciplinaridade, conforme conceito de Japiassu (1976). Assim no caso de aplicação da interdisciplinaridade entre estas disciplinas é necessário maior envolvimento por parte dos docentes e não só com a própria disciplina isoladamente, mas também com todos os demais professores que ministram as demais disciplinas para que ocorra a interdisciplinaridade.

No segundo período também se identifica a presença da multidisciplinaridade, pois assim como no primeiro período são várias disciplinas ofertadas das mais diferentes áreas do conhecimento sem nenhum relacionamento entre elas. Para proporcionar um conhecimento interdisciplinar para os alunos os professores certamente deverão lançar mão de um conjunto de habilidades e melhores técnicas para que isto ocorra, haja vista que as disciplinas são bem distintas. Nota-se o início do aprofundamento no conteúdo em relação à Administração com uma aproximação das disciplinas, como pode-se ver em: Fundamentos da Gestão Organizacional; Teoria das Organizações e Comportamento Organizacional.

Analisando as disciplinas ministradas do terceiro período observa-se que há mais disciplinas relacionadas à área de Administração do que em períodos anteriores, iniciando aqui um aprofundamento nos conhecimentos na área em que a Administração está inserida, desta forma é mais fácil haver uma interação no relacionamento entre as disciplinas.

Assim como pode-se observar mais disciplinas de um mesmo grupo de conhecimento como: Finanças Corporativas de Curto Prazo; Análise Econômica e Financeira das Empresas; Teorias das Organizações; Pesquisa em Administração; Estratégia Mercadológica; Gestão de Processos; Gestão de Operações; e Gestão de Projetos; permitindo assim um maior relacionamento entre as mesmas, mas pouca comunicação entre elas, assim

como afirma Amboni (2012) este nível de relacionamento entre as disciplinas se caracteriza como pluridisciplinaridade.

Já no quarto período há uma grande quantidade de disciplinas diferentes, apresentadas mesmo após a consolidação, o que caracteriza uma maior divergência entre as grades curriculares destas instituições, esta mesma realidade aqui apresentada foi observada da mesma forma no estudo de Rech, Santos e Vieira (2007) com os cursos de Ciências Contábeis, tal semelhança pode ter ocorrido pelos dois cursos serem de áreas afins e por isso apresentam estas mesmas características.

Neste período algumas disciplinas demonstram uma relação entre si que permite uma maior integração entre as mesmas como observado em: Organizações; Oficina em Organizações; Liderança e Gestão; Comportamento Organizacional; Gestão de Operações; Gestão de Processos e da Qualidade; Estratégias de Produção; Ferramentas da Tomada de Decisão; Administração Estratégica; Controle Gerencial; Modelagem de Apoio a Tomada de Decisão. Assim, é possível classificar este relacionamento como sendo uma pluridisciplinaridade, quando tem-se disciplinas de um mesmo grupo de conhecimento como demonstrado acima, mas sem inter-relação.

Na análise do quinto período constata-se que as disciplinas ofertadas tem um enfoque maior para o curso de Administração, e que, em se tratando de um curso muito amplo que envolve diversas áreas do conhecimento em uma organização, são muitas as áreas que o profissional deve conhecer, e por mais que as instituições estejam oferecendo disciplinas mais focadas na área, estas são muito gerais, o que dificulta o relacionamento entre elas, e leva a caracterização neste período também como multidisciplinaridade.

Analisando as disciplinas oferecidas no sexto período verifica-se a existência de vários enfoques diferentes, mas

voltados para o aprofundamento do conhecimento na área de Administração, porém as disciplinas são oferecidas isoladamente sem uma relação entre elas, há apenas uma justaposição de informações para aprofundar o conhecimento. Desta forma, assim como apresentado no primeiro e segundo período pode-se classificar o sexto período como multidisciplinar, sendo que a diferença aqui é que são poucas as disciplinas oferecidas que não são voltadas para o enfoque da Administração.

O que se observa no sétimo período é a disciplinaridade cruzada, onde são ofertadas disciplinas na área de Administração, com certa relação entre elas e também identifica-se a presença de marcos teóricos, métodos e conceitos, como pode ser observado nas disciplinas: Operações e Competitividade; Comportamento Organizacional; Estratégia Empresarial; Processo Decisório e Resolução de Conflitos; Competências Gerenciais; Gestão de Operações e Simulação empresarial. Por outro lado, reconhecemos também a presença da multidisciplinaridade na justaposição de disciplinas com pouco relacionamento e interação com a Administração como observamos nas disciplinas: Inglês; Filosofia e Ética; Direito e Cultura e Humanismo Religioso.

As disciplinas oferecidas no oitavo período do Curso de Administração através do resumo das disciplinas apresentadas na Tabela 10, são disciplinas relacionadas a área da Administração, mas não apresentam marcos teóricos, métodos ou conceitos, são apenas disciplinas de áreas afins o que se caracteriza como uma pluridisciplinaridade.

CONCLUSÕES

Neste trabalho o objetivo foi analisar a interdisciplinaridade entre o relacionamento das disciplinas nas grades curriculares de um

conjunto de cursos de Graduação em Administração no Brasil oferecido por instituições que possuem programas de Mestrado e Doutorado em Administração, podendo ser observado que Da mesma forma que foi evidenciada na pesquisa realizada por Rech, Santos e Vieira (2007), o resultado das análises aqui realizadas também evidenciaram pouco relacionamento entre as disciplinas, o que permite constatar que nenhuma grade curricular apresenta interdisciplinaridade entre as disciplinas ou transdisciplinaridade.

Apesar de ter muitas disciplinas oferecidas isoladamente e outras que são relacionadas com a área de Administração, existe uma possibilidade de melhorar o relacionamento entre elas, organizando melhor as disciplinas de forma que possa ocorrer a interdisciplinaridade e garantir aos docentes uma melhor aplicação dos métodos e conceitos.

O curso de Administração é um curso de característica multidisciplinar que tem por objetivo a transmissão de conhecimentos das mais diversas áreas que envolve o mundo das organizações e permite o profissional atuar em diversas áreas do conhecimento como alta administração de empresas privadas, públicas e de organizações não governamentais, em diferentes áreas gerenciais do mercado de trabalho como marketing, RH, produção e finanças, levando a um elevado grau de complexidade na interação entre as disciplinas, mas com uma melhor organização das grades curriculares há possibilidade de melhorar a relação entre as disciplinas de forma que ocorra a interdisciplinaridade.

Apesar das questões levantadas, cabe ressaltar as limitações desta pesquisa, seja pelo perfil dos cursos de graduação pesquisados, limitando-se a grades curriculares disponíveis na internet, seja pela metodologia de análise, que partindo da constatação do grau de relacionamento entre as disciplinas, não possibilitou, a verificação dos projetos pedagógicos dos cursos, das ementas das disciplinas e dos planos de ensino das aulas, além do conjunto de ações de pesquisa

e extensão que podem conter mecanismos de ensino aprendizagem que possibilitem o exercício da interdisciplinaridade.

Sugere-se para futuras pesquisas, além das análises das grades curriculares, realização da análise das ementas das disciplinas; avaliação do projeto pedagógico como um todo; e formas de colaboração entre disciplinas e profissionais de diferentes áreas do saber, indica-se ainda uma pesquisa com os docentes para verificar como o relacionamento entre as disciplinas e a interdisciplinaridade pode ocorrer na prática.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2009.

BRASIL. *Parecer CNE/CES nº 776*, de 03.12.1997. Orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em 02 julho de 2016.

BRASIL. *Resolução CNE/CES nº 4*, de 13.07.2005. Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em 02 julho de 2016.

CEZARINO, Luciana Oranges; CORRÊA, Hamilton Luiz. Interdisciplinaridade no ensino em Administração: visão de especialistas e coordenadores de cursos de graduação. *Administração: ensino e pesquisa*, v. 16, n. 4, p. 751-784, 2015.

CORGOSINHO, Rosane de Magalhães Lopes. *Interdisciplinaridade: utopia ou necessidade? Uma análise da prática no curso de Administração de uma IES de Belo Horizonte*. Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade, 2007.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. *Integração e Interdisciplinaridade no Ensino Brasileiro: Efetividade ou Ideologia*. 6ª Edição. São Paulo. Loyola. 2011. Disponível em: http://www.pucsp.br/gepi/downloads/PDF_LIVROS_INTEGRANTES_GEPI/livro_integracao_interdisciplinaridade.pdf. Acesso em: 22 de jul. 2012.

JANTSCH, Ari Paulo; BIANCHETTI, Lucídio. *Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito*. Petrópolis: Vozes, 1995.

JANTSCH, Ari Paulo; BIANCHETTI, Lucídio. *Interdisciplinaridade e Práxis Pedagógica*: tópicos para discussão sobre possibilidades, limites, tendências e alguns elementos históricos e conceituais. Ensino em Re-vista, 10, (1): 7-25, jul.01/jul.02.

JAPIASSU, Hilton. *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação*: abordagens qualitativas. São Paulo, E.P.U., 1986.

PASSOS, Ivan Carlin. *A interdisciplinaridade no ensino e na pesquisa contábil*: um estudo no município de São Paulo. 2004. 165f. Dissertação (Mestrado em Contabilidade) -FEA-USP, São Paulo, 2004.

PIAGET. *Psicologia e pedagogia*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

RECH, Ilírio José; SANTOS, Leidimar Cândida dos; VIEIRA, Ivone Pereira. *Interdisciplinaridade*: Um Estudo das Grades Curriculares dos Cursos de Graduação das Instituições de Ensino Superior que Oferecem Cursos de Graduação e Mestrado em Contabilidade. Sociedade, Contabilidade e Gestão, Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, segundo semestre de 2007.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. *Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SCHWARTZMAN, S. *A redescoberta da cultura*: ensaios de cultura. São Paulo: EDUSP, 1997.

SILVA, D. J. da. O paradigma transdisciplinar: uma perspectiva metodológica para a pesquisa ambiental. In: *Workshop Sobre Interdisciplinaridade*. São José dos Campos: INPE, 2001.

VERGARA, S. C. *Métodos de pesquisa em Administração*. São Paulo: Atlas, 2005.



parte 2

EDUCAÇÃO, ESCOLA E TRABALHO

11

Arthur D. R. O. Leite

VIDA-OBRA DE ANTONIO GRAMSCI: A FILOSOFIA DA PRÁXIS E A CONCEPÇÃO DE ESCOLA UNITÁRIA COMO ELEMENTO ESTRATÉGICO DA GUERRA DE POSIÇÃO

DOI: 10.31560/pimentacultural/2020.299.239-256

Resumo:

Investigar o limite metafórico entre literatura, filosofia e política em Antonio Gramsci representa, em certa medida, a nossa tentativa em pensar como as ideias nascem e como os pensadores convertem essas ideias em sistemas de pensamento e, em alguns casos específicos, em estratégias de ação política. O que implica, por outro lado, estudar como as filosofias são vivenciadas na prática, traduzidas, portanto, em instrumentos de ação e intervenção no mundo. Para nós a vida-obra de Gramsci traduz de modo tácito a tênue fronteira entre política, prática literária e filosofia.

Palavras-chave:

Filosofia da *práxis*; Gramsci; Escola Unitária.

VIDA-OBRA DE ANTONIO GRAMSCI: VIDA E OBRA COMO ATO CRÍTICO.

Investigar o limite metafórico entre literatura, filosofia e política em Antonio Gramsci representa, em certa medida, a nossa tentativa em pensar como as ideias nascem e como os pensadores convertem essas ideias em sistemas de pensamento e, em alguns casos específicos, em estratégias de ação política. O que implica, por outro lado, estudar como as filosofias são vivenciadas na prática, traduzidas, portanto, em instrumentos de ação e intervenção no mundo.

Para nós a *vida-obra*²⁶ de Gramsci traduz de modo tácito a tênue fronteira entre política, prática literária e filosofia, uma vez que esse pensador conseguiu, a exemplo de Marx (1978), levar a cabo a *Décima primeira tese sobre Feuerbach*, elevando a filosofia, como de resto os filósofos, ao *patamar de sujeitos históricos*, preocupados em transformar o mundo, ao invés de apenas contemplá-lo. O que o próprio Gramsci formulou em outras palavras: “[...] a saber, que os filósofos interpretam o mundo, mas trata-se de transformá-lo, isto é, que a filosofia deve se tornar política para tornar-se verdadeira, para continuar a ser filosofia, que a tranquila teoria deve ser realizada praticamente, deve fazer-se realidade efetiva” (C11,49,189)²⁷.

26 Binômio cunhado durante a redação da nossa dissertação de mestrado e que representa, no caso de Gramsci, que a sua obra literário-filosófica é o expoente catártico da sua história de vida, da sua trajetória como jornalista e da sua atuação como homem político. Portanto, a sua *vida-obra* define, para nós, a metafórica fronteira entre filosofia, literatura e política, pois conseguimos através dos seus escritos acompanhar a evolução do seu pensamento, a atuação política da sua filosofia, o poder da sua retórica jornalística e epistolar.

27 Para a indicação dos *Cadernos do Cárcere* utilizaremos duas notações: C (*Cadernos*) seguido do número do parágrafo e do número da página para a tradução em português dos *Cadernos do Cárcere* (GRAMSCI, 2014) e Q (*Quaderni*), seguido do número do parágrafo e do número da página para as referências à edição crítica (GRAMSCI, 1975).

Entendendo o trabalho filosófico-literário como atividade humana sensível²⁸, o pensador sardo, ao elaborar a sua *filosofia da práxis*²⁹, expressou a sua máxima preocupação acerca da identificação entre teoria e prática, o que ele chamou de “ato crítico” no *Caderno 15* (C22, 260):

Se se coloca o problema de identificar teoria e prática coloca-se nesse sentido: no de construir, com base numa determinada prática, uma teoria que, coincidindo e identificando-se com os elementos decisivos da própria prática; acelere o processo histórico em ato, tornando a prática mais homogênea, coerente, eficiente em todos os seus elementos, isto é, elevando-a à máxima potência; ou então, dada uma certa posição teórica, no de organizar o elemento prático indispensável para que esta teoria seja colocada em ação. A identificação de teoria e prática é um ato crítico, pela qual se demonstra que a prática é racional e necessária ou que a teoria é realista e racional.

28 É imprescindível retomarmos, ainda que parcialmente, as Teses sobre Feuerbach, de Marx, para que fique claro o que entendemos por atividade humana sensível: “1ª Tese: A falha capital de todo materialismo até agora (inclusive o de Feuerbach) é captar o objeto, a efetividade, a sensibilidade apenas sob a forma de *objeto ou de intuição*, e não como *atividade humana sensível, práxis*; só de um ponto de vista subjetivo. Daí, em oposição ao materialismo, o lado ativo ser desenvolvido, de um modo abstrato, pelo idealismo, que naturalmente não conhece a atividade efetiva e sensível como tal. Feuerbach quer objetos sensíveis – efetivamente diferenciados dos objetos do pensamento, mas não capta a própria atividade humana como atividade objetiva. 2ª Tese: Por isso considera, na *Essência do Cristianismo*, apenas como autenticamente humano o comportamento teórico, enquanto a práxis só é captada e fixada em sua forma fenomênica, judia e suja. Não compreende por isso o significado da atividade ‘revolucionária’, ‘prático crítica’” (MARX, 1978, s.p.).

29 No *Caderno 11* (C11, 33,165) Gramsci pontua que um tratamento sistemático da filosofia da práxis não pode negligenciar nenhuma das partes constitutivas da doutrina do seu fundador (Marx). Mas como entender isso? Ela deve tratar de toda a parte geral filosófica, deve desenvolver, portanto, coerentemente, todos os conceitos gerais de uma metodologia da história e da política; e, além disso, tratar da arte, da economia, da ética, bem como deve encontrar, no nexo geral, o lugar para uma teoria das ciências naturais (...) é formada por três partes constitutivas, que ao mesmo tempo são o coroamento e a superação do mais elevado nível que, por volta de 1848, tinha atingido a ciência das nações mais desenvolvidas da Europa: a filosofia clássica alemã, a economia clássica inglesa e a atividade e a ciência política francesa.

Verdadeira *práxis*, a sua conduta coerente no âmbito teórico-prático, liderou e fez avançar, em um movimento catártico³⁰, próprio dos expedientes da *filosofia da práxis*, a *batalha hegemônica*³¹ empreendida pela classe trabalhadora do seu tempo contra o regime fascista de Benedito Mussolini. No caso de Gramsci, vida e obra tornaram-se dois fenômenos traduzíveis um no outro e que podem ser estudados através da sua extensa produção literária, que vai do período pré-carcerário – jornalístico – até a escritura dos *Cadernos* e *Cartas do Cárcere* que se interrompe em abril de 1937 com a sua morte.

A FILOSOFIA DA PRÁXIS, OS EXERCÍCIOS DE TRADUTIBILIDADE E O FENÔMENO DA CATARSE

Para entendermos a relação entre teoria e prática como ato crítico, devemos lançar um olhar sobre o tema da tradutibilidade. Para o político sardo, o tema da tradutibilidade integra um projeto maior, que se propõe a repensar a filosofia e intenta conceber uma nova forma de entender o mundo e as correlações de força que

30 Pode-se se empregar a expressão “catarse” para indicar a passagem do momento meramente econômico (ou egoísta passional) ao momento ético político, a elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens. Isto significa, também, a passagem do “objetivo ao subjetivo” e da “necessidade à liberdade” (C11, 6, 314).

31 O conceito de Hegemonia em Gramsci refere-se à “capacidade de unificar através da ideologia e de conservar unido um bloco social que não é homogêneo, mas sim, marcado por profunda contradições de classe” (GRUPPI, p.70, 1980). No pensamento de Gramsci, as batalhas por hegemonia entre os grupos essenciais no mundo da produção, encerram a diáde força/consenso (metáfora do Centauro), no sentido de que cada grupo essencial procura criar e fazer prosperar a sua hegemonia sobre os outros grupos.

permeiam a dialética relação entre estrutura e superestrutura³². Tendo em vista essa perspectiva, nos *Cadernos*, Gramsci amadureceu o seu posicionamento acerca das possibilidades de *tradutibilidade* dentro do círculo *filosofia-política-economia*, “tradução recíproca na própria específica linguagem de cada elemento constitutivo” dos fenômenos históricos (Q11, 65, 1492).

Desse modo, o tema da *tradutibilidade*, como o encontramos problematizado nos *Cadernos* (C11, 46, 1468), sobretudo na nota “Tradutibilidade da linguagem científica”, está estreitamente ligado ao problema da *práxis*, terreno da *catarse*, da política e da “imponderabilidade” do movimento histórico sobre a base da estrutura; e ligado também ao confronto entre *filosofia da práxis* e o idealismo. Ao colocar a sua análise nesses termos no *Caderno 7* (Q7, 1, 2355), Gramsci segue o movimento teórico análogo ao de Marx, principalmente na primeira tese sobre Feuerbach, na qual Marx afirma que o lado ativo foi concebido, em contraste com o materialismo, a partir do idealismo, ainda que abstratamente, uma vez que para o idealismo, naturalmente, a atividade sensível, real, como tal, sempre fora negada, ignorada.

Em outras palavras, Gramsci escreve que Marx não poderia ter se apropriado do termo “lado ativo” se já não houvesse elaborado o entendimento acerca do conceito de atividade sensível, que, como tal, é irredutível ao universo do idealismo. O que pode ser dito em relação à *filosofia da práxis*, que não poderia ter se apropriado do conceito idealístico de *catarse*, sem ter desenvolvido em seu processo de

32 No “Prefácio de 1859”, de *Para a crítica da economia política*, Marx (1978, p.129-130) escreve: “Na produção social da própria vida, os homens contraem relações determinadas, necessárias e independentes de sua vontade, relações de produção estas que correspondem a uma etapa determinada das suas forças produtivas materiais. A totalidade destas relações de produção forma a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se levanta uma superestrutura jurídica e política, e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo em geral da vida social, político e espiritual”.

concepção a ideia da unidade entre teoria e prática. Isto posto, no *Caderno 10* (C10, 6, 314) Gramsci revela que a unidade só poderá ser o próprio resultado material – transitório e contingente –, enquanto à “forma” cabe exercer certa função de potencialidade, de realização, uma vez que é na esfera da *catarse*, da virtualidade presente na matéria, que as próprias relações humanas do “saber” proporcionam aos indivíduos um meio sobre o qual se torna possível elaborar metaforicamente entendimentos sobre a realidade objetiva. Por outro lado, se, ao desenvolver o conceito de “tradução das linguagens”, Gramsci não tivesse constatado a necessária correlação desta com a *práxis*, ele acabaria incorrendo, a exemplo do que escreveu nos *Cadernos* (Q11, 47, 1468) e do modo como combatia o pragmatismo, “num simples jogo de esquematismos genéricos”.

Tal como apresentamos, a forma radical de “tradução”, aquela que permite às partes uma correspondência sinérgica entre seus termos, corresponde ao que Gramsci definiu como a “tradução” da filosofia em política, ou seja, a compreensão histórica da realidade das relações humanas do conhecimento (*rapporti umani di conoscenza*). Disso decorre encararmos o tema da *tradutibilidade* como uma das matrizes gnosiológicas da *filosofia da práxis*, e que diz respeito a necessidade de elaborar uma filosofia que – tendo já uma difusão ou possibilidade de difusão, uma vez que está ligada à vida prática e implícita nela – se torne um senso comum renovado, com a coerência e o vigor das filosofias individuais. Acerca da filosofia da *práxis*, Gramsci escreve:

Uma filosofia da *práxis* só pode apresentar-se, inicialmente, em atitude polêmica e crítica, como superação da maneira de pensar precedente e do pensamento concreto existente (ou mundo cultural existente). E, portanto, antes de tudo, como crítica do “senso comum” (e isto após basear-se sobre o senso comum para demonstrar que “todos” são filósofos e que não se trata de introduzir *ex novo* uma nova ciência na vida individual de “todos”, mas de inovar e tornar “crítica” uma atividade já existente. (C11, IV,101)

Para Gramsci, a reformulação do senso comum em bom senso das massas através dos expedientes da *filosofia da práxis*, assenta-se na urgência de tornar os subalternos³³ dirigentes e responsáveis pela atividade econômica do seu grupo “[...] se ontem o subalterno era uma coisa, hoje não o é mais: tornou-se uma pessoa histórica, um protagonista” (C11, IV,106). Por isso, Gramsci, no *Caderno 10* (Q10, 6, 1245), escreveu que a *filosofia da práxis* concebe a realidade das “relações humanas de conhecimento” [*rapporti umani di conoscenza*] como elementos de hegemonia, o que não pode ser outra coisa, senão aquilo que, de fato, destacava Marx, quando reclamava atenção para o valor específico do “lado ativo”, sob a condição de que venha “traduzido” em linguagem “terrena”, ou seja, como produção de hegemonia.

Enxergando no tema da *tradutibilidade* o *modus operandi* do filósofo que, não se contentando em contemplar o mundo, precisa transformá-lo, Gramsci desenvolveu no *Caderno 7* (Q7, 35, 886) o binômio filosofia-cultura através do qual foi capaz de apreender a dialética relação entre pensamento e ação política (FROSINI; LIGUORI, 2004, p.30). Gramsci fez representar, na relação entre os termos do binômio filosofia-cultura, a relação dialética da sua filosofia da práxis, na qual tudo é política, inclusive os filósofos e a filosofia, acabando por tornar-se a filosofia a própria história em ato, a vida por ela mesma, como escreveu nos *Cadernos* e nas *Cartas*. A formulação, nos *Cadernos*, do binômio filosofia-cultura, como também a interpretação de que a filosofia somente poderá ser pensada no seio da cultura, representa de modo claro a leitura que Gramsci realizava de Marx. No *Caderno 10* (C10, 44, 398), em um parágrafo intitulado “Introdução ao estudo da filosofia e do materialismo histórico”, Gramsci escreveu que a filosofia deve ser apreendida como concepção de mundo e o trabalho filosófico deve ser concebido não apenas como elaboração individual de conceitos

³³ Termo utilizado por Gramsci para designar um dos grupos essenciais no mundo da produção econômica, o proletariado.

sistematicamente coerentes, mas além disso, e sobretudo, como luta cultural para transformar a mentalidade popular e difundir as inovações filosóficas que se revelem “historicamente verdadeiras”. Na medida em que essas inovações filosóficas se tornam realidade objetiva, histórica e socialmente universais, elas passam a se difundir pelo “tecido social que a linguagem de um tempo suporta”, pois conseguiram realizar o movimento de integração do bloco histórico³⁴ através da linguagem, soldando estrutura e superestrutura.

Nessa linha, para Marx e Gramsci, o exercício filosófico, entendido como atividade humana sensível e imbuído de consciência de classe, constitui ferramenta indispensável para traduzir os movimentos próprios da cultura em expedientes da filosofia (e vice-versa), que, se desdobrando na esfera da política, podem modificar as relações entre as forças produtivas e as relações sociais de produção (FROSINI; LIGUORI, 2004, p.31). Via *filosofia da práxis*, os subalternos, concorrendo para a criação de um ambiente cultural saturado de hegemonia proletária, protagonizam, nos exercícios de *tradutibilidade*, os movimentos catárticos que favorecem a passagem do “momento econômico corporativo” para o “momento ético político” da luta proletária. Movimento que prepara, hegemonicamente, o ambiente histórico-cultural para o desenvolvimento do *homem coletivo*³⁵. Gramsci escreve, no *Caderno 11* (Q11, 32 1446), que “a explicação teórico-

34 O conceito de *bloco histórico* representa a dialética relação entre estrutura e superestrutura, tendo como pano de fundo o devir histórico. Também é possível dizer que a natureza do homem é a história (e nesse sentido, posta história = espírito, de que a natureza do homem é o espírito), contanto que se dê à *história o significado de devir*, em uma *concordia discors* que não parte da unidade, mas que tem em si as razões de uma unidade possível. Por isso, a natureza humana não pode ser encontrada em nenhum homem particular, mas em toda a história do gênero humano (C7, 245).

35 O homem coletivo designa o ápice de uma unidade “cultural social” tal que uma “multiplicidade de vontades desagregadas”, com heterogeneidade de finalidades, soldam-se conjuntamente em torno de um mesmo fim, sobre a base de uma igual e comum “concepção do mundo” (Q10, II, 44, 1331). A experiência dos *Conselhos de Fábrica* na Itália, movimento liderado por Gramsci, que mobilizou mais de 200 000 trabalhadores, constituiu episódio notável da gênese e atuação do *homem coletivo* nas batalhas por hegemonia empreendidas pelo Partido Comunista Italiano, o PCI.

prática mais concreta” da gênese do *homem coletivo* se encontra no volume I da *Crítica à economia política*, em que Marx demonstra que, no sistema de fábrica, existe uma cota de produção que não pode ser atribuída a nenhum trabalhador em particular, mas ao conjunto dos operários, por isso, ao *homem coletivo*. Gramsci compara a passagem do homem individual ao homem coletivo “a lei hegeliana da quantidade se torna qualidade”. Historicismo realista que, traduzindo a “concepção subjetiva da realidade” em “teoria da superestrutura”, enseja, pelo movimento da *catarse*, o primeiro passo para vivenciar a *filosofia da práxis* e a consequente construção de uma “arquitetura social revolucionária” (Q10, II, 6, 1244).

Gramsci escreve nos *Cadernos* (Q.1244) que o processo catártico coincide com a cadeia de síntese resultante do desenvolvimento dialético, delineado em grande amplitude no *Prefácio* de 1859, no qual Marx expõe que nenhuma sociedade se propõe a resolver um problema cuja solução não esteja em vias de aparecer em sua condição necessária e suficiente, e nenhuma formação social perece antes de haver desenvolvido todo o seu conteúdo potencial. Por isso, o espaço da *catarse* é, portanto, a esfera da hegemonia, da iniciativa histórica. É no movimento da *catarse* que há a redução de todas as filosofias especulativas à *filosofia da práxis*: “Redução à política, a momento da vida histórico-política”, ou seja, redução de todas as filosofias especulativas à *filosofia da práxis*, concebendo a realidade das relações humanas de conhecimento como elemento de “hegemonia política” (C11, 7, 315). E esse espaço catártico, como reconhece Gramsci no *Caderno 11* (C11,12,320), corresponde à proposição contida na introdução à *Crítica da economia política*, segundo a qual os homens tomam consciência dos conflitos da estrutura no terreno das ideologias, o que deve ser considerado como uma afirmação de valor gnosiológico, e não puramente psicológico ou moral.

No *Caderno 10* (Q10, 6, 1244) Gramsci elucida metaforicamente, com a expressão “questo terreno” (este terreno), a existência dos espaços próprios da cultura e, por isso, caros a filosofia, os quais servem de “suporte e engendram” as condições necessárias para o desenvolvimento dos movimentos próprios da *catarse* que, segundo ele, são fundamentais para pensar a política e suas possibilidades de transformação da realidade. Assim, no *Caderno 8* (Q8, 217, 1079), a *filosofia da práxis* se apresenta como capaz de traduzir em termos reais as filosofias idealistas, graças aos movimentos da *catarse*, que, por sua vez, permite colocar em evidência e valorizar, na ação do sujeito político, aquilo que para o idealismo é apenas historicidade. Isto posto, Gramsci cristaliza uma forma de banimento do fatalismo e do determinismo, no que concerne ao materialismo histórico, abrindo possibilidades para que o novo se ponha a descoberto através de exercícios de tradução das linguagens da economia, da filosofia e da política (FROSINI; LIGUORI, 2004, p.36).

Tendo como meta a reformulação do senso comum em bom senso das massas imbuído de consciência de classe, etapa cultural necessária a consecução de uma nova forma de civilização – *Nuova civiltà comunista*³⁶ –, a *filosofia da práxis*, segundo escreveu Gramsci no *Caderno 11* (Q11, 46, 1468), deve procurar diferenciar-se das demais filosofias ditas especulativas. Haja vista esta tarefa hegemônica, ele escreveu que as filosofias especulativas devem ser reduzidas à *filosofia da práxis*, pois, nesse processo, passam a representar “momentos especulativos” que cabe à *filosofia da práxis* desenvolver politicamente. Em outras palavras, Gramsci propõe que toda filosofia especulativa seja reduzida à política e que a política seja a própria vida, a realização da própria História.

³⁶ Gramsci, ao elaborar sua estratégia revolucionária, tinha em mente organizar as bases de um novo bloco histórico, para que uma nova civilização pudesse nascer (*Nuova civiltà comunista*) em contraposição à civilização capitalista (*Civiltà capitalística*).

Com esse movimento reducionista, mas não determinista, Gramsci estabeleceu o campo de atuação dos *intelectuais orgânicos*. Gramsci no *Caderno 12* (C12, 1, 15) considera que “Todo grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo organicamente, uma ou mais camadas intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e político”. Tendo isto em vista, ele escreveu no *Caderno 11*:

Para que a direção do Partido seja traduzida em movimentos do homem coletivo, e o sujeito histórico seja empoderado hegemonicamente, devemos ter clara a ideia de que “autoconsciência crítica significa histórica e politicamente a criação de uma elite intelectual, já que uma massa humana não se distingue, nem se torna independente *per se*, sem organizar-se”. E não poderá organizar-se sem formar suas camadas de *intelectuais orgânicos*, ou seja, sem organização dirigente, sem que o “aspecto teórico” do nexos teoria-prática se distinga concretamente, em um extrato de pessoas especializadas na elaboração cultural e filosófica (Q11,12,1386).

Nesse sentido, para Gramsci, a elaboração das camadas intelectuais orgânicas é condição histórica imprescindível, para que os intelectuais, se movimentando através dos *aparelhos privados de hegemonia*³⁷, possam exercitar-se nas batalhas hegemônicas aspirando a construção de uma nova civilidade, a *Nuova civiltà*

37 .No *Caderno 6* (Q6, 137, 801) Gramsci escreve: São *aparelhos privados de hegemonia* os jornais, as escolas, as igrejas, as associações civis etc. Em última instância, o próprio Estado como os seus órgãos governamentais.

comunista, projeto máximo do *Moderno Príncipe*³⁸ no âmbito das sociedades do Ocidente³⁹.

A CONCEPÇÃO DE ESCOLA UNITÁRIA, O NOVO INTELLECTUAL E O CONCEITO DE GUERRA DE POSIÇÃO

Gramsci acreditava que era necessário mover-se durante os ciclos de crise orgânica do capital, compreendê-los e governá-los. Isto implicaria a constituição de uma nova subjetividade democrática, encaminhando a revolução proletária em um sentido diverso da revolução bolchevique. Para o líder comunista, a sociedade civil seria essa subjetividade capaz de ação histórica (SAID, 2009) desde que reformada culturalmente.

Para reformar a sociedade civil, Gramsci considerava que as escolas, como o Partido, deveriam atuar como instrumentos para elaboração das camadas intelectuais em diversos níveis (C12, 1, 19). Atuando como *aparelhos privados de hegemonia*, elas seriam, junto do *Moderno Príncipe*, os locais de formação e atuação das camadas intelectuais, orgânicas e tradicionais, em seus vários níveis de especialização.

38 Alcinha que Gramsci criou tomando como referência a obra de Nicolau Maquiável a qual abordou em inúmeras notas e parágrafos dos *Cadernos*, principalmente nos Cadernos 13 e 18. Hobsbawm (2011, p.294) propõe: “Eis o significado para Gramsci de Partido – o Príncipe Moderno. (...) ele reconhece que é somente por meio do movimento e organização do partido (...) que a classe operária desenvolve a sua consciência e transcende a fase econômico corporativa ou sindicalista espontânea. De fato, como sabemos, o socialismo, onde triunfou, levou a transformação de partidos em Estados, e foi essa transformação que o concretizou”.

39 Nos *Cadernos* a diferenciação entre Oriente e Ocidente não é geográfica, mas morfológica, no sentido de que nas sociedades orientais o capitalismo ainda não havia atingido o mesmo nível de desenvolvimento industrial comparado as sociedades do ocidente, ditas de capitalismo avançado (Q13, 1566-1567).

Seguindo essa linha de pensamento, Gramsci considera as instituições de ensino como engrenagens centrais para o desenvolvimento das forças produtivas, como também, das relações sociais de produção. Concebe as escolas como espaços privilegiados para os exercícios de *catarse*, por isso, visceralmente implicadas nas batalhas por *hegemonia*, e por conseguinte, diretamente ligadas à reforma cultural e moral da sociedade civil, aspirando contribuir na fermentação de uma “subjetividade capaz de ação histórica”. Gramsci, ao dissertar no *Caderno 12* sobre “Os intelectuais. O princípio educativo.”, considerou a concepção de *escola unitária* como o modelo de organização escolar mais eficaz para dissolver a contradição⁴⁰ *entre a escola clássica* (desinteressada profissionalmente), voltada para as elites econômicas e políticas, e a *escola profissional* (voltada para a formação de mão de obra técnica especializada). No *Caderno 12* Gramsci escreve:

A escola unitária ou de formação humanista (entendido este termo, humanismo, em sentido amplo e não apenas em sentido tradicional), ou de cultura geral, deveria assumir a tarefa de inserir os jovens na atividade social depois de tê-los elevado a um certo grau de maturidade e capacidade para a criação intelectual e prática e uma certa autonomia na orientação e na iniciativa. (...). A escola unitária requer que o Estado possa assumir as despesas que hoje estão a cargo da família no que toca à manutenção dos escolares (...) a inteira função de educação e formação das novas gerações deixa de ser privada

40 Assim, ao lado do tipo de escola que poderíamos chamar de – humanista – e que é do tipo tradicional mais antigo, destinado a desenvolver em cada indivíduo humano a cultura geral ainda indiferenciada, o poder fundamental de pensar e de saber orientar-se na vida, foi-se criando paulatinamente todo um sistema de escolas particulares de diferentes níveis, para inteiros ramos profissionais ou para profissões já especializadas e indicadas mediante uma precisa especialização. Pode-se dizer, aliás, que a crise escolar que hoje se difunde liga-se precisamente ao fato de que esse processo de diferenciação e particularização ocorre de modo caótico, sem princípios claros e precisos, sem um plano bem estudado e conscientemente estabelecido: a crise do programa e da organização escolar, isto é, da orientação geral de uma política de formação dos modernos quadros intelectuais, é em grande parte um aspecto e uma complexificação da crise orgânica mais ampla e geral (C12, 1, 33).

e torna-se pública, pois somente assim ela pode abarcar todas as gerações, sem divisões de grupos ou casta (C12, 1,36-7).

Para Gramsci, no *Caderno 12* (C12, 1, 40-1), a concepção da *escola unitária* representa o advento de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial, não somente na escola, mas em todo o âmbito da vida social. Para o filósofo sardo, o *princípio unitário* deverá refletir em todos os organismos de cultura, transformando-os e emprestando-lhes novos conteúdos. Deverá unificar os vários tipos de organização cultural: academias, institutos de cultura, universidades, etc; integrando o trabalho acadêmico tradicional às atividades ligadas a vida coletiva, ao mundo da produção e do trabalho. O *princípio unitário* deverá ser capaz de promover, ao construir de modo amplo na base da sociedade civil um arcabouço cultural revolucionário que tem por lastro gnosiológico a *filosofia da práxis*, o desenvolvimento de uma reforma intelectual e moral das massas subalternas. Por isso, Gramsci se debruçou sobre o tema da reforma do ensino, tendo em vista a necessidade da elaboração de novas camadas intelectuais.

O problema da criação de uma nova camada intelectual, portanto, consiste em elaborar criticamente a atividade intelectual que cada um possui em determinado grau de desenvolvimento, modificando a sua relação com o esforço muscular-nervoso no sentido de um novo equilíbrio e fazendo com que o próprio esforço muscular-nervoso, enquanto elemento de uma atividade prática geral, que inova perpetuamente o mundo físico e social, torne-se o fundamento de uma nova e integral concepção do mundo. (C12, 3, 54).

Nessa perspectiva, a *escola unitária* tem por missão colaborar para a elaboração de um novo tipo intelectual: o *dirigente*. Gramsci desenvolve no *Cadernos 12* (C12, 3, 54) a ideia de que o modo de ser do novo intelectual não pode mais consistir na eloquência, mas numa inserção ativa na vida prática, como construtor, organizador, já que não apenas orador puro. Destaca que, através da técnica trabalho, chega-se à técnica-ciência e à concepção humanística histórica, sem

a qual o intelectual permanece especialista e não se torna dirigente (especialista + político).

Encarando o problema da educação como um problema de liberdade, Gramsci escreveu em *Il Grido del Popolo* de 13 de outubro de 1917:

Os burgueses podem ser até ignorantes. Mas não os proletários. Os proletários têm o dever de não serem ignorantes. A civilização socialista, sem privilégios de casta e categoria, exige – para realizar-se plenamente – que todos os cidadãos saibam controlar o que os seus mandatários decidem e fazem em cada caso concreto. Se os sábios, se os técnicos, se os que podem imprimir à produção e às trocas uma vida mais intensa e rica de possibilidades forem uma exígua minoria, não controlada, essa minoria – pela própria lógica das coisas – tornar-se-á privilegiada, imporá a sua ditadura. Para que haja garantia de liberdade, para que a escolha recaia sobre os melhores e não necessariamente sobre os mesmos, deve haver um modo de escolher para os cargos públicos dentre o maior número possível de indivíduos. É preciso que ninguém seja absolutamente indispensável. O problema da educação dos proletários é um problema de liberdade. (GRAMSCI, 2004a, p.116)

Portanto, a reforma do ensino, tendo como baliza a concepção da escola *unitária*, o *princípio unitário*, concorreria, na perspectiva da *guerra de posição*⁴¹, para uma popularização do fenômeno da *catarse* (primeiro passo para vivenciarmos o *ato crítico*) e consequente difusão

41 Para Said (2009, p.93) Gramsci propõe politizar a superestrutura, sem que isto signifique negar a estrutura, já que juntas elas formam o bloco histórico. Contra a guerra de movimento que levou a vitória da classe operária em 1917 no oriente, Gramsci propõe ao proletariado do ocidente a *guerra de posição*. Analisando que o Estado nos países do ocidente possuem uma organização política e uma sociedade civil mais complexas do que a russa, ampliando o conceito de Estado: sociedade política + sociedade civil, Gramsci propõe que a classe operária deve ser capaz de superar as crises econômicas como as crises políticas do capital, e para que isso seja possível, são necessárias a organização para a direção dos aparelhos privados de hegemonia e o domínio do mundo da produção. Discordando das orientações do *Comintern* (Internacional Comunista), Gramsci acreditava, que no ocidente, a tomada do poder passaria necessariamente por uma fase democrática, e disso decorre, a importância da *luta hegemônica* no seio da sociedade civil, traduzida em uma metáfora, em *guerra de posição*.

no tecido social da *filosofia da práxis*, enquanto elemento filosófico organizador do sujeito histórico, da subjetividade capaz de ação histórica que nos fala Said (2009, p.77). Definindo nos *Cadernos*, de modo claro, o papel das camadas intelectuais orgânicas na perspectiva da *guerra de posição*, Gramsci reforçou a sua crença de que a tomada do poder no Ocidente passaria por uma fase democrática, de desenvolvimento e fortalecimento da sociedade civil através da atuação desses intelectuais. Quanto ao protagonismo das camadas intelectuais, Gramsci atribuiu no *Caderno 12* o seguinte papel:

Os intelectuais são os prepostos do grupo dominante para o exercício das funções subalternas da hegemonia social e do governo político, isto é: 1) do consenso espontâneo dado pelas grandes massas da população à orientação impressa pelo grupo fundamental dominante à vida social, consenso que nasce historicamente do prestígio (e, portanto, confiança) obtido pelo grupo dominante por causa da sua posição e de sua função no mundo da produção; 2) do aparelho de coerção estatal que assegura legalmente a disciplina os grupos que não consentem, nem ativa nem passivamente, mas que é constituído para toda a sociedade na previsão dos momentos de crise no comando e na direção, nos quais desaparece o consenso espontâneo" (C12, 1, 21).

Compreendendo que, colocada entre a estrutura econômica e o Estado, a sociedade civil deveria ser radicalmente transformada e não sob a carta da lei e dos livros dos cientistas (Q10, II, 1253). Gramsci aspirava, ao teorizar acerca da figura do *Moderno Príncipe* e da concepção de *escola unitária*, transformar a sociedade civil (intelectual e moralmente), promovendo a ascensão dessas massas subalternas ao nível intelectual através do acesso desses grupos a um sistema educacional que fosse compatível com a gênese de uma identidade intelectual renovada, a do *dirigente* (especialista+político).

Nessa perspectiva, os subalternos deveriam frequentar instituições de ensino que reunissem o melhor dos modelos da escola clássica e

da escola profissional, instituições que, trabalhando filosoficamente em consonância com o *Moderno Príncipe*, concorressem para criação de um novo tipo intelectual, em uma última expressão, de uma nova civilidade: uma *Nuova civiltà comunistica*. Só assim, a quantidade transformada em qualidade no seio da sociedade civil, faria nascer uma nova “subjetividade capaz de ação histórica”, o *homem coletivo*. Este, protagonista econômico e político, seria o criador de um ambiente cultural compatível com o governo dos subalternos, através da direção dos aparelhos privados de hegemonia de uma sociedade, como também, do controle dos postos estratégicos no mundo da produção.

REFERÊNCIAS

FIORI, G. *A vida de Antônio Gramsci*. Tradução de Sergio Lamarão. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. 365 p.

FROSINI, F.; LIGUORI, G. (Org.). *Le parole di Gramsci: per un lessico dei Quaderni del carcere*. 1. ed. Roma: Carocci, 2004. 271p.

GRAMSCI, A. *Quaderni del carcere*. Edizione critica dell'Istituto Gramsci a cura di Valentino Gerratana. 2. ed. Torino: Einaudi, 1975.

_____. *Cadernos do cárcere*. Tradução e edição de Carlos Nelson Coutinho, Marco Aurélio Nogueira e Luiz Sérgio Henriques. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

_____. *Escritos políticos*. Organização e tradução de Carlos Nelson Coutinho. 1. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004a. Volume 1. 520p.

GRUPPI, L. *O conceito de hegemonia em Gramsci*. 2. Ed. Rio de Janeiro: Graal, 1980b.

HOBBSAWM, E. *Como mudar o mundo: Marx e o marxismo, 1840-2011*. Tradução Donaldson M. Garshagen. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

MARX, K. *Manuscritos econômico-filosóficos*. Seleção de textos de José Arthur Giannotti. Traduções de José Carlos Bruni. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978. 404 p. Título original: Oekonomisch-philosophische Manuskripte.

SAID, A. (Org.). *Pensar a sociedade contemporânea: a atualidade do pensamento de Marx e Gramsci*. Uberlândia, MG: EDUFU, 2014b. 186p.

12

Vanessa Alexandre de Souza
Ivanilda Aparecida Andrade Junqueira

A ESCOLA UNITÁRIA DE GRAMSCI, O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO E O PROGRAMA NACIONAL DE ACESSO AO ENSINO TÉCNICO E DE EMPREGO (PRONATEC)

Resumo:

Marx propõe a união do ensino com o trabalho produtivo em escritos anteriores à elaboração do “capital”. O “politecnicismo” sublinha o tema da “disponibilidade” para os vários trabalhos ou para as variações dos trabalhos, enquanto a “tecnologia” sublinha, com sua unidade de teoria e prática, o caráter de totalidade da onilateralidade do homem, não mais dividido ou limitado apenas ao aspecto manual ou apenas ao aspecto intelectual da atividade produtiva. Assim, este artigo se propõe a discutir esta concepção, bem como a visão gramsciana de Escola Unitária, o trabalho como princípio educativo e o PRONATEC.

Palavras-chave:

Trabalho; Capitalismo; Escola unitária; Formação profissional.

EDUCAÇÃO E MARXISMO

A partir da produção de Marx e Engels não é possível encontrar de forma direta um sistema pedagógico ou educativo completo e elaborado. Mas existem referências sobre educação, ensino, arte e literatura no conjunto de sua obra. Algumas reflexões, como a que é feita sobre a divisão do trabalho, fator consubstancial ao processo de implantação do modo de produção capitalista, é o eixo sobre o qual se articulam as colocações de Marx e Engels em torno do tema da educação e do ensino.

A perspectiva com que abordam o tema do ensino e educação é a da classe operária. O modelo que pensam é o de uma estrutura social onde os trabalhadores tenham hegemonia, onde desapareça a divisão do trabalho e a felicidade substitua a necessidade. Para chegar até aí, não se deve voltar atrás, deve-se caminhar adiante. As suas propostas são bastante concretas, se fundam na crítica à instituição escolar estabelecida e buscam mudá-la. Nas críticas está expressa a preocupação em introduzir um novo tipo de ensino, unindo trabalho manual e intelectual e fundando as bases de um sistema novo que transformaria as estruturas familiares e educativas estabelecidas. A falta de atenção às necessidades sociais no campo da educação e ensino, que é própria dos primeiros anos do capitalismo – e que permanece na atualidade – combinada com as precárias condições de trabalho da classe operária colocam o ensino e a educação em primeiro plano.

Sua pretensão não é retornar a situações pré-capitalistas nem criar o oásis do pré-capitalismo e artesanato na sociedade industrial. Mas sim superar o capitalismo, e essa superação só pode se realizar a partir do próprio capitalismo, acentuando suas contradições, desenvolvendo suas possibilidades. Reivindicações concretas como “ensino gratuito e obrigatório” para todas as crianças, muito conhecida no *Manifesto*

do *Partido Comunista*, é também conhecida em outros textos, a delimitação do trabalho das crianças, adolescentes e mulheres, etc., vão por esse caminho. Sua preocupação em introduzir um novo tipo de ensino, unindo o trabalho manual ao intelectual, pretende estabelecer as bases de um sistema novo que terminará com a ideologização da ciência e as estruturas familiares e educativas estabelecidas.

A relação entre a divisão do trabalho e a educação e o ensino não é uma mera proximidade, nem tampouco uma simples consequência; é uma articulação profunda que explica com toda clareza os processos educativos e manifesta os pontos em que é necessário pressionar para conseguir sua transformação, conseguindo não só a emancipação social, mas também, e de forma muito especial, a emancipação humana.

Um dos temas mais importantes que Marx aborda na educação e ensino é o do “ensino estatal”. O desenvolvimento da revolução industrial e o triunfo do liberalismo trouxeram consigo uma transformação fundamental do aparato escolar. Este é o contexto em que Marx repudia a intervenção do Estado. Sua preocupação parece clara: que a burguesia não conte, além de outros poderes, com o de um aparato escolar posto a seu serviço, diretamente controlado por ela. O ensino podia converter-se em um dos meios fundamentais de dominação ideológica. O aparato escolar se converteria em um apêndice da classe dominante.

Marx propõe a união do ensino com o trabalho produtivo em escritos anteriores à elaboração do “capital”. O “politecnicismo” sublinha o tema da “disponibilidade” para os vários trabalhos ou para as variações dos trabalhos, enquanto a “tecnologia” sublinha, com sua unidade de teoria e prática, o caráter de totalidade da onilateralidade do homem, não mais dividido ou limitado apenas ao aspecto manual ou apenas ao aspecto intelectual da atividade produtiva. O primeiro termo ao propor uma preparação pluriprofissional contrapõe-se à

divisão do trabalho específica da fábrica moderna; o segundo, ao prever uma formação unificadamente teórica e prática, opõe-se à divisão originária entre trabalho intelectual e trabalho manual, que a fábrica moderna exacerba.

A ESCOLA UNITÁRIA

Se as opiniões de Marx e Engels não constituem um sistema, estabelecem um marco e abrem vias por onde o sistema pode começar a constituir-se. Antonio Gramsci introduz uma série de novos fatores e analisa profundamente o tema da educação com relação a um problema sempre presente em seus textos: a hegemonia do proletariado.

A maioria dos estudiosos dos problemas educacionais que seguem a orientação marxista tem afirmado que a escola está reservada a função de reproduzir desigualdades sociais, na medida em que contribui para a reprodução da ideologia das classes dominantes e mesmo para a reprodução das próprias classes sociais, inculcando códigos, símbolos e valores das classes dominantes. Alguns chegam a admitir que a escola é imprescindível para a reprodução do sistema capitalista. O pensador marxista italiano Antonio Gramsci, porém, nos diz algo diferente sobre a escola e a sua função. Ela pode ser, em certa medida, transformadora, sempre que possa proporcionar às classes subalternas os meios iniciais para que, após uma longa trajetória de conscientização e luta, se organizem e se tornem capazes de “governar” aqueles que as governam.

A perspectiva de Gramsci é sempre a de elaborar conceitos que ajudem a classe operária e seus intelectuais a firmar a “hegemonia” do proletariado sobre o conjunto das classes subalternas e a disputar

a “direção intelectual e moral” do conjunto da sociedade, visando à tomada do poder político e à alteração da situação de dominação.

Gramsci propõe, contudo, a preservação e mesmo o fortalecimento de “uma escola única de cultura geral, humanista, formativa”:

A tendência hoje, é de abolir qualquer tipo de escola “desinteressada” (não imediatamente interessada) e “formativa”, ou conservar delas tão-somente um reduzido exemplar destinado a uma pequena elite de senhores e de mulheres que não devem pensar em se preparar para um futuro profissional, bem como a de difundir cada vez mais as escolas profissionais especializadas, nas quais o destino do aluno e sua futura atividade são predeterminados. A crise terá uma solução que, racionalmente, deveria seguir esta linha: escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibra equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalhos intelectual. Desta orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo. (GRAMSCI, 1968, p.118)

Gramsci caracteriza a tendência profissionalizante como uma “degenerescência da escola”. Poucos autores terão proposto uma argumentação tão severa contra o ensino profissionalizante. Para Gramsci, a escola profissionalizante é uma forma de sujeitar a socialização das crianças e dos jovens, a formação dos homens, à lógica da produção, e portanto à lógica do capital, o que resulta, nas sociedades capitalistas, aumentando e mantendo as diferenças sociais.

A proposta de Gramsci é a escola unitária ou de formação humanista (Humanismo em um sentido diferente do sentido tradicional). Segundo Gramsci, essa escola deveria inserir os jovens na atividade social, desenvolver a maturidade, a criação intelectual, a autonomia e a iniciativa. A escola única e comum é a escola pública, laica, obrigatória e gratuita, aberta e garantida às crianças originárias de todas as classes

sociais, que estudariam as mesmas disciplinas, pelo mesmo currículo, por todas as séries ou graus que precedem o nível universitário, sem distinção entre formação humanista e formação profissional.

O Estado deveria assumir as despesas da educação, tornando a educação pública. Os estudos deveriam ser concluídos aos quinze ou dezesseis anos. A escola unitária deveria ser organizada como colégio, com vida coletiva diurna e noturna, sem a disciplina hipócrita e mecânica, o estudo deveria ser coletivo. O ensino deveria dar ênfase à criação, a autonomia, independência e não à memória e aos dogmas como o ensino tradicional. Os valores fundamentais para a posterior especialização, segundo Gramsci, são a autonomia moral e autodisciplina intelectual. Com essas mudanças as relações de trabalho intelectual e industrial seriam modificadas em toda a vida social.

Gramsci define a escola “humanista” como o tipo tradicional mais antigo, destinada a desenvolver em cada indivíduo a cultura geral. Este tipo de escola é dividida racionalmente em escola profissional, destinada às classes instrumentais e escola clássica, destinada às classes dominantes e intelectuais. A solução de Gramsci é a escola unitária. Uma escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibra a formação para o trabalho e a intelectual. Depois dessa formação unitária, o aluno passaria a uma das escolas especializadas ou ao trabalho. A formação humanista da escola unitária não é semelhante ao humanismo das escolas tradicionais.

O aluno seria inserido na atividade social, depois de desenvolvidas a maturidade e capacidade para criação intelectual. O Estado deveria assumir as despesas que estão sob responsabilidade da família em relação à manutenção dos estudantes. A educação deixaria de ser privada e tornar-se-ia pública, acabando com as diferenças educacionais relacionadas com classes, grupos sociais ou castas. A escola unitária deveria ser em tempo integral com estrutura física que atendesse todas as necessidades dos alunos. O período

representado pelas escolas primárias e médias seria reorganizado e compreendido em conjunto. O método de ensino e os graus de carreira escolar também seriam reformulados. O estudo seria coletivo com a assistência dos professores e dos melhores alunos, sem as formas de disciplina tradicionais.

O ensino não deveria ser baseado na memorização, mas na criatividade, autonomia e independência. Características necessárias para uma especialização posterior (estudos universitários, indústria, comércio, etc.). A escola unitária iniciaria uma nova relação entre trabalho intelectual e trabalho industrial, não só na escola, mas em toda a sociedade. O princípio unitário se refletiria na cultura.

GRAMSCI E A CRÍTICA À REFORMA DO ENSINO NA ITÁLIA

PAIVA (1984) comenta a relação entre a proposta de escola unitária desenvolvida por Gramsci e o contexto histórico em que surgiu o apelo pela democratização do ensino. No final do século XIX os países democráticos europeus se empenharam em generalizar o ensino básico e expandir o ensino público. Neste período surge a noção de que a educação é dever do Estado. A ideia de que a educação é dever do Estado traz junto de si a afirmação do Estado e da ordem burguesa. A democratização do ensino envolvia o processo de constituição da cidadania e consolidação da igualdade.

A proposta da escola única e comum mantida pelo Estado e acessível a todos leva às últimas consequências o pensamento liberal sobre o ensino (PAIVA, 1984). Porém, os movimentos de esquerda e socialistas se apropriaram da proposta liberal burguesa de democratização do ensino e igualdade na oferta da educação pelo

Estado e desenvolveram teorias pedagógicas. A proposta mais sólida e bem articulada é a de Gramsci da escola unitária.

A sugestão de Vanilda Paiva de que o pensamento socialista, na teoria, e o movimento dos trabalhadores, em suas lutas concretas, se apropriam da versão radical da proposta burguesa sobre a escola – a escola comum e única – parece encontrar sua confirmação plena no pensamento de Gramsci sobre a instituição escolar. (MOCHCOVITCH, 1992, p. 52)

Em alguns textos ao longo de sua obra Gramsci analisa especificamente a instituição escolar, principalmente a questão da escola comum e única (denominada por ele de “escola unitária”) e a relação entre educação e cidadania. Um dos pontos de partida da análise de Gramsci da instituição escolar é a crítica contundente que faz à reforma do ensino na Itália proposta por Giovanni Gentile. Manifestando-se contra a reforma Gentile ele formula sua concepção de educação e constrói um modelo para a instituição escolar comprometido com a transformação da sociedade.

A reforma Gentile tinha como principal proposta a distinção, a partir dos níveis mais iniciais do ensino, entre a formação intelectual e humanista geral e a formação profissional. Para Gramsci o significado desta distinção é o elitismo e a discriminação dos alunos das diferentes classes sociais. Neste ponto, chega-se à discussão sobre a formação profissional. Gramsci se opõe à separação entre as modalidades de ensino e argumenta contra o ensino profissionalizante. Propõe a escola única inicial de cultura geral, humanista e formativa. A escola “desinteressada” e “formativa” que equilibra o desenvolvimento do trabalho manual e do trabalho intelectual.

As escolas voltadas somente para a formação profissional consideradas democráticas, para Gramsci, na verdade, perpetuam as diferenças sociais e sujeitam os alunos à lógica da produção e do capital. A verdadeira tendência democrática do ensino seria oferecer

pelo menos nos níveis básicos de ensino uma escola formativa e desinteressada. Para Gramsci a escola tem uma função transformadora. A escola deve levar os indivíduos das diferentes classes sociais ao esclarecimento e conhecimento de seus direitos e deveres. Em certas condições a escola é capaz de promover uma elevação cultural das massas para que elas se organizem contra a ordem dominante.

A QUESTÃO DO TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO

TUMOLO (2005) discute a questão do trabalho como princípio educativo. No campo de estudos e pesquisas sobre trabalho e educação há muita produção sobre o tema do trabalho como princípio educativo a partir de um referencial teórico-político marxista, com enfoque em Gramsci. Neste ponto destacamos a análise de TUMOLO (2005). Segundo o autor, “a discussão do trabalho como princípio educativo é praticamente inesgotável e permite os mais variados recortes e enfoques.” (TUMOLO, 2005, p. 240-241)

O autor parte da concepção de trabalho desenvolvida por Marx de que o trabalho é a atividade que constitui a própria natureza humana. No capitalismo, o trabalho caracteriza-se pela destruição, degradação e reificação do ser humano. Por isso, surge uma contradição. Como o trabalho pode ser o princípio educativo em uma sociedade capitalista? O autor questiona se o trabalho poderia ser o princípio educativo numa estratégia político-educativa revolucionária e transformadora da ordem capitalista. O trabalho só poderia ser o princípio educativo de uma proposta de educação numa sociedade que tenha como perspectiva a emancipação humana onde seriam eliminados o mercado e o capital. Desta forma, o princípio educativo seria uma crítica radical ao trabalho, ao capital e ao capitalismo.

Considerando o pressuposto acima, surgem vários questionamentos. Seria possível pensar o trabalho como um princípio educativo? Os jovens que realizaram e/ou realizam cursos do PRONATEC – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego, têm conseguido se inserir no mercado de trabalho? A Constituição Federal de 1998 (BRASIL, 1996) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), garantem uma série de direitos aos cidadãos, dentre eles, destacamos a educação e o trabalho. Seria possível estabelecer uma articulação entre as propostas contidas nesses dois documentos no sentido de oferecer uma educação profissional de qualidade? Essas são algumas das questões que norteiam a investigação que ora realizamos no Programa de Sociologia da Universidade Federal de Goiás (PPGS/UFG) com o objetivo de conclusão do doutorado em Sociologia.

O PRONATEC: ENTRE A TEORIA E PRÁTICA

Vários estudos indicam uma série de iniciativas criadas pelo Ministério da Educação com o intuito de incentivar a formação profissional voltada para o atendimento do mercado de trabalho⁴². Como já ressaltamos, estudos anteriores comprovam que os cursos profissionalizantes, em sua grande maioria, têm como objetivo principal formar o estudante para atender demandas específicas do mercado de trabalho. Sobre esse aspecto, como devemos considerar

⁴² Dentre outros, citamos: KUNZE, N.C. O surgimento da rede federal de educação profissional nos primórdios do regime republicano brasileiro in Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica /Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. v. 2, n. 2, (nov. 2009 -). – Brasília: MEC, SETEC, 2009; FRIFOTTO, Gaudêncio. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. In: MOLL, Jaqueline (Org.). Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed. 2010; MOURA, Dante Henrique. Ensino Médio e educação profissional: dualidade histórica e possibilidade de integração. In: MOLL, Jaqueline (Org.). Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed. 2010.

a crítica realizada por Gramsci à escola profissionalizante? Para esse filósofo, as escolas deveriam ofertar uma educação humanista e unitária, em tempo integral. Ele afirma ainda que a responsabilidade de arcar com todos os gastos dos estudantes na escola deveria ser do governo. Nesse sentido, o Brasil teria condições de investir nesse tipo de escola proposto por Gramsci? Se a resposta é negativa, que outras alternativas seriam possíveis para resolver o problema da baixa qualidade da educação no Brasil? As iniciativas tomadas atingiram resultados positivos? Essas são questões que nos levaram a refletir sobre o cenário educacional brasileiro e em como se deu a criação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), em 2011.

Ao enfrentar uma conjuntura de crise nas últimas décadas e tendo em vista a identificação do baixo nível de qualificação de boa parte dos ingressantes nesse mercado de trabalho, o governo se viu impelido a pensar em alternativas que solucionassem tais problemas. Foi nesse cenário que ocorreu a criação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Tecnológico (PRONATEC).

O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) foi criado pelo Governo Federal, em 2011, com o objetivo de ampliar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica. Sua proposta se compõe por um conjunto de ações voltadas para a expansão e democratização da oferta de cursos de educação profissional e tecnológica, visando suprir o mercado nacional com mão de obra qualificada, essencial para o desenvolvimento econômico do país. O programa é realizado em parceria com os estados, Distrito Federal e com os serviços nacionais de aprendizagem, que através de suas organizações e instituições oferece uma série de cursos destinados à formação e qualificação de profissionais demandados pelo setor produtivo, que financia o sistema através de contribuições dos trabalhadores. Os cursos oferecidos visam o atendimento da

demanda do mercado de trabalho. São cursos voltadas para a formação profissional de forma rápida e aligeirada.

O Pronatec tem os seguintes objetivos:

- expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio e de cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional presencial e a distância;
- construir, reformar e ampliar as escolas que ofertam educação profissional e tecnológica nas redes estaduais;
- aumentar as oportunidades educacionais aos trabalhadores por meio de cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional;
- aumentar a quantidade de recursos pedagógicos para apoiar a oferta de educação profissional e tecnológica;
- melhorar a qualidade do ensino médio.⁴³

As vagas para os cursos profissionalizantes foram abertas em escolas públicas estaduais, nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e nos Serviços Nacionais de Aprendizagem - como o Senai e o Senac. Cada uma dessas instâncias tem inscrições e critérios próprios para seleção de participantes no Pronatec.

A Bolsa-Formação oferece vagas gratuitas de Educação Profissional e Tecnológica. Há duas modalidades: a Bolsa-Formação Trabalhador, que oferece cursos de Formação Inicial e Continuada (cursos de curta duração, com 160 horas-aula ou mais) para beneficiários do seguro-desemprego e dos programas de inclusão produtiva do Governo Federal; e a Bolsa-Formação Estudante, que

43 Disponível em <http://pronatec.mec.gov.br/>. Acessos em 03 de outubro de 2014.

oferece cursos técnicos (de maior duração, pelo menos 800 horas-aula) para estudantes das redes públicas.

O Guia Pronatec de Cursos FIC foi elaborado pelo Ministério da Educação para direcionar a oferta dos cursos do Pronatec/Bolsa-Formação e vem sendo atualizado periodicamente, com o intuito de consolidar as políticas públicas que objetivam aproximar o mundo do trabalho do universo da educação. Na 3ª edição, foram incluídos 140 novos cursos, totalizando 644 opções diferentes, distribuídos em 13 eixos tecnológicos.

O Pronatec existe desde 2011, mas as faculdades privadas só passaram a ser habilitadas para oferecer seus cursos no final do ano de 2013. As faculdades particulares começaram a oferecer cursos Pronatec no final do ano de 2013, após uma mudança na regulamentação do programa. Para serem habilitadas, precisavam alcançar um mínimo de nota 3 no chamado Índice Geral de Cursos em cursos de graduação de áreas correlatos aos cursos técnicos que pretendem oferecer. Para o governo, a vantagem do esquema é poder usar toda a infraestrutura das faculdades para os alunos dos cursos técnicos. Para as instituições privadas, entrar no Pronatec é uma oportunidade de ampliar o uso de suas salas e laboratórios no período matutino e vespertino – em que elas costumam ter capacidade ociosa. Outra vantagem é que, como é o governo que paga pelos cursos, a inadimplência não é um problema.

As faculdades privadas provedoras de cursos técnicos do Programa Nacional de Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) tiveram que lidar com taxas de evasão em torno de 50% a 60%, segundo relataram à BBC Brasil seus coordenadores. Oficialmente, o índice de abandono dos cursos Pronatec é de 12,8% segundo o Ministério da Educação (MEC), que não considera como abandono estudantes que se inscreveram, mas não se matricularam no programa. O Pronatec até o ano de 2015, quando iniciamos esta pesquisa, já teria atingido 8 milhões de matrículas - mas não contabiliza as desistências. Com a

taxa de evasão em quase 60% foram sendo implementadas uma série de medidas para tentar reduzir esse número.

De cada 100 inscritos, 27 não terminam os cursos do Pronatec. O governo paga para as faculdades particulares (além de outras instituições públicas e privadas) oferecerem cursos do Pronatec valores que costumam variar de R\$ 5 a R\$ 8 a hora/aula por estudante. Em um curso de 1000 horas, isso significa um custo total por aluno que pode chegar a R\$ 8 mil. Como os repasses são condicionados à frequência dos estudantes, no caso de uma desistência, também são suspensos. Mas o governo não tem como recuperar o dinheiro já investido.

A taxa oficial é muito mais baixa que a reportada pelas faculdades, mas já indica que, do total de 8 milhões matriculados oficialmente quase 1 milhão não concluem o curso. O governo alcançou o índice oficial de 12% de evasão. Os índices de evasão muito acima do oficial poderiam ser casos “isolados” compensados por taxas menores em cursos ministrados por outros provedores, entre eles, escolas técnicas, instituições federais e entidades do sistema S, que de fato são responsáveis pela maior parte das vagas do Pronatec.

A evasão de alunos do Pronatec teria cinco possíveis causas. Alguns deixariam os cursos por dificuldade em acompanhar seus conteúdos. Não são raros os que têm deficiências básicas do ensino médio ou estão fora da escola há muito tempo. Entre as soluções estariam as aulas de nivelamento e de reforço. Uma segunda causa da evasão seria a dificuldade dos alunos em conciliar o curso com o trabalho. Muitos alunos que acham emprego acabam tendo de abandonar as aulas. A falta de comprometimento também pode ser um problema. Também haveria estudantes com dificuldades para pagar pelo transporte para frequentar os cursos. Os provedores do Pronatec acreditam que as desistências podem estar ligadas a pouca informação que alguns alunos têm sobre os cursos na hora de se fazer a inscrição.

Evasão, preparação adequada para o mercado de trabalho, estágios em cursos técnicos de saúde e atendimento aos egressos da educação de jovens e adultos. Esses temas fazem parte das inquietações dos segmentos envolvidos no Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec). O programa esteve presente em cerca de 3,3 mil municípios. Isso significa que as redes envolvidas na oferta de educação profissional chegaram, em dois anos (de 2011 A 2013), a mais de 50% das cidades brasileiras.

O Pronatec foi tratado pelo governo Dilma como a mais vigorosa política pública de formação profissional da história do país e grande aposta para resolver o problema da escassez da mão de obra qualificada, o qual completou três anos com números expressivos. Sua prioridade era a ampliação da oferta de cursos de educação profissional e tecnológica para o público de baixa renda e beneficiários do Bolsa Família. O Programa se dividia no atendimento de cursos técnicos para estudantes do ensino médio e qualificação para jovens e trabalhadores. Os cursos mais procurados foram os de costureira, gestão e informática, panificação, técnico de segurança no trabalho e automação industrial. Segundo Cassiolato e Garcia (2014), O PRONATEC, foi sancionado no dia 26 de outubro de 2011 pela Lei no 12.513, cujo objetivo central consiste em democratizar o acesso da população brasileira à Educação Profissional e Tecnológica (EPT) de qualidade. Abaixo segue uma tabela com informações sobre alguns resultados obtidos até 2014.

Tabela 1: Vagas ofertadas por meio do Pronatec de 2011 a 2014

Cursos Técnicos		2011	2012	2013	2014	Total*
Bolsa Formação	Previsto	9.415	99.149	151.313	151.313	411.190
	Realizado	0	101.541	304.966		406.507
Brasil Profissionalizado	Previsto	33.295	90.563	172.321	233.781	529.960
	Realizado	82.823	79.770	70.355		232.948
E-TEC	Previsto	74.000	150.000	200.000	250.000	674.000
	Realizado	75.364	134.341	137.012		346.717
Acorso Sistema S	Previsto	56.416	76.119	110.545	161.389	404.469
	Realizado	85.357	102.807	132.289		320.453
Rede Federal de EPCT	Previsto	72.000	79.560	90.360	101.160	343.080
	Realizado	117.621	119.274	121.958		358.853
Cursos FIC		2001	2012	2013	2014	Total
Bolsa Formação	Previsto	226.421	590.937	743.717	1.013.027	2.574.102
	Realizado	22.876	531.101	1.243.047		1.797.024
Acorso Sistema S	Previsto	421.723	570.020	821.965	1.194.266	3.007.974
	Realizado	582.931	733.223	844.581		2.160.735
Total de Vagas Ofertadas Técnico + FIC (realizado)		966.972	1.802.057	2.854.208	3.104.936	5.623.237

Fonte: Adaptado de BISPO, Fabiana Carvalho da Silva. Formação Profissional e cidadania: A contribuição do PRONATEC. In: Anais do Simpósio de Educação Profissional, 2015.

Entretanto, apesar das metas atingidas no início, a partir de 2015, o programa sofreu um processo de desaceleração e diminuição da oferta de vagas. O governo não soube responder se, nesses três anos, os alunos do Pronatec conseguiram ou não cumprir o maior objetivo do programa: conquistar um lugar no mercado de trabalho, ou abrir seu próprio negócio, como empreendedores individuais. Mesmo com alto número de concluintes, o Pronatec ainda não teve uma avaliação de impacto.

No ano de 2015, o Pronatec enfrentou diversos problemas, devido à crise financeira, pondo em risco sua continuidade. Surgiram boatos de que o programa estaria no fim e não ofertaria mais vagas. Houve uma redução da oferta de vagas e de cursos, mas o programa continuou, principalmente, nos Institutos federais. Algumas escolas técnicas suspenderam as aulas do programa e demitiram professores

por causa dos atrasos no repasse de verbas do governo federal. Ocorreu também a diminuição do valor pago aos colaboradores do programa como docentes. Dificuldades orçamentárias fizeram com que o governo atrasasse repasses de verba desde o fim de 2014. Em 2016 União não informou quantos alunos poderiam entrar no programa, sendo que nos anos anteriores sempre era divulgado o número de vagas disponíveis. No ano de 2016 surgiram especulações de que o programa deveria sofrer mudanças para as próximas turmas como o pagamento de parcial de mensalidades por parte de alunos que não eram beneficiados por programas de auxílio do governo (como Bolsa Família ou auxílio desemprego).

Mesmo com 4,2 milhões de matrículas e mais de 2 milhões de concluintes o Programa Nacional de acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) carece de um sistema de avaliação de resultados. Foram criados programas de assistência estudantil, por meio dos quais repassa aos estudantes benefícios financeiros nas formas de bolsa de inclusão social ou auxílios moradia, transporte e alimentação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A crítica realizada por Gramsci à escola profissionalizante é pertinente para analisar a situação da educação profissional e tecnológica (EPT) no Brasil. O modelo de EPT implementado como programas como o PRONATEC está distante da proposta gramsciana de educação humanista, unitária e integral. O modelo vigente na educação brasileira mantém a dualidade estrutural, com uma formação propedêutica para as classes dominantes e a formação profissionalizante para a classe trabalhadora.

O PRONATEC se desgastou com o passar dos anos, sem atingir os objetivos propostos. O programa não atende a necessidade de qualificar para o mercado de trabalho aqueles que são egressos de seus cursos e, atualmente, não atrai novos alunos, sendo que a oferta de vagas também foi drasticamente reduzida.

Sem possuir as condições para seguir as orientações gramscianas, o governo brasileiro sentiu a necessidade de facilitar o acesso à educação e à educação profissionalizante. Várias iniciativas voltadas para alcançar tais objetivos, entretanto, vários estudos apontam que, em sua grande maioria, não houve efetividade.

Em 2011, surge uma nova proposta vista como inovadora e de grande impacto para a educação profissional, o PRONATEC. O estamos percebendo é que, à medida que a pesquisa evolui, apesar de a educação ser considerada um instrumento para reduzir as desigualdades sociais, o investimento na educação básica ainda não é suficiente para sanar todos os problemas.

O objetivo do PRONATEC não foi atingido, mesmo porque, o projeto foi praticamente interrompido devido à baixa procura e por falta da estrutura mínima de funcionamento. Além disso, outro aspecto a ser considerado é que, mesmo com 4,2 milhões de matrículas e mais de 2 milhões de concluintes o Programa Nacional de acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) carece de um sistema de avaliação de resultados que nos possibilite avaliar seu real alcance.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CASSIOLATO, Maria Martha M. C.; GARCIA, Ronaldo Coutinho. PRONATEC: Múltiplos arranjos e ações para ampliar o acesso à Educação Profissional. Rio de Janeiro: IPEA, 2014. Texto para discussão 1919.

GRAMSCI, A. Os intelectuais. O princípio educativo. In: *Cadernos do cárcere*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004. Vol. 2.

_____. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

MANACORDA, Mário A. *Marx e a pedagogia moderna*. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. *O princípio educativo em Gramsci*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

MARX, Karl. *Textos sobre educação e ensino*. São Paulo: Centauro, 2004.

MOCHCOVITCH, L. G. *Gramsci e a escola*. São Paulo: Ática, 1992.

NOSELLA, Paolo. *A escola de Gramsci*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

PAIVA, V. P. *Perspectivas e dilemas da educação popular*. Rio de Janeiro, Graal, 1984.

TUMOLO, Paulo Sergio. O trabalho na forma social do capital e o trabalho como princípio educativo: uma articulação possível? *Educ. Sociedade*, Campinas, vol. 26, n. 90, p. 239-265, Jan./Abr. 2005 - Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n90/a11v2690.pdf>

13

Jhone Batista Carrinho
Vinícius Barbosa da Silva Ribeiro Junior
Laísse Silva Lemos

O SENSO COMUM E CIÊNCIA NA VISÃO DOS INGRESSANTES NO ENSINO MÉDIO

DOI: 10.31560/pimentacultural/2020.299.277-291

Resumo:

O objetivo da pesquisa estava na matriz investigatória de compreender como o corpo discente do ensino médio técnico integrado, dos diversos cursos do IFG - Campus Jataí ao ingressar na instituição construía e desconstruía seu viver, como organizam e planejam suas perspectivas de vida diante de uma sociedade cada vez mais líquida. Foi possível notar que uma prática educativa científica ainda está longe da arquitetura desses indivíduos, resultado obtido pelas análises do questionário proposto. Foi possível perceber, com esta pesquisa, como após concluída a primeira fase da educação básica, o corpo discente ainda não se percebem agentes que podem promover saberes científicos bem como desconhecem sua validade em seu cotidiano.

Palavras-chave:

Sociologia; Ciência; Senso Comum.

INTRODUÇÃO: A CIÊNCIA E SEUS EMBATES COM O SENSO COMUM

Em consenso, o sentido agudo da expressão “senso comum” encaminha à aquela experiência própria da humanidade, que para entender o que acontecia ao seu redor criaram ilusões (com Deuses, poderes, forças sobrenaturais, e afins), como forma interpretativa do mundo real que os cercavam. Era necessário e útil dar sentidos aparentemente lógicos para suas experiências de vida, seja elas de sofrimento ou não, e repassadas de geração para geração. Essa passagem gera a experiência tradicional que nos dá os elementos para a compreensão de nossa condição de seres falíveis.

A filosofia moderna, a partir de Descartes (1596-1650) e de suas elaborações intelectuais em Discurso sobre o método solidifica ainda mais o antagonismo entre o conhecimento comum, o senso comum e o conhecimento filosófico e científico. O filósofo inglês Francis Bacon (1561-1626), um dos precursores do método científico e da epistemologia, tem como objetivo tornar o pensamento mais claro e sistemático, eliminando ideias preconcebidas que classificou em “ídolos”; ídolo da tribo, ídolo da caverna, ídolo do mercado, ídolo do teatro. O filósofo e fundador dos modernos estudos de história, Giambattista Vico (1668-1744) escreve sobre o senso comum que: “O senso comum é o juízo sem reflexão, comumente sentido por toda uma ordem, todo um povo, toda uma nação, ou por todo o gênero humano”. (Vico apud Cizotti, 2013). Para Michel Paty: “senso comum é uma disposição geral de todos os seres humanos para se adaptar às circunstâncias da existência e da vida ordinária. É o modo de pensar da maioria das pessoas, são noções comumente admitidas pelos indivíduos” (PATY, 2003, p. 9).

Portanto, significa o conhecimento adquirido pelo homem partir de experiências, vivências e observações do mundo como criação da interpretação do que ocorre ao seu redor é chamado de senso comum, caracterizado assim por conhecimentos empíricos acumulados ao longo da vida e passados de geração em geração.

Para não hierarquizar um saber em favor do outro, senso comum é uma premissa para o saber científico, que validado pelo segundo é fecundo para o seu aprofundamento teórico e prático, consolida Schütz:

Os objetos de pensamento construídos pelo pesquisador das ciências sociais, a fim de apreender a realidade social, devem se basear em objetos de pensamento construídos pelo senso comum dos homens que vivem cotidianamente no mundo social. Assim, os construtos das ciências sociais são, por assim dizer, construções do segundo grau, isto é, construções das construções feitas pelos atores na cena social, das quais o pesquisador deve observar o comportamento e a explicar de acordo com as regras processuais de sua ciência (SCHÜTZ, 1999: 17).

Percebemos que o senso comum é *matéria prima* para se fazer ciência, a sua não racionalidade para fatos comprováveis, que podem ser analisados e devolvidos socialmente, ao qual os indivíduos poderiam de refletida organizar suas vidas, exigir direitos, justiça social e ambiental, por exemplo.

Cabe ressaltar, que o senso comum é muito mais que a resolução confortante de problemas. Envolve também assumir uma perspectiva por vezes rígida, ter atitudes e crenças funcionais, daí sua modificação é sempre a longo prazo.

O DISCURSO CIENTÍFICO

Sousa Santos (1991) parte da caracterização do modelo de racionalidade que preside a ciência moderna e aponta os elementos que promovem a sua crise. A pretensão da ciência moderna é alcançar a verdade absoluta por meio da observação e experimentação. O autor afirma ainda que a ciência moderna “construiu-se contra o senso comum”, considerando-o “superficial, ilusório e falso” e a ciência pós-moderna vem para reconhecer os valores (“virtualidades”) do senso comum que enriquecem a “nossa relação com o mundo”, ou seja, o senso comum também produz conhecimento, mesmo que ele seja um “conhecimento mistificado e mistificador” (Santos, 2002, p.56). A Filosofia da ciência “[...] concebida como um objeto de estudo – é o esforço de representar todas as ciências como uma única ciência, ou – em caso de insucesso – a confutação de tal possibilidade” (Whitehead, 1994, p.5-7). Compreendemos então, que o pensamento científico não se forma e nem se transforma apenas pelos experimentos, pelo contrário, anterior à práxis científica estão a ideia, o pensamento, o “conhecimento do conhecimento”, a Filosofia da ciência, que traz à tona as discussões em torno da epistemologia, dos paradigmas, da ética, da moral, da política, enfim, características relacionadas e inter-relacionadas ao desenvolvimento do conhecimento e aos possíveis desdobramentos e consequências que possam trazer.

Ao falar sobre ciência, faz-se necessário conceituar seu papel no ambiente familiar como auxiliadora no desenvolvimento da sociedade. Socialmente temos um ambiente em que nem todos os jovens compreendem o sentido e/ou orientação do bojo dessa expressão, mesmo que todos usufruem dessa em suas vidas a todo momento, seja para escolher o alimento à ser comprado ou para tomar uma decisão em qual candidato votar, como adverte Sagan:

Nós criamos uma civilização global em que os elementos mais cruciais - o transporte, as comunicações e toda as outras indústrias, a agricultura, a medicina, a educação, o entretenimento, a proteção ao meio ambiente e até a importante instituição democrática do voto - dependem profundamente da ciência e da tecnologia. Também criamos uma ordem em que quase ninguém compreende a ciência e a tecnologia. É uma receita para o desastre. Podemos escapar ilesos por algum tempo, porém mais cedo ou mais tarde essa mistura inflamável de ignorância e poder vai explodir na nossa cara. (SAGAN, 1995, p 39)

Entretanto reforçamos que a ciência tem como característica marcante progredir com o tempo daí a necessidade de sujeitos críticos e preocupados com seu uso e apropriação do seu conhecimento, desde a obsolescência de determinados materiais como o desenvolvimento de novos materiais, experimentos, condições de vida coletiva e individual no planeta. Assim, ciência se faz para todos e por todos, logo, de responsabilidade social coletiva.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada no projeto consistiu em uma pesquisa exploratória sobre a influência da ciência e do senso comum no corpo discente na cidade de Jataí-Go, tendo foco para alunos de ensino médio técnico integrado, com uma abordagem quali-quantitativa, associando a investigação dos significados das relações humanas com dados estatísticos obtidos à partir da aplicação de questionários com um roteiro elaborado para responder os objetivos de nossa pesquisa, organizado para conduzir as entrevistas semiestruturadas no intuito de compreender as estratégias relativas às respostas do corpo discente em relação aos fenômenos sociais.

Nesse sentido, tivemos uma revisão textual e bibliográfica para estruturar, contextualizar e compreender nosso objeto de pesquisa. Cabe ressaltar, que ao construir nossa pesquisa, e possibilitar uma relevância social, principalmente no campo das políticas públicas que envolvam o campo educacional, primeiramente os pesquisadores certificaram que seu campo de crenças e valores bem como de preconceitos seriam invalidados para realização da pesquisa. Ciente que esse fato acarreta um longo e contínuo exercício de conduta extremamente árduo. Para Kerlinger (1980) “Para compreender a ciência e a pesquisa científicas, portanto, é necessário um esforço contínuo e consciente, nada fácil, porque a necessária atitude empírica exige no mínimo uma suspensão temporária de poderosos sistemas de crenças (p.17)”.

Para tanto, também somos cientes que a total imparcialidade não se alcança, visto que nossa subjetividade fora construída por nossas vivências ao longo da vida, e não há como anulá-las por completo. Nossas interações e vivências no mundo social produzem experiências que permeiam nossa pesquisa, mas mesmo assim, somos conscientes e esmerados para que nosso sistema de crenças não influencie, nem mesmo interfira na coleta de dados e nas entrevistas, tornando assim a pesquisa aceitável. O percurso de investigação através de questionários contou com roteiro para as entrevistas.

Ressaltamos ainda que, alguns autores distinguem entre análise e interpretação, enquanto que outros englobam esta última na primeira. Concordamos com esta última concepção, que é a de Minayo: “somos partidários desse posicionamento por acreditarmos que a análise e a interpretação estão contidas no mesmo movimento: o de olhar atentamente para os dados da pesquisa” (MINAYO, 1998, p. 68). Logo, para nossa pesquisa e diante das particularidades que envolvem o fenômeno social pesquisado, creditamos nossos esforços na metodologia quali-quantitativa, pois aspectos não visíveis,

tais como: opiniões, crenças, valores, vontades, condutas e outros, emergem espontaneamente por parte dos entrevistados porque não existe um controle rígido, já que existem perguntas abertas e eles livremente podem se expressar.

Não obstante, tivemos em nosso roteiro questões objetivas, para identificação do perfil do corpo discente que é suporte para auxiliar nas questões propostas nos objetivos desta pesquisa, e as perguntas abertas deixando o entrevistado de certa forma, livre para narrar experiências, fatos, conceitos, acontecimentos e etc., abrindo espaços para o pesquisador as possíveis interpretações. A pesquisa qualitativa coloca o entrevistado para pensar sobre a determinada questão, essa ação incentiva que suas emoções, motivações, crenças podem ser explicitadas, consciente ou não.

O BOJO DOS QUESTIONÁRIOS: INTERPRETANDO OS DADOS

Em nossa pesquisa, foram aplicados noventa questionários para os alunos ingressantes ao ensino médio técnico integrado nos cursos de eletrotécnica, edificações e manutenção e suporte em informática. Destes, 24% dos entrevistados não sabiam o que é ciência e/ou não enxergavam utilidade prática para a ciência, dado que merece atenção, uma vez que são discentes que ingressam no ensino médio, e regularmente em três anos projetam uma vida acadêmica. Ficou visível que para estes, a ciência é algo fechado, usado em laboratório.

Positivamente, 76% declararam reconhecer que usam ciência no dia a dia. Mostraram que compreendem o sentido da ciência, usam, praticam e percebem sua utilidade no dia a dia. Situação provocada pelo ambiente de socialização da família, (pais com nível superior

completo), e práticas educacionais que alinham teoria e práxis científica estimulando o conhecimento e a busca deste de forma autônoma pelos discentes. Percebemos a importância da ligação casa, família e escola para promover indivíduos críticos e autônomos.

O maior ponto de embate está no campo da religião, ao qual a maioria dos entrevistados demonstravam não buscar a racionalidade, e/ou situação econômica e política para compreender sua situação social e de seus pares, e sim procuram um refúgio em forças sobrenaturais que amenizem os sofrimentos sejam eles qual for. Cabendo inclusive entender que estão sendo punidos. Cabe salientar que a maior parte das confusões entre ciência e religião resulta de definições equivocadas acerca da religião. É comum a fusão de religião com superstição, espiritualidade, crença em seres sobrenaturais ou em divindades. Porém religião não compreende em nada essas características, já que as pessoas provavelmente não chamam as suas crenças mais profundas de “superstição”, é da natureza humana sempre acreditar “na verdade” ao passo que os outros creem em superstições. Quem denomina e categoriza são estudos de práxis científica, para separação e estudo, inserindo, a religião é qualquer coisa que confira legitimidade sobre-humana a estruturas sociais humanas, já que a religião legitima normas e valores humanos ao alegar que eles refletem leis sobre-humanas e conduzem comportamentos daqueles que estão sob sua tutela.

O embate então circula na afirmação que a religião condiciona que nós humanos estamos sujeitos a um conjunto de leis morais que não foi por nós criado, que devemos obediência em prol de bens maiores futuros e/ou em outros planos e marcadamente, devem ser imutáveis. Evidentemente, cada pessoa acredita em um diferente conjunto de leis naturais, porém, dentro do mesmo padrão acima mencionado.

Quanto à conciliação de ciência e religião, pode-se ter duas visões plausíveis. Partindo do pressuposto de que não são conciliáveis

e que a história moderna foi moldada a partir da dualidade entre conhecimento científico e *superstição* religiosa, ao longo do tempo, a luz da ciência desfez a escuridão da religião, e o mundo tornou-se cada vez mais secular, racional e próspero. Aceitar que as descobertas científicas fazem parte do plano religioso, e evitar abusos em nome de divindades como a História retrata de forma eloquente, evitando o processo de alienação conforme adverte Karl Marx (1989), ou ainda, como Durkheim, em “As Formas Elementares da Vida Religiosa”, revela que as religiões são importantes socialmente, pois agrupa indivíduos, mantem coesos, fortalece os laços de solidariedade, enfim, dois autores que percebem a questão de forma diferente, o primeiro como negativa e o segundo positiva, e reforça nossa afirmação que religião e ciência provocam os mais tensos debates por serem não conciliáveis.

Sobre a questão: 6.1 Você já vivenciou ou sabe de algum fato que ocorreu (consigo ou pessoas próximas), ao qual você acredite ser de força sobrenatural? () Sim () Não/Se sim, escreva sobre o ocorrido.

Em relação aos acontecimentos que os discentes validam como sobrenaturais, a maioria dos entrevistados alegaram já terem vivenciados fatos que não possuem explicação e essa lacuna fora creditado para suas crenças particulares.

No item 11, tinha a seguinte proposta: Com qual frequência você usa/consome/recorre aos itens abaixo:

(A) – Nunca / (B) – Raramente / (C) – Ocasionalmente / (D) Cotidianamente.

Figura 1

	A	B	C	D
1. Aplicativos de mensagem (Whatsapp, Instagram, Messenger)				
2. Ciência				
3. Internet				
4. Remédios Caseiros (<i>receitas de vó</i>)				
5. Remédios Industrializados				

Fonte: Dados da pesquisa

São alunos com idade média em torno dos 14 anos, fato que merece atenção dadas as respostas que recebemos, pois, não podem e não devem ter acesso a automedicação, bem como ir a consultas médicas sozinhos, mas o sentido era perceber os caminhos que buscam quando são acometidos por algo não planejado. A maior incidência se deu no fato de buscar informações via internet, grupo de amigos.

A diversidade tecnológica, a facilidade de troca de informações movimentam toda a vida da atual juventude, fazendo com que suas dificuldades sejam primeiramente sejam plano de ação via mundo virtual, o que deve gerar alerta para o universo educacional, uma vez que informação e saberes estão a todo momento sendo dispostos para os discentes, e agora um novo papel da escola se ergue, buscar maneiras, planos de modo que os jovens possam, mesmo em momentos de desespero qualificar e peneirar tudo que é disposto virtualmente para este em um click.

Segundo Osório (2011) e de Camas et al (2013) a escola é deve assumir novos papéis sociais, já que a tecnologia, o acesso às informações advém agora de várias fontes e não somente do professor e livro, isso significa que novos atores devem também entrar no mundo educacional para termos uma qualidade no acesso as mais diversas informações e saberes disponibilizados em rede que são diariamente consumidos por esses jovens.

Por fim, a questão sobre o motivo que levam a estudar e as respostas já esperadas que evidenciam o contraditório: “para aprender, para conhecer, para passar no vestibular, para saber mais”. Quando aproximamos nossa lenta questionadora que percebemos o contraditório, pois, o processo educacional precisar ser humanizador, para construção de uma sociedade justa com equidade, melhor para todos, e o “conhecer” para unicamente passar em vestibular direciona para uma crescente individualidade, aprender para o trabalho é reforço ainda de práticas tecnicistas; o “saber mais”, em ensino médio técnico com afirmativas que não se usa a ciência em seu dia a dia, demonstra o enorme desafio educacional em que vivemos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O grande embate, sobre o que é ser ciência, seu local na sociedade enquanto conhecimento e o senso comum é histórico. Desde os pensadores iluministas até os estudiosos contemporâneos recortam o termo entre espaços e tempos para projetar um lugar para seu debate. Não obstante que o “corpus” de conhecimento que chamamos ciência é determinado socialmente, na medida em que a sua produção, formulação e atualização obedecem a objetivos e interesses determinados socialmente.

Conhecimentos realmente novos surgem ao destronar certas ideias admitidas anteriormente como evidentes ou lacunas deixadas pelo senso comum, ou a busca, questionamentos advindos seja da curiosidade ou necessidade humana, elaborando teorias até sua explicação causal. Uma vez assimiladas e plenamente compreensíveis, tais ideias passam a ser ensinadas e até divulgadas, atingindo o grande público e, simultaneamente, servem de base para se avançar na direção de outros conhecimentos ainda mais inovadores.

Desacreditar nos saberes populares em prol da ciência é tentar hierarquizar um saber em detrimento do outro, o que não condiz com nossa leitura, pois ambos saberes direcionam a vida dos indivíduos.

A questão da pesquisa estava em como em um ambiente educacional os estudantes apropriam do saber dito científico. Foi analisado que existe ainda uma lacuna entre os que é ministrado, compreendido e assimilado pelos alunos enquanto conteúdo escolar. É necessário repensar a práxis docente na medida em que entendemos com essa pesquisa, que ainda temos uma educação extremamente tradicional, de repassar um material com fim dado para aprovação em exames, internalizado pelo discente como fim último.

REFERÊNCIAS

- ALBAGLI, S. Divulgação científica: informação científica para cidadania. *Ciência da Informação*, v. 25, n. 3, p. 396-404, 1996. Disponível em: <<http://www.brapci.inf.br/v/a/5915>>. Acesso em: 28 Ago. 2018.
- BACHELARD, Gaston. *A formação do espírito científico*: Contribuição para uma psicanálise do conhecimento. 5. ed. Rio de Janeiro - RJ: Contra Ponto, 2005. 309 p. Tradução de: Estela dos Santos Abreu.
- BAPTISTA, António Manuel. *O Discurso Pós-Moderno Contra a Ciência*: Obscurantismo e Irresponsabilidade. 4. ed : Gradiva, 2002. 128 p.
- Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 2004. 436 p. BRASIL. *Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil*.
- D'ANDREA, Flávio Fortes. *Desenvolvimento da Personalidade*: Enfoque psicodinâmico. 13. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997. 181 p.
- DURKHEIM, E. *As formas elementares da vida religiosa*: o sistema totêmico na Austrália. São Paulo: Paulinas, 1989.
- FRANCELIN, Marivalde Moacir. *Ciência, senso comum e revoluções científicas: ressonâncias e paradoxos*. *Ci. Inf.* [online]. 2004, vol.33, n.3, pp.26-34. ISSN 0100-1965. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-19652004000300004>.

GERMANO, M. G. *Uma nova ciência para um novo senso comum*. Campina Grande: EDUEPB, 2011. 400 p.

GUARIGLIA, Rinaldo. Senso comum e diálogo bakhtiniano: uma reflexão sobre o discurso argumentativo escolar. *Revista Letras Fafibe*, Bebedouro, Sp, v. 2, p.44-71, maio 2011.

(IPHAN), Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. *Patrimônio Cultural*. Disponível em: <<http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/218>>. Acesso em: 30 jan. 2019.

(IPHAN), Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. *Patrimônio Imaterial*. Disponível em: <<http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/234>>. Acesso em: 30 jan. 2019.

(IPHAN), Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. *Patrimônio Material*. Disponível em: <<http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/276>>. Acesso em: 30 jan. 2019.

KERLINGER, F. N. (1980). *Metodologia da pesquisa em ciências sociais*. São Paulo: E.P.U.

MARX, Karl. *Manuscritos econômico-filosóficos*. São Paulo: Martin Claret, 1989. 198p.

MINAYO, M. C. S. *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

OSÓRIO, António José. (2011). Tecnologias da informação e comunicação e educação inclusiva de todas as crianças. In: Caderno 6: A acessibilidade de recursos educativos digitais. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. N. 6, nov. 2011, Lisboa.

SAGAN, Carl Edward; DRUYAN, Ann. *O Mundo Assombrado pelos Demônios: A Ciência Vista Como Uma Vela No Escuro*. Nova Iorque, NI, EUA: Random House, 1995. 457 p.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

PATY, Michel. *A ciência e as idas e voltas do senso comum*. Sci. stud. [online]. 2003, vol.1, n.1, pp.9-26. ISSN 1678-3166. <http://dx.doi.org/10.1590/S1678-31662003000100002>.

PAINE, Thomas. *Common Sense*. Philadelphia: Thompson, 1776. 35 p. Disponível em: <<https://goo.gl/Wyg948>>;. Acesso em: 26 ago. 2018.

ROOSENBERG, Rodrigues Alves. *Família Patriarcal e Nuclear: Conceito, características e transformações*. 2009. 14 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de História, Universidade Católica de Goiás - UCG, Goiânia. Disponível em: <https://pos.historia.ufg.br/up/113/o/ISPHist09_RoosembergAlves.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2019. In *Le Matérialisme rationnel*, 1953. Retirado da *Revista Tempo Brasileiro*. n. 28, 1972.

14

Alexssandra de Oliveira Terribelle

UMA ANÁLISE SOCIOLÓGICA SOBRE JOVENS DA PERIFERIA DE GOIÂNIA: A RELAÇÃO ENTRE ESCOLA, TRABALHO E FUTURO

DOI: 10.31560/pimentacultural/2020.299.292-309

Resumo:

Com reflexões sobre dados obtidos no Mestrado em Sociologia pela Universidade Federal de Goiás para a dissertação intitulada “Juventude, Trabalho e Ensino Noturno: um estudo sobre os jovens da periferia de Goiânia (2006)”, esta pesquisa evidenciou que o trabalho no qual os jovens estudantes do período noturno, de ensino médio, das escolas estaduais da periferia de Goiânia executavam não conduzia à construção de identidades e à socialização, mas a constituição de identidades fraturadas num contexto de precarização e exclusão.

Palavras-chave:

Educação; Juventude; Exclusão social.

INTRODUÇÃO

Este texto apresenta reflexões sobre dados obtidos no Mestrado em Sociologia pela Universidade Federal de Goiás para a dissertação intitulada: Juventude, Trabalho e Ensino Noturno: um estudo sobre os jovens da periferia de Goiânia (2006). A pesquisa evidenciou que, o trabalho no qual os jovens estudantes do período noturno, de ensino médio, das escolas estaduais da periferia de Goiânia executavam não conduzia à construção de identidades e à socialização, mas a constituição de identidades fraturadas num contexto de precarização e exclusão.

Os jovens estudantes pesquisados são excluídos de situações dignas de sobrevivência, dependiam da inserção precoce no mundo do trabalho, exaustivas horas de trabalho com baixos salários que acarretam consequências negativas, no aspecto físico, moral e educacional, penalizando cada vez mais as chances de uma possível ascensão social e o reconhecimento como cidadãos de direito. Quantidade significativa desses jovens, iniciaram precocemente no mercado de trabalho, 36% até a idade de 13 anos, ou seja, jovens com a infância caracterizada pelo trabalho infantil. Em relação às condições de trabalho, 75,7% deles executavam carga horária de seis até dez horas por dia; 34,1% executam mais de seis horas até oito por dia; 31,7% deles com mais de oito horas até dez por dia; 9,9%, índice considerável de jovens que trabalhavam mais de dez horas. Ao analisar a quantidade de jovens que tinham sua carteira de trabalho assinada, 51,2% dos entrevistados, não apresentam registro na carteira, e 48,8% deles disseram ter a carteira de trabalho assinada.

APORTE TEÓRICO E ANÁLISE

Tal realidade se relacionada à flexibilidade do trabalho entre empresas, setores e postos de trabalho, ou seja, através das formas de o capital se escapar da pressão sindical, de liberar custos trabalhistas e aumentar ainda mais a autonomia nas práticas de demissão, colocando esses jovens trabalhadores numa trajetória marcada pela instabilidade e até mesmo pela precariedade nos vínculos estabelecidos com o trabalho. Privados do exercício de direitos, e do registro em carteira, espécie de acabamento simbólico que representa o reconhecimento e identificação do indivíduo enquanto trabalhador, o não registro em carteira coloca-os numa condição indiferenciada do não trabalho, da fragmentação de identidade e perda de referência coletiva.

Os resultados da pesquisa evidenciaram um cenário juvenil de trabalho precário, desestruturação educacional e de abandono escolar. Inseridos neste contexto social os jovens tinham a escola de nível médio como a única possibilidade para o prosseguimento dos estudos, nível superior, como forma de conquistar melhores condições no mercado de trabalho e alcançar a ascensão social. O trabalho para esses jovens é visto como o caminho para melhores condições de vida, aquisição e qualificações, autodeterminação e a valorização moral enquanto trabalhador, todavia não nos moldes em que ocorre nesse contexto.

Temas relacionados à juventude têm ocupado de forma significativa os espaços acadêmicos assim como outros espaços sociais, sejam eles públicos, privados, organizações do terceiro setor interessadas por esta temática. Inúmeros estudos têm se voltado para a compreensão do contexto social e as relações estabelecidas por estes jovens com as várias esferas da sociedade à luz dos indicadores sociais referentes aos mesmos.

De acordo com o Estatuto da Juventude Lei nº 12.852/2013, a população juvenil brasileira é compreendida pelo grupo etário de 15 a 29 anos. De acordo com o último Censo, publicado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística no ano de 2010, a população brasileira de jovens com idade de 15 a 29 correspondia a um percentual de 51,3% da população total do país, evidenciando que os mesmos compõem $\frac{1}{4}$ da população total. Ainda de acordo com o Censo 2010, 53,5% dos jovens de 15 a 29 anos trabalhavam, 36% estudavam e 22% deles executavam duas atividades, ou seja, estudavam e trabalhavam no ano em questão.

Um dado importante e inquietante que emerge das publicações e estudos recentes sobre juventude e que merece investigação sociológica é o destaque dado ao trabalho nas vozes juvenis, evidenciando as condições de atividade ou profissão o item mais preocupante principalmente entre os jovens com idade de 15 a 29 anos. Assim sendo, o cenário apresentado me instiga, enquanto pesquisadora, continuar os estudos sobre a trajetória de trabalho dos jovens, que estudavam no nível médio, no período noturno nas escolas da rede estadual de educação situadas na periferia de Goiânia, hoje entrando na vida adulta, com idade entre 27 e 29 anos.

A busca por identidade coletiva dos jovens aqui estudados e a sua inserção no mercado de trabalho, se relaciona às análises teóricas de David Harvey (1989) sobre a condição pós-moderna e as origens da mudança cultural na pós-modernidade:

As propensões sociais e psicológicas, como o individualismo e o impulso de realização pessoal por meio da auto expressão, a busca de segurança e identidade coletiva, a necessidade de adquirir respeito próprio, posição ou alguma outra marca de identidade individual, têm um papel na plasmação de modos de consumo e estilos de vida. (HARVEY, 1989, p. 118).

A proeminência da categoria trabalho presente no contexto social dos jovens, principalmente daqueles desprovidos de capital econômico, cultural e em condições de trabalho precário merece e carece de novas pesquisas e estudos com foco na trajetória profissional e nas condições de trabalho em que estão inseridos na sociedade contemporânea assim como suas representações, percepções, expectativas, valores e condições socioeconômicas e culturais e os reflexos desse contexto na entrada desses jovens na vida adulta. Esses jovens em geral, estão inseridos num contexto social caracterizado pela inserção precoce no mundo do trabalho, trabalho infantil, trabalho precário em época de escolarização, educação precária e pelo pertencimento às periferias das grandes cidades. Para eles o tempo do trabalho determina o tempo de participação em outros espaços sociais que promovem a sociabilidade e a formação integral dos mesmos. Além do desafio da relação entre ser estudante e trabalhador em época de escolarização, durante o ensino médio, estes vivem outros desafios junto ao desejo de realização dos seus projetos de vida, como o de ingressar num curso superior, viabilização para uma melhor ocupação no mercado de trabalho e o tão sonhado reconhecimento social através do trabalho e melhores condições de vida.

De acordo com Novaes (2004) as possibilidades de inclusão/exclusão social de um jovem, no Brasil, são influenciadas por vários elementos que constituem seu contexto social: região onde mora, renda dos pais, cor ou gênero e estar ou não num projeto social. Compreender a trajetória desses jovens no mundo do trabalho permite estabelecer relações com o desafio que o Brasil enfrenta atualmente de garantir a inclusão social dos jovens por meio de uma ocupação profissional reconhecida e capaz de interferir positivamente no contexto social no qual estão inseridos e garantir-lhes a realização de seu projeto de vida e sua afirmação de identidade na contemporaneidade. Tendo em vista, o trabalho como elemento essencial na constituição de sociabilidade e como fator propulsor do

desenvolvimento do potencial da humanidade, afirmamos então que os jovens da periferia, objeto desta pesquisa, estão desprovidos e excluídos desse arcabouço positivo referente ao trabalho.

Os jovens pobres, das periferias de Goiânia necessitam do trabalho em época de juventude e escolarização por diversos motivos: afirmação identitária, por meio da aquisição de bens relacionados às necessidades básicas como: roupas, calçados, telefone celular, participar dos eventos da comunidade local ou fora dela, etc., pois os pais ou responsáveis geralmente não conseguem custear todas as despesas dos jovens, pois as necessidades básicas como alimentação, moradia e transporte são prioridades. Mediante esse cenário, essa juventude busca no mercado de trabalho o meio de satisfazer àquelas necessidades. Em época de escolarização, mesmo com mão de obra não qualificada passam fazer parte de um mercado caracterizado pela intensificação das jornadas de trabalho, desqualificação e desvalorização do trabalho, flexibilidade no processo de produção e redução do emprego regularizado, aumento do trabalho parcial, temporário e subcontrato. Esses jovens vivenciam um processo de subproletarização, quando não são excluídos por total do mercado de trabalho.

Inseridos em tais condições de trabalho esses jovens são excluídos de uma educação de qualidade, pois ao ingressar no mercado de trabalho geralmente migram para o turno escolar noturno e acabam entrando num contexto de infrequência escolar, baixo rendimento e também de reprovação e abandono.

Fica evidente, no Brasil a carência e a tímida implementação das políticas de inclusão voltadas para os jovens pobres como: menor aprendiz, primeiro emprego, qualificação profissional e principalmente de formação humana integral, pois o contexto social vulnerável no qual estão inseridos os impossibilita de abrir mão da renda, do emprego, mesmo que em condições precárias. A trajetória de vida e de trabalho

desses jovens interfere em sua formação integral, na constituição de competências e habilidades necessárias para o ingresso numa ocupação capaz de gerar qualificações e reconhecimento social, de garantir a aquisição de bens que possam gerar qualidade de vida e produção social. Analisar e compreender a configuração social desses jovens no que se refere às condições de trabalho e sociais que se encontram neste momento, de passagem para a vida adulta, é evidenciar para a sociedade a ausência do direito social a essa juventude em específico, a juventude pobre:

desse modo a juventude, suas respectivas atribuições e cuidados seriam um direito de todos os indivíduos que se encontram neste período de desenvolvimento humano. Um direito que será de todos, não importando a classe ou o estrato social (GROPPO, 2000, p. 72.)

Assim sendo, podemos afirmar que as relações sociais e as diferenças sociais impedem ou parcializam as garantias dos direitos. Há classes e estratos sociais que demoram muito mais tempo para adquirir o direito à juventude, segundo GROPPPO (2000), alguns não chegam sequer a conquistar esses direitos, ou vivem-nos parcialmente.

Em tempo, torna-se de fundamental importância, para os estudos sociológicos a continuidade desta pesquisa, pois permitirá estabelecer relações com o desafio que o Brasil enfrenta atualmente de inserir o jovem no mercado de trabalho em ocupações qualificadas e capazes de prepará-lo para a vida adulta, para a realização de seu projeto de vida e sua afirmação identitária enquanto cidadão trabalhador na sociedade atual.

O objeto desta proposta de pesquisa é parte de um grupo juvenil em vulnerabilidade, desprovido de capital econômico e cultural, caracterizado pelos contratos temporários; cargas horárias excessivas; baixos salários. Todavia, com perspectivas e projetos de vida que visam à melhoria das condições de vida, por meio de uma ocupação

reconhecida socialmente capaz de interferir positivamente na realidade a qual pertence.

Para fundamentar teoricamente a pesquisa utilizei as teorias que abordam os seguintes conceitos sociológicos: o conceito de juventude, para melhor compreender o objeto de estudo da pesquisa; o de representação social a fim de fundamentar as representações coletivas dos agentes sociais acerca do contexto social em que estão inseridos, com ênfase no trabalho e o conceito de *habitus* como instrumento propício para pensar a relação entre os condicionamentos sociais exteriores e a subjetividade dos agentes que pesquisados.

Como já mencionado anteriormente a legislação brasileira compreende a população juvenil constituída pelo grupo etário de 15 a 29 anos. Todavia, sociologicamente, o conceito de juventude vai além da faixa etária. Como afirma Abramo (2005) é preciso alertar para o fato de que existem:

juventudes, no plural, e não juventude, no singular, para não esquecer as diferenças e desigualdades que atravessam esta condição (...). Agora a pergunta é menos sobre a possibilidade ou impossibilidade de viver a juventude, e mais sobre os diferentes modos como tais condições é ou pode ser vivida. (ABRAMO, 2005, p. 44).

Sendo o jovem de periferia, com trajetória caracterizada pelo trabalho infantil e condições educacionais e de trabalho precário durante a época de escolarização, o objeto de pesquisa, continuo esta etapa do projeto com os estudos de Groppo (2000) para compreender o conceito de juventude para além da faixa etária, como uma categoria social.

A juventude ao ser definida como categoria social ela torna-se ao mesmo tempo, uma representação sócio cultural e uma situação social. Ou seja, a juventude é uma concepção, representação ou criação simbólica, fabricada pelos grupos sociais ou pelos próprios indivíduos

tidos como jovens, para significar uma série de comportamentos e atitudes a ela atribuídos. Ao mesmo tempo é uma situação vivida em comum por certos indivíduos. (GROPPO, 2000)

A juventude é uma representação e uma situação social simbolizada e vivida com muita diversidade na realidade cotidiana, devido à sua combinação com outras situações sociais - como a de classe ou estrato social - e devido também, as diferenças culturais, nacionais e de localidade, bem como as distinções de etnia e gênero. (GROPPO, 2000).

Ao compreendermos o conceito de juventude, numa vertente sociológica, como categoria social, partimos para um outro conceito, o de geração. O Conceito de geração presente nos estudos de Groppo (2000) se relaciona com o contexto social vivido pelo grupo juvenil a serem pesquisados, jovens trabalhadores que outrora estudavam no ensino médio no turno noturno das escolas da periferia de Goiânia e que atualmente continuam inseridos, ou não, no mercado de trabalho. Um outro autor fortemente associado a sociologia da juventude, considerado um dos pioneiros desta área do conhecimento é Mannheim (1982). A partir dos estudos desse autor é possível dizer essa juventude faz parte de uma geração da sociedade atual, ou seja, que compartilham de experiências sociais comuns, estão situados numa mesma faixa etária, fazem parte de uma situação de classe e vivenciam experiências comuns nos processos histórico e social.

A relação de classe social e geração elaborada por Groppo (2015) referendando os estudos de Mannheim (1982) fundamenta o contexto social compartilhado pelos jovens aqui pesquisados, colocando os na condição de uma geração ao dizer que,

Classe social se define pela situação comum de certos indivíduos no interior das estruturas econômicas de uma sociedade. Já Geração se define pelo fato de que certos indivíduos com idades semelhantes viveram em sua juventude (GROPPO, 2015, p. 07).

Os jovens da periferia de Goiânia que trabalhavam e estudavam no ensino médio no período noturno pertenciam a uma posição social em comum, estavam inseridos em condições de trabalho caracterizadas por excessivas cargas horárias, baixos salários, processo de escolarização precário e em que a infrequência às aulas e abandono escolar são comuns. Esses jovens vivem, desde a infância, durante o processo de socialização, inculcando valores que remetem ao trabalho como algo que livra o indivíduo da criminalidade, da rua e do tempo ocioso visto como um perigo para a conduta humana e como atividade que praticada desde pequeno propicia a formação de um cidadão mais responsável.

Marin (2000) reforça essa ideia ao dizer que muitos pais, ao relatarem as dificuldades de educar seus filhos nas periferias dos grandes centros urbanos, apostam nas potencialidades disciplinadoras que o trabalho pode proporcionar, ou seja, valorizam o trabalho precoce como estratégia disciplinadora.

Meus pais falam que o trabalho é importante, ao invés de ir para a rua, se a pessoa estuda tá aprendendo alguma coisa, e se trabalha, vai aprender outra coisa também, e não vai virar o que não presta. (Bianca, 17 anos).

As representações são produtos de disposições, pois constituem a interiorização das estruturas sociais gerando as práticas, dos indivíduos do mesmo grupo, de uma mesma classe, dotados assim de um mesmo sentido objetivo que ao mesmo tempo é sistemático e unitário, no sentido dito por Bourdieu (1975). Dessa forma, as representações do trabalho como atividade disciplinadora e vinculada à ascensão social, está intimamente relacionada ao processo de socialização desses jovens, ou seja, uma socialização sob a ética do trabalho, socialmente valorizada na sociedade capitalista.

As representações podem ser explicadas aqui, a partir da estrutura que define as condições sociais, vividas por esses jovens,

produzindo assim, o *habitus*. A partir desse “sistema de disposições duráveis”, é possível compreender como estes agentes identificam seu cotidiano, tendo como base, as relações estabelecidas entre o trabalho atual e a vida cotidiana, sua trajetória de vida, suas representações, junto ao significado do conhecimento para o seu dia a dia.

Em seus estudos, Bourdieu (1975) destaca que, a ação das estruturas sociais sobre o comportamento individual, ou seja, a ação da estrutura sobre o indivíduo se dá de dentro para fora, dessa forma os indivíduos inculcariam um conjunto de disposições para a ação, passando a conduzi-los ao longo do tempo como também nos diversos ambientes da ação. A partir do conhecimento das representações sociais que integram o *habitus*, é possível compreender a realidade simbólica e subjetiva dos jovens de periferia, que trabalhavam e estudavam, e analisar a configuração social que estão inseridos hoje, pois outrora era o trabalho que definia o tempo para a escola e demais atividades cotidianas. Como projeto de vida, conquistar uma profissão, preferencialmente em um tipo de trabalho reconhecido socialmente era para esses jovens um caminho para alcançar melhores condições. É preciso identificar na atual configuração social na qual esses jovens se encontram suas concepções, em relação ao trabalho, e as diferentes expressões da vida desse grupo social.

Importante indicar também que, de acordo com a Pesquisa Nacional sobre Perfil e Opinião dos Jovens Brasileiros 2013, realizada pela Secretaria Nacional de Juventude, 65% dos jovens de 15 a 17 anos estavam estudando e 16% trabalhando. Já na faixa etária entre 25 e 29 anos há uma inversão desse quadro, mais de 70% estavam na População Economicamente Ativa – PEA- (trabalhando ou procurando trabalho) e apenas 12% estudavam. De acordo com essa mesma pesquisa há uma parcela significativa de jovens em situação de desemprego, essa condição se destaca fortemente entre os jovens com idade inferior a 24 anos em que um em cada quatro jovens de 15 a 24 anos estavam à procura de emprego.

São diversas as motivações que levam os jovens ao trabalho, segundo os dados da pesquisa Retratos da Juventude Brasileira, realizada em 2004, 36% dos jovens estudantes de 15 a 24 anos trabalhavam, 76% estavam ligados ao mundo do trabalho e 40% estavam desempregados. Sendo assim, o trabalho aparece como um dos elementos principais no cotidiano dos jovens pesquisados e como um dos principais elementos de preocupação com o futuro.

A inserção dos jovens desprovidos de capital econômico no mercado de trabalho está relacionada primeiramente a necessidade de colaborar com a renda familiar, ajudar a família, todavia, o trabalho apresenta-se como atividade que possibilita a afirmação da identidade, autonomia e uma certa liberdade, tendo em vista a posse do dinheiro e a compra de mercadorias, em suma, o trabalho está relacionado a garantia de sobrevivência mas também a capacidade de consumo, outra motivação verificada é arcar com as despesas referentes à educação superior (mensalidades, livros e equipamentos de estudo, etc).

Novaes (2006), em suas análises sobre os jovens frente aos desafios da atual sociedade, destaca que, dentre os medos mais citados por eles está em primeiro lugar o medo da morte e em segundo o medo do futuro. O medo do futuro está intimamente relacionado ao medo de “sobrar” frente ao mercado de trabalho, ou seja, medo de um mercado de trabalho cada vez mais restrito quando se trata dessa geração.

São muitos os medos nesta área: “medo de não estudar e não conseguir emprego”, “medo de estudar e não conseguir emprego”, “medo de conseguir emprego e depois perder”, “medo de ficar desempregado”. Outros são mais genéricos: medo de virar mendigo, de ter uma casa e depois não ter mais, de ficar pior do que se está, de não colher frutos. (NOVAES, 2006, p. 110)

O projeto de vida é um elemento marcante durante a transição da juventude para a vida adulta, geralmente constituídos de sonhos com uma vida melhor, principalmente por meio de uma profissão e de uma boa remuneração. Todavia, diante do cenário atual em relação à inserção no mercado de trabalho, emerge uma situação de insegurança e indefinição avassaladora, que engloba principalmente os jovens, em especial os que pertencem às classes sociais de baixa renda e moradores das periferias das grandes cidades. Na sociedade atual, o indivíduo que perde o emprego perde também o sentido fundamental da vida, que é comum a todos, Mascarenhas (2001). De acordo com a autora o trabalho é visto socialmente como um símbolo de autonomia, e um caminho para a ascensão social, quando o indivíduo perde seu emprego se depara com um vazio, com o tédio e com a falta de interesse pelos acontecimentos da vida pública.

Ainda sobre a relação trabalho e identidade, Telles (2001) em seus estudos enfatiza sobre a simbologia social no que se refere ao registro em Carteira de Trabalho e Previdência Social, como uma espécie de acabamento simbólico implicado no exercício de direitos e na prática da representação sindical, que constrói imagens de semelhança, reconhecimento e identificação social. A época da pesquisa de mestrado, dos jovens pesquisados, 52% não apresentavam registro em carteira de trabalho e 48% disseram ter o registro. Essa realidade se explica pela chamada flexibilização do trabalho, mais uma estratégia que as empresas utilizam para escapar da pressão sindical, liberar custos trabalhistas e aumentar ainda mais a autonomia nas práticas de demissão. Diante desse cenário uma ampla maioria de trabalhadores possui uma trajetória marcada pela instabilidade e até mesmo pela precariedade nos vínculos que estabelecem com o trabalho, segundo as análises de Telles (2001).

Os jovens da periferia de Goiânia tinham como principal projeto de vida conquistar uma profissão e melhores condições de vida por

meio da ascensão social. Todavia é importante salientar que, os jovens em seus discursos valorizavam mais o trabalho do que a escola, mas mesmo assim a escola apresentava-se como algo obrigatório e necessário para atingir o foco central, uma profissão para um presente e futuro melhor.

De acordo com Antunes (2004) a classe trabalhadora hoje é compreendida como a totalidade dos assalariados, homens e mulheres que vivem da venda de sua força de trabalho, classe que vive da força do trabalho, despossuídos dos meios de produção, todavia demonstrando um processo multiforme e presente no contexto da população juvenil. Ainda segundo esse autor, uma tendência atual no mundo do trabalho é a crescente exclusão dos jovens com idade de ingresso no mundo do trabalho e que, sem perspectiva de emprego, acabam “engrossando as fileiras dos trabalhos precários, dos desempregados, sem perspectivas de trabalho, dada a vigência da sociedade do desemprego estrutural” (ANTUNES, ALVES, 2004, p. 339).

Cohn (2004) enfatiza que políticas públicas de juventude podem garantir o acesso dos jovens a melhores condições de vida e de trabalho, todavia seus estudos mostram que a juventude em transição para a idade adulta “não encontra lugar no nosso sistema de produção social, já que sua matriz estrutural era exatamente o trabalhador assalariado do mercado formal de trabalho.” (COHN, 2004, p. 168).

As políticas sociais no Brasil são voltadas especificamente para as crianças e recentemente para os idosos. Aos jovens cabe a “garantia” do acesso à educação e à saúde, vistos como instrumentos necessários para a qualificação da sua formação de trabalho quando na idade adulta. Vale ressaltar que esse processo não é linear, ou seja, o jovem se torna o único responsável pela sua configuração social após a juventude, tendo como garantidores a educação e a saúde.

De acordo com a OIT (Organização Internacional do Trabalho) parte significativa da juventude brasileira enfrenta grandes dificuldades de inserção de qualidade no mercado de trabalho. Geralmente é uma inserção caracterizada pela precariedade, pelas elevadas taxas de desemprego, de informalidade, baixos níveis de rendimento e ausência de proteção social, dificultando a construção de trajetórias de trabalho que possibilitem colaborar para a construção da identidade juvenil e a sociabilidade dos mesmos através do trabalho. Em suma, a OIT demonstrou através de um documento em sua Conferência Internacional do Trabalho (CIT) realizada de 30 de maio a 14 de junho de 2012 em Genebra que o mundo está arriscado a perder uma geração caso não crie estratégias de enfrentamento a crise de emprego juvenil.

Novaes (2006) ao falar da juventude brasileira considera de forma incisiva os processos resultantes da conjugação entre herança histórica e padrões societários vigentes e que são os jovens mais pobres os mais atingidos pelos processos de desqualificação e geradores de desigualdades sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A relação juventude e trabalho, frente a sociedade contemporânea, principalmente quando se trata de jovens pobres de capital econômico, se apresenta instável, sem seguridade social, ausência de políticas sociais capazes de incluir os mesmos no mercado de trabalho, em ocupações e/ou profissões capazes de assegurar a construção identitária e à socialização desse público. Deixando-os em uma situação de limbo social, vivendo com medo de fechamento da porta de empregabilidade juvenil.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, Helena Wendel. Condição juvenil no Brasil contemporâneo. In: ABRAMO, Helena Wendel e BRANCO, M. Pedro Paulo (Orgs). *Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa brasileira*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005.

ANTUNES, Ricardo; ALVES, Giovanni. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. *Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 25, n. 87, p. 335-351, maio/ago. 2004. Disponível em: Acesso em: 30 ago. 2017.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. *A reprodução*. Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BOURDIEU, Pierre. Esboço da teoria da prática. In: ORTIZ, Renato (Org.). *Pierre Bourdieu/Sociologia*. Coleção Grandes Cientistas Sociais. Trad. Paula Monteiro. 2 ed. São Paulo: Ática, 1994.

BOURDIEU, Pierre. A juventude é apenas uma palavra. Questões de sociologia. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

CENSO DEMOGRÁFICO 2010. *Características da população e dos domicílios: resultados do universo*. Rio de Janeiro: IBGE, 2011. Acompanha 1 CD-ROM. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/caracteristicas_da_populacao/default_caracteristicas_da_populacao.shtm. Acesso em: 17 ago. 2017.

COHN, Amélia. O modelo de proteção social no Brasil: qual o espaço da juventude? In: NOVAES, Regina, VANNUCHI, Paulo (Orgs). *Juventude e Sociedade: Trabalho, Educação e Participação*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

GROPPO, Luís Antônio. Juventude como categoria social. In: *Juventude: ensaios sobre sociologia e história das juventudes modernas*. Rio de Janeiro: Difel, 2000.

GROPPO, Luís Antônio. Teorias críticas da juventude: geração, moratória social e subculturas Juvenis. *Em Tese*, Florianópolis, v. 12, n. 1, jan./jul., 2015a. ISSN: 1806-5023.

HARVEY, David. A transformação político-econômica do capitalismo do final do século XX. In: *Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. 8. ed. São Paulo: Loyola, 1999. p. 115-184.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. PNAD. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios/Trimestral, segundo trimestre de 2017*. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/indicadores/trabalhoerendimento/pnad_continua/default.shtm. Acesso: ago. 2017.

Lei nº 12.852, 05 de agosto de 2013. *Estatuto da Juventude*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12852.htm. Acesso em: 09 ago. 2017.

MANNHEIM, Karl. O problema da juventude na sociedade moderna. In: Sulamita Britto (Org.). *Sociologia da juventude I – da Europa de Marx à América Latina de hoje*. Rio de Janeiro: Zahar, 1968.

MARIN, Joel Orlando Bevilacqua. Projeto apresentado a FUNAP (Fundação de Apoio a Pesquisa): Sociabilidade de crianças e adolescentes na periferia de cidades e assentamentos rurais goianos: educação e inserção no mundo do trabalho. Universidade Federal de Goiás, 2001.

MASCARENHAS, Angela Cristina Belém. *O Trabalho e a Identidade Política da Classe Trabalhadora*. Goiânia: Alternativa, 2002.

NOGUEIRA, Maria Alice Nogueira; CATANNI, Afrânio (Orgs.). Pierre Bourdieu. *Escritos em Educação*. Petrópolis: Vozes, 1998.

NOVAES, Regina. Os jovens de hoje: contexto, diferenças e trajetórias. In: ALMEIDA, M. I. M; EUGÊNIO, F (Orgs.). *Culturas Juvenis*, v. 19, n. 55, São Paulo: 2004.

NOVAES, Regina; VANUCCHI, P. Juventude e sociedade: Trabalho, Educação, Cultura e Participação. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

OIT - Organização Internacional do Trabalho. Emprego Juvenil. Disponível em: <http://www.ilo.org/brasil/temas/emprego/lang-pt/index.htm>. Acesso: 21 ago 2017.

OLIVEIRA, M.M. *Como fazer pesquisa qualitativa*. Petrópolis: Vozes, 2007.

PORTAL BRASIL. *Pesquisa Nacional sobre Perfil e Opinião dos Jovens Brasileiros 2013*. Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/cidadania-e-justica/2014/02/agenda-juventude-brasil.epub/view>. Acesso: 02 ago 2017.

TELLES, Vera da Silva. *Pobreza e cidadania*. São Paulo: 34, 2001.

15

Diuly Pereira Tófolo

Érica Rost

Luciene Correia Santos de Oliveira

ESTUDO DE CASO: COMO AS CONDIÇÕES DE TRABALHO DO PROFISSIONAL DE APOIO INFLUENCIAM NA QUALIDADE DO ENSINO OFERTADO AOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

DOI: 10.31560/pimentacultural/2020.299.310-328

Resumo:

A escola precisa ser além de um lugar de formação dos estudantes, um lugar que inclua a todos indistintamente. Muito tem sido feito para a inclusão de pessoas com deficiência, entretanto, verifica-se um distanciamento entre o que preconiza a Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015), e o que tem ocorrido na sala de aula. Diante de tal contexto, esta pesquisa foi realizada a partir de uma análise qualitativa que buscou entender como os profissionais de apoio têm lidado com a realidade escolar e como ela os afeta. Foram aplicados questionários para professores regulares e de inclusão da rede estadual pública de Itumbiara- Goiás, com o intuito de abordar o cenário no qual tem-se realizado a inclusão dos estudantes com deficiência.

Palavras-chave:

Intensificação do trabalho docente; Inclusão escolar; Formação especializada.

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa teve como objetivo analisar o contexto do trabalho dos profissionais de apoio de escolas públicas da rede estadual em Itumbiara-Goiás, abordando alguns aspectos sobre a atuação deste profissional, como as condições de trabalho e a formação.

Sabe-se que o Estado deve garantir o acesso à educação básica (Ensino Fundamental e Médio) para qualquer cidadão, como explicam os artigos 4º e 5º da LDB (Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional), incluindo as pessoas com deficiência. Entretanto, a criação de leis e medidas para que essas pessoas possam ser ensinadas a partir de suas especificidades é recente. Ressaltando-se que a Lei brasileira que descreve especificamente o conceito da pessoa com deficiência foi redigida apenas em 2015:

Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (BRASIL, 2015)

No ano de 1994, aconteceu a primeira Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais para estabelecer diretrizes básicas sobre a educação especial. Contando com a colaboração da Unesco, este evento teve uma repercussão significativa, levando à sua aderência nas futuras políticas educacionais brasileiras. Na cidade de Salamanca (Espanha), instituiu-se a Declaração de Salamanca, na qual foi estabelecido que todos os governos “garantam que, no contexto de uma mudança sistêmica, programas de treinamento de professores, tanto em serviço como durante a formação, incluam a provisão de educação especial dentro das escolas inclusivas.” (UNESCO, 1994, p. 2)

Evidencia-se, então, a necessidade de as instituições educacionais atenderem a estas especificidades a fim de garantir que todos possam desenvolver as habilidades e competências necessárias a seu desenvolvimento, tal como cita a Lei Brasileira de Inclusão:

O sistema educacional deve ser inclusivo em todos os níveis de aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. (BRASIL, 2015)

Pode ser observado que a lei busca satisfatoriamente garantir a inclusão escolar das pessoas com deficiência, porém nota-se que a tentativa acelerada de incluir gera algumas controvérsias, como por exemplo a contratação de profissionais de apoio despreparados, que não receberam formação ou capacitação para lidar com os estudantes com deficiência, e que são chamados de profissionais ou professores de apoio, mas que não tem a formação de professor. (FIDALGO, 2008).

A Lei nº 10.172 (2001, p. 56) indica que os profissionais atuantes na educação especial das escolas regulares se encontram em sua maioria ainda desqualificados, e há clara preocupação com a formação dos professores para a educação inclusiva. Dessa forma, são estabelecidas diversas medidas pelo Plano Nacional de Educação para viabilizar a qualificação docente dos profissionais já atuantes, como a proposta de cursos à distância pela TV escola e a inclusão de matérias de capacitação em todos os cursos preparatórios de professores de níveis médio e superior. Inclusive, criaram-se cursos de pós-graduação em educação especial para o aumento do nível de formação acadêmica desses docentes.

Segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2011), a busca pela “educação para todos” gerou um aumento na demanda de docentes, que por sua vez veio acompanhado pelo aumento exponencial de turnos

de serviço (para atender aos alunos que trabalham de dia e estudam à noite), pela diminuição do salário e pela contratação de professores não capacitados como consequência dos fatos anteriormente citados. Tais problemáticas além de provocarem diminuição na qualidade do ensino, colaboraram com a precarização das condições de trabalho do professor e a desvalorização da sua profissão.

Ainda de acordo com Libâneo, Oliveira e Toschi (2011), a escola integradora, que na teoria deve oferecer educação de qualidade que atende à demanda de todos, inclusive dos alunos com deficiência, têm custos mais altos devido à necessidade de novas adaptações. Na ótica dos interesses associados ao capitalismo, esse modelo integrador dificulta o objetivo de oferecer educação para todos devido ao aumento de gastos, por isso procura baratear o custo dos investimentos com os estudantes com deficiência, desencadeando um cenário geral de educação com menor qualidade e pouco inclusivo.

Diante do que foi apresentado, o objetivo desta pesquisa foi analisar as condições de trabalho do profissional de inclusão e verificar se questões como salário, excesso de atividades e formação adequada influenciam na qualidade da educação oferecida aos estudantes com deficiência.

Mediante ao levantamento de hipóteses construído ao longo desta pesquisa, elaborou-se e aplicou-se dois tipos de questionários estruturados, sendo um para professores regulares (aqueles que lecionam as matérias padrão da grade curricular, formados em cursos de Pedagogia ou Licenciatura) e outro para professores de inclusão (aqueles que acompanham os estudantes com deficiência, também chamados de profissionais de Apoio).

Gil (2012), demonstra que um questionário deve conter questões pensadas para que as respostas das pessoas possibilitem a análise dos dados necessários para construção da pesquisa. Desta maneira,

utilizou-se a técnica do questionário, aplicado de modo a manter o anonimato dos participantes para que não influenciasse nas respostas. Os questionários foram entregues para as equipes diretivas de cada escola, e o tempo dado para repassá-los aos respectivos professores e recolhê-los foi de uma semana.

A coleta de dados foi realizada em quatro escolas de Ensino Fundamental II e Ensino Médio da rede Estadual Pública na cidade de Itumbiara (GO), cujos nomes foram preservados por questão ética, evitando assim, a exposição das instituições pesquisadas. As escolas selecionadas foram: uma localizada próxima ao centro da cidade, outra em uma distância razoável do bairro central, a terceira em local periférico, e a quarta também a uma distância razoável do bairro central da cidade, porém em tempo integral. Foram entregues 10 questionários para profissionais de apoio e 10 para professores regulares que trabalham com eles, para se obter um maior número de opiniões. Escolas de diferentes contextos sociais foram estudadas para que se conseguisse pontos de vista pertencentes a diversas realidades socioeconômicas.

APOORTE TEÓRICO

Segundo Vigotski (2011), a criança com deficiência tem um potencial ilimitado para seu desenvolvimento cultural, mas para que isso seja possível, é necessário que sejam criados caminhos alternativos, assim como o braile funciona para os cegos e como a língua de sinais funciona para os surdos.

De acordo com Louise Moraes (2017), a inclusão da criança com deficiência nas escolas regulares contribui com uma rica experiência social para crianças com e sem deficiência, destacando

a importância do Atendimento Educacional Especializado (AEE) para garantir que sejam bem atendidas na rede regular. O AEE deve ser em horário de contraturno, e deve contar com professores formados em educação especial.

Os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2013) apresentam uma estimativa de que, no Brasil, mais de 5% da população têm algum tipo de deficiência. Esta causa fomenta relatos de profissionais de apoio que informam exercer um número de funções maior do que lhe é aconselhável, pois fazem o acompanhamento de vários alunos com mais de uma deficiência durante o atendimento especializado. Tal atuação desmotiva e cria adversidades no resultado do trabalho pedagógico esperado, porque é necessário ajustar a aprendizagem às necessidades de cada criança na área de inclusão.

De acordo com Gouveia (2006, p.15), as tarefas ampliadas e condições de trabalho desfavoráveis dos profissionais de apoio, recebendo em troca salários aviltantes que não levam em conta a média de alunos com deficiência nos sistemas de ensino, sua carga horária de trabalho e nem sua dedicação, desempenho e qualificação no trabalho, intensificam a desvalorização social desses profissionais, o que contribui para a sua falta nas escolas.

É evidente que existem diferentes olhares frente à educação inclusiva, como por exemplo por parte do Poder Público de Educação, que determina o direito de igualdade de oportunidades (BRASIL, 2015) e por parte dos professores. Quanto ao segundo grupo, estuda-se seu despreparo e as dificuldades que encontram no desenvolvimento do seu papel na sala de aula. O diagnóstico do Conselho Nacional de Educação, aprovado pela Lei 10.172, aponta que para que “as crianças, jovens e adultos especiais sejam atendidos em escolas regulares, a necessidade de preparação do corpo docente e do corpo técnico e administrativo das escolas aumenta enormemente” (BRASIL, 2001).

Segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2011), o despreparo do professor de inclusão é consequência de a inclusão dos alunos ter sido realizada antes mesmo que os docentes passassem por um processo de capacitação. Existe grande discussão sobre a formação de docentes para a educação das séries do ensino fundamental, pois é permitido que formados em nível médio com 400 horas de estágio e 400 horas de prática de ensino possam exercer o magistério (BRASIL, 2001). Sabe-se que a não exigência de curso superior foi adotada pelo Ministério da Educação para amenizar a falta de professores, mas a recomendação do MEC e do Conselho Nacional de Educação (CNE) é de que os professores possuam nível superior de educação.

Mendes (2017, p. 11) defende a intervenção na formação de professores, ressaltando a importância de profissionais capacitados e com experiência direta com estudantes com deficiência, tanto no ensino dos futuros professores quanto no daqueles que já estão ativos.

Pesquisas de Assunção e Oliveira (2009), feitas no continente latino-americano, trazem à tona a realidade econômica de contenção de gastos e recursos na educação, que resultam na baixa remuneração dos docentes e em condições precárias de trabalho, deixando em decadente qualidade o cenário da ação educativa.

Para tanto, segundo Nascimento (2009), fazem-se necessários serviços de apoio especializado no ambiente escolar, que propiciem mudanças nos espaços físicos, aquisição de materiais alternativos, acompanhamento psicológico do educando e do educador, assim como a formação continuada para o professor e para os profissionais da educação que fazem parte desse processo, pois a identidade profissional é tida pelo coletivo do trabalho na escola.

Dal Rosso (2008), citado por Andrade (2008), discorre sobre a intensificação do trabalho na sociedade contemporânea, diferenciando os conceitos de intensidade (aumento do desgaste

físico e mental) e produtividade (aumento da produção material), destacando que o desgaste mental que uma atividade demanda deve ser considerado. O autor acrescenta que cada trabalhador precisa desenvolver inúmeras funções além da sua função principal no atual modelo de divisão de trabalho.

Já Viana e Machado (2016) explicam que a saúde física e mental do professor vem sendo afetada pelo processo de intensificação do trabalho, no qual a tecnologia tem um papel importante, pois mesmo em casa, os professores trabalham “online”, ajudando os alunos que os procuram em suas redes sociais e tratando de problemas da escola. Além disso, a desvalorização docente é um agravante da situação.

Diante destas contribuições teóricas, demonstra-se o quanto o trabalho docente precisa ser pesquisado e entendido, alcançando reflexões sobre a atuação do professor de inclusão, cujo trabalho também se vê submetido a condições associadas à intensificação e à precarização do trabalho.

ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS APLICADOS AOS PROFESSORES REGULARES

Nas respostas obtidas, foi possível notar que todos os professores regulares buscam promover aulas diferenciadas para melhor alcançar os alunos com deficiência, e os docentes alegam que, na maioria das vezes, conseguem colocar em prática as aulas planejadas. Apesar disso, a grande maioria dos entrevistados considera seu salário insatisfatório tendo em vista as atividades que realizam.

Somente 30% dos pesquisados recebeu preparação ou formação para lidar com a educação especializada, mas todos consideram suficiente o suporte propiciado pelos profissionais de apoio, alguns

acrescentam que é suficiente dentro das possibilidades da escola. Tal dado possibilita a visualização das dificuldades encontradas por esses docentes, sabendo que os estudos anteriormente citados e a legislação educacional mostram o quanto é fundamental a formação inicial e continuada na área da inclusão para que seja possível realizá-la.

Neste sentido, duas dificuldades merecem destaque, pois 7 entre 10 docentes apontaram-nas: a baixa participação da família na vida escolar do aluno com deficiência, e a falta de infraestrutura da escola. Segundo os entrevistados, muitas vezes a família da criança cumpre apenas o papel de levar à escola e buscar, dando pouco incentivo para que o aluno se dedique às atividades escolares, e tendo pouco envolvimento nas reuniões da escola. Sendo assim, é destacado mais um fator que ocasiona a intensificação do trabalho, como citado por Andrade (2008), pois atividades e responsabilidades que poderiam ser realizadas no âmbito familiar são atribuídas aos docentes.

A falta de infraestrutura escolar foi apontada como um empecilho para atividades diferenciadas com alunos com e sem deficiência, citando a necessidade de quadra coberta, pátio, refeitório, ou espaço de convivência em uma das instituições pesquisadas. As escolas públicas carecem de recursos materiais, físicos e humanos, e tal realidade impacta significativamente o acolhimento aos estudantes com deficiência, pois é necessário que haja outros aparelhos, equipamentos e espaços físicos além da estrutura convencional para possibilitar o aprendizado e o convívio saudável de tais crianças.

Também foi apontada a falta de assiduidade dos alunos com deficiência, pois alguns deles faltam às aulas com muita frequência. Esse fator pode estar relacionado à falta de envolvimento da família na vida escolar desses discentes, pois muitas vezes ir à escola é algo visto como uma obrigação pelos pais, e não como uma oportunidade de aprendizado e de inclusão. Faz-se interessante ressaltar que as faltas dos alunos com deficiência são consideradas justificadas pelas

escolas, já que podem existir dificuldades de saúde ou emocionais enfrentadas regularmente por eles.

A maior parte dos docentes afirmou que os alunos com deficiência estão confortáveis com o modelo de aula e de escola proporcionado, mas relatam que nem sempre os discentes conseguem acompanhar as aulas dadas, apresentando dificuldades para compreender os conteúdos. Apesar disso, com o acompanhamento dos profissionais de apoio e por meio de atividades adaptadas, a maioria dos alunos responde bem aos conteúdos ensinados. Tal informação reforça a importância do professor de apoio na escola.

ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS APLICADOS AOS PROFISSIONAIS DE APOIO/ PROFESSORES DE INCLUSÃO

Os profissionais de apoio entrevistados têm idade acima de 31 anos e acompanham entre 1 e 18 alunos. 88,5% desses profissionais declararam ter cursos ou formação acadêmica específica para lidar com os estudantes com deficiência, e todos os entrevistados possuem nível acadêmico superior completo. Apenas um possui especialização no Ensino Especial. A partir desses dados, evidencia-se necessário a continuação da busca pela formação continuada adequada a estes profissionais.

Tratando-se das adversidades encontradas pelos entrevistados na execução do seu trabalho, foram mencionadas as dificuldades econômicas enfrentadas pelos alunos, a falta de infraestrutura física adequada e o atraso nas verbas do governo. Tais resultados estão em consonância com a teoria apresentada anteriormente, que retrata as condições desfavoráveis de trabalho desses profissionais, contribuindo para a diminuição da sua produtividade.

A satisfação com as adaptações do espaço físico escolar esteve presente em apenas uma das dez respostas, assim como a presença de aulas de Braille, aulas de Libras e o fornecimento de palestras sobre a importância da socialização dos alunos com deficiência. Essas respostas foram provenientes da escola de período integral. Acredita-se que com um maior tempo para a execução de aulas e atividades diferenciadas, assim como para o planejamento dessas, aumenta-se a possibilidade de aplicação de diferentes metodologias em sala de aula.

Os serviços de apoio especializado no ambiente escolar foram retratados em todas as unidades estudadas, e incluem o AEE (Atendimento Educacional Especializado) e materiais pedagógicos adaptados. A implantação do apoio é importante pois tem o objetivo de alcançar uma melhor convivência com as especificidades de cada um, proporcionando maior compreensão e experiência por parte dos discentes sobre as diferentes maneiras de se aprender.

Metade dos entrevistados afirmou que os estudantes com deficiência nem sempre conseguem acompanhar os conteúdos passados em sala de aula, principalmente nas escolas que não apresentam período integral ou horário de contraturno para acompanhamento das atividades que devem ser realizadas em casa. As causas apontadas são a dificuldade de leitura e interpretação de texto desses alunos, muitas vezes mais atrasados em comparação com os demais, além da baixa assiduidade por parte de alguns. Também foi apontada a falta de materiais pedagógicos alternativos, assim como o baixo comprometimento da equipe escolar na busca da melhoria da educação inclusiva.

As respostas obtidas trazem ainda que em 87,5% dos casos estudados, os professores de apoio têm participação no processo de tomada de decisões, 25% deles se sente sobrecarregado com as funções que desempenha a ponto de interferir em sua vida

pessoal, e 25% considera seu salário insatisfatório tendo em vista as atividades que realiza, por não serem efetivos ou porque pensam que deveriam ganhar mais do que é tabelado pelo Estado (cerca de um salário mínimo).

Essa insatisfação quanto ao ganho material e a interferência do trabalho no lazer dos professores está de acordo com Viana e Machado (2016), as quais abordam a intensificação do trabalho docente e as várias funções além da função principal exercida pelo profissional.

Apesar da menor parte dos professores de inclusão ter alegado considerar insatisfatório seu salário, alguns apontaram que em busca de um ganho razoável, trabalham a maior carga horária possível. Esse fator influencia no empenho dos mesmos em buscar uma formação adequada, eles não se sentem estimulados a seguir carreira e apresentam preocupante desestímulo com seu contexto de trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos dados obtidos com esta pesquisa, foi possível concluir que os alunos com deficiência estão se adaptando às aulas, e respondem de maneira positiva ao modelo das escolas pesquisadas.

Pode ser notado que os profissionais de apoio e professores de inclusão entrevistados, em geral demonstraram não se sentir sobrecarregados, pois conseguem gerir satisfatoriamente as horas gastas com planejamentos e atividades extraclasse de modo a não prejudicar seu lazer e sua vida particular, dando destaque àqueles que trabalham na escola de tempo integral. Segundo eles, existem horários específicos para planejamento. Esse resultado vai contra os resultados esperados no estudo da teoria, pois acreditava-se que as respostas ao questionário confirmariam o sentimento de sobrecarga dos docentes.

Lembrando que, em tais situações, muitos profissionais não têm sequer tempo e condições físicas e psíquicas de refletir sobre sua situação, e a intensificação do seu trabalho nem sempre é percebida. Outro fator a ser considerado é o fato de a pesquisa ter sido realizada no espaço da escola, o que pode gerar receio em avaliar o próprio trabalho negativamente, pois essa atitude pode ser mal vista no ambiente profissional.

Partindo do contexto em que o estudante com deficiência é devidamente auxiliado, ainda é possível se deparar com algumas barreiras que precisam ser consideradas. Destaca-se que, para que todos (alunos com e sem deficiência) acompanhem as aulas, muitos docentes lançam mão de duas opções: se demorar mais nos conteúdos que não foram completamente aprendidos pela turma ou passar para os próximos conteúdos sem se preocupar se todos conseguiram assimilá-lo da mesma maneira.

Entende-se que ambas as opções são prejudiciais para o processo de ensino-aprendizagem, pois se o professor se demora nos conteúdos, a grade curricular pode não ser concluída dentro do tempo disponível, e alguns conteúdos deixarão de ser abordados. O aluno pode precisar dos conteúdos “perdidos” nas séries posteriores ou em provas e vestibulares. Por outro lado, se o professor se preocupa em seguir a grade de acordo com o tempo planejado sem considerar os alunos que não conseguiram acompanhar, esses alunos serão desprivilegiados com relação aos demais, fazendo com que fiquem em desvantagem. Trata-se de um processo que precisa ser acessível a todos, considerando a existência de um público marcado pela diversidade de necessidades e facilidades.

Por isso, é importante que o professor regente e o professor de apoio trabalhem em conjunto, elaborando as aulas de maneira que todos consigam acompanhar, e dando suporte aos alunos que dele necessitam. Para que o trabalho em conjunto possa ocorrer, é

necessária a formação e capacitação de ambos os professores de acordo com o que é exigido deles, o que não foi identificado entre os sujeitos desta pesquisa.

O professor de apoio precisa ser um professor de inclusão, preparado para lidar com crianças e jovens, adaptar aulas, e auxiliar devidamente os estudantes com deficiência junto aos quais trabalham. O professor regular, por outro lado, deve ser preparado para planejar e aplicar aulas diferenciadas com o intuito de alcançar o máximo de alunos possível. Além disso, o professor regente também deve ser capacitado para acolher os alunos com deficiência, aprendendo em sua formação maneiras de lidar com os mesmos, para que esses sejam tratados da melhor forma possível.

Não obstante, a escola deve disponibilizar profissionais especializados que atendem também em horário de reforço, para proporcionar ao aluno com deficiência melhor desenvolvimento e acompanhamento dos conteúdos. Tais profissionais podem ser de apoio, psicólogos ou professores (tanto regulares como de inclusão), desde que tenham capacitação adequada para suprir as necessidades educacionais do estudante.

Tendo em vista o número de funções e atividades exigidas do profissional de apoio, o ganho material (salário) também deve ser revisto, considerando que uma parcela significativa do grupo geral de professores considera-o insatisfatório. Esse argumento está de acordo com as observações da maior parte dos autores, além de contar com o apoio da população e ser de conhecimento geral dos professores.

Dar voz aos professores de inclusão em processos de tomada de decisões na escola, como em reuniões e conselhos, é uma forma de minimizar essa situação conflituosa e garantir seriedade no compromisso da educação dos jovens que necessitam de acompanhamento escolar. Pesquisas como esta tem justamente o

anseio de ouvir tais professores e se aproximar da realidade da escola, além de gerar a possibilidade de reflexão dos participantes da pesquisa e dos educadores que tiverem acesso a este artigo.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Yara R. de. *Mais trabalho! A intensificação do labor na sociedade contemporânea*. Boitempo Editorial, São Paulo, p. 281-289, 13 ago. 2008. Disponível em: [file:///D:/Downloads/1698-Texto%20do%20artigo-2923-1-10-20170901%20\(4\).pdf](file:///D:/Downloads/1698-Texto%20do%20artigo-2923-1-10-20170901%20(4).pdf). Acesso em: 16 maio 2019.

ASSUNÇÃO, Ada Ávila; OLIVEIRA, Dalila Andrade. *Intensificação do trabalho e saúde dos professores*. Educação e Sociedade, v. 30, n. 107, Campinas - SP, 2009.

BRASIL, Congresso Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 24 abr. 2019.

BRASIL, Congresso Nacional. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, *Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)*. Brasília, DF, 06 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 24 abr. 2019.

BRASIL, Câmara dos Deputados. *Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus*. Brasília, 11 ago. 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 16 maio 2019.

BRASIL, Congresso Nacional. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, *Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)*. Brasília, DF, 06 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 24 abr. 2019.

BRASIL. *Parecer Educação Especial / MEC*, 07 jan. 2008. Brasília, Janeiro 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducaspecial.pdf>. Acesso em: 8 maio 2019.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil v. 1 / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental*. - Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CP 28/2001*. Brasília, 2001. Disponível em: portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf. Acesso em: 13 mar. 2019.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei nº 10.172*. Brasília, Janeiro de 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em 8 maio 2019.

DUEK, Viviane Preichardt. *Docência e Inclusão*: Reflexão sobre a Experiência de ser professor no contexto da Escola Inclusiva. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós Graduação em Educação, Área de Concentração Educação especial, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), Santa Maria.

ESCOLAS.INF.BR. *Escolas públicas e particulares de Itumbiara/GO*. Itumbiara: 2019.

FIDALGO, Adriana Piñeiro. *Inclusão Social: O Preparo dos Professores para o Trabalho com Educação Especial*. 2008. Tese (Graduação em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

GABRILLI, Mara. *Lei Brasileira de Inclusão*. [S. l.: s. n.], 2016. Disponível em: <https://www.maragabrilli.com.br/wp-content/uploads/2016/03/Guia-sobre-a-LBI-digital.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2019.

GERHARDT, Tatiana A.; SILVEIRA, Denise T. *Métodos de Pesquisa*. EAD- Série Educação a Distância, Rio Grande do Sul, 2009. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>. Acesso em: 7 maio 2019.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. São Paulo: Editora Atlas S. A., 2008. Disponível em: <https://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-e-tc3a9cnicas-de-pesquisa-social.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2019.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

GOUVEIA, Andréa Barbosa et al. *Condições de trabalho docente, ensino de qualidade e custo-aluno-ano*. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, São Paulo, p. 253-276, 21 dez. 2006. Disponível em: <file:///D:/Downloads/18883-68053-1-PB.pdf>. Acesso em: 16 maio 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Pesquisa Nacional de Saúde: 2013: Ciclos de Vida: Brasil e Grandes Regiões*. Rio de Janeiro: IBGE, 2015. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv94522.pdf>. Acesso em: 14 maio 2019.

LIBÂNEO, José Carlos et. all. *Educação Escolar: Políticas, Estrutura e Organização*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da Aprendizagem: Componente do ato pedagógico*. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MACHADO, Liliâne Campos, et al. *Desenvolvimento Profissional Docente e Intensificação do Trabalho: Viver ou Sobreviver?* Em Aberto, Brasília, v. 29, n. 97, p.47- 60. 2016.

MASTISKEI, Angelina Carmela Romão Mattar. *Políticas Públicas de Inclusão Educacional: Desafios e Perspectivas*. Educar, Curitiba, n. 23, p. 185- 202, 2004. Editora UFPR.

MENDES, Maria Elisabete. Formação inicial de professores em educação especial. *Diálogos e Perspectivas em Educação Especial*, Portalegre, Portugal, v. 4, n. 1, p. 11-18, 2017. Disponível em: <http://revistas.marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/7326>. Acesso em: 13 jun. 2019.

MORAES, Louise. *A Educação Especial no Contexto do Plano Nacional de Educação*. 6. ed. Brasília- Df: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, 2017. 48 p. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/523064A+EDUCA%C3%87%C3%83O+ESPECIAL+NO+CONTEXTO+DO+PLANO+NACIONAL+DE+EDUCA%C3%87%C3%83O/e91f98a5-ec33-4934-8ad9-2bd7f305ad28?version=1.1>. Acesso em: 05 jun. 2019.

NASCIMENTO, Rosangela P. do. *Preparando Professores para Promover a Inclusão de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais*. 2009. Artigo (Graduação) - Professora, Londrina- PA, 2009. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2496-8.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2019.

PACIEVITCH, Thais. *Declaração de Salamanca*. 2009. Disponível em: <https://www.infoescola.com/educacao/declaracao-de-salamanca/>; Acessado em: 12. Abr. 2019.

UNESCO. Declaração nº 3, de 10 de junho de 1994. *DECLARAÇÃO DE SALAMANCA* - Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Salamanca, Espanha, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2019.

VIANA, Cleide Maria Quevedo Quixadá; MACHADO, Liliâne Campos. Em Aberto, v. 29, n. 97, Brasília, 2016.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. *A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal*. 4. ed. São Paulo: Educação e Pesquisa, 2011. 7 p. (37). Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v37n4/a12v37n4.pdf>. Acesso em: 05 jul. 2019.

16

Leila Silva de Moura

A PERCEPÇÃO DO JOVEM APRENDIZ SOBRE A ESCOLA

DOI: 10.31560/pimentacultural/2020.299.329-350

Resumo:

A escola é uma das mais importantes instituições sociais que contribuem para a formação de crianças e jovens. Nesse sentido, ela está diretamente envolvida na vida dos jovens aprendizes da cidade de Goiânia. Estudam, geralmente em escolas públicas e exercem a atividade de aprendiz no mercado em meio período do dia, exatamente para a preservação do desenvolvimento escolar. Apesar da grande importância da escola pública no processo de desenvolvimento desses jovens, ainda tem muito a melhorar. Quais são os limites e necessidades desta escola? Uma pesquisa foi realizada para obter essa resposta: na visão dos jovens aprendizes.

Palavras-chave:

Trabalho; Juventude; Escola.

INTRODUÇÃO

A escola é uma das mais importantes instituições sociais que contribuem para a formação de crianças e jovens. Nesse sentido, ela está diretamente envolvida na vida dos jovens aprendizes da cidade de Goiânia. Estudam, geralmente em escolas públicas e exercem a atividade de aprendiz no mercado em meio período do dia, exatamente para a preservação do desenvolvimento escolar. Apesar da grande importância da escola pública no processo de desenvolvimento desses jovens, ainda tem muito a melhorar. Quais são os limites e necessidades desta escola? Uma pesquisa foi realizada para obter essa resposta: na visão dos jovens aprendizes. Os dados são de uma pesquisa empírica realizada durante o curso de Doutorado em Sociologia pela Universidade Federal de Goiás (2018). Foram pesquisados 301 jovens aprendizes da Rede Pró-Aprendiz de Goiânia (em conjunto com a Fundação Pró-Cerrado). Possuem idades entre 14 e 17 anos e estudam no ensino médio ou fundamental.

Entre diversas questões que envolvem a pesquisa estão as seguintes reflexões: Como os jovens aprendizes percebem a escola pública? Como este jovem vê o processo pedagógico e as relações sócio afetivas entre professores e estudantes? O objetivo central da pesquisa foi apreender a percepção do jovem aprendiz sobre a escola e temas sociais que estão diretamente relacionados com a juventude.

Este jovem aprendiz estuda, trabalha e vive experiências próprias da juventude, mas cada um traz consigo sonhos e desejos tão importantes quanto suas próprias vidas. Para eles, a escola é considerada uma importante ponte para esses sonhos e desejos e ela além de representar uma referência para o futuro melhor, é, também, um espaço importante para a socialização e a interação entre os jovens.

Os jovens pesquisados estão amparados por uma lei: a Lei do Aprendiz que estabelece as normas de contratação de jovens menores de 18 anos de idade, no mercado de trabalho. Podem exercer atividades laborais somente na condição de aprendizes. Obrigatoriamente, devem estar matriculados e frequentando a escola. A partir dessa lei, inúmeras empresas têm contratado esses jovens, respeitando seu horário escolar e suas limitações referentes à idade e à falta de experiência. Em Goiás, centenas de jovens já se tornaram aprendizes. Várias instituições desenvolvem a formação e encaminhamento desses jovens para o mercado de trabalho. A Rede Pró-Aprendiz tem se destacado pelo grande número de formação de aprendizes. Essa rede é formada por um conjunto de instituições que atuam em todos os estados do Brasil e no Distrito Federal, com exceção de Roraima, Amapá, Acre e Piauí.

DESENVOLVIMENTO

Os jovens aprendizes são, predominantemente, alunos da escola pública e é nela que percebem possibilidades múltiplas de socialização, perspectivas, conhecimento, debate, conflitos e reflexões sobre si mesmos e sobre a sociedade. É um espaço rico em diferentes metamorfoses culturais e sociais que correspondem a sua própria vivência e experiência com a diversidade, autoridade e a alteridade. É um laboratório de elementos sociais que definem e redefinem o espaço escolar e o comportamento social, seja de caráter conservador ou não. Mas, é também nesse espaço que podem se desenvolver processos culturais e políticos importantes para a construção da cidadania, dependendo da estrutura curricular, sensibilidade e formação dos profissionais da escola abre-se um leque para a liberdade de expressão e o desenvolvimento de projetos sociais de caráter participativo, igualitário e solidário.

É possível compreender o conceito de juventude estando no plural: juventudes, ampliam-se as possibilidades de se conhecer o jovem na diversidade, ou seja, em meio a sua condição econômica, social e cultural, de acordo com sua região, escolaridade, renda familiar, trabalho, necessidades, dentre outros fatores (ABRAMO, 2005). O questionamento é: qual juventude é, aqui, abordada? Turra Neto (2016) desenvolveu suas reflexões sobre o conceito de juventude partindo da ótica dos direitos. Para ele, a maioria dos jovens brasileiros forma essa juventude: são cidadãos, críticos e atuantes e sujeitos excluídos, historicamente, das oportunidades de educação de qualidade, cultura, lazer e diferentes atividades socioculturais importantes para sua formação como pessoa:

Considerando que o esforço de definir juventude também pode ser encarado como um ato político. Assumimos, assim que a ideia de juventude é uma construção sócio histórica, cujas bases sobre as quais se assenta jogam um papel importante na construção da própria realidade. (TURRA NETO, 2016, p. 119)

Em um tema complexo e subjetivo como a juventude, a análise por faixa etária por si só não absorve as suas inúmeras características. Diferentes contextos, gêneros, formatos, configurações e comportamentos traduzem a juventude. Como afirma Groppo: “As faixas etárias e as categorias sociais delas oriundas são criações sócios culturais” (GROPPO, 2010, p. 20).

A definição de juventude que se aproxima da realidade de jovens aprendizes e se relaciona diretamente com temáticas cotidianas juvenis nos revela possibilidades mais próximas de compreensão da vida desse grupo. León (2005), com sua definição de juventude, contribui para revelar comportamentos, rotinas e necessidades reais desse grupo juvenil:

A definição da categoria juventude pode ser articulada em função de dois conceitos: o juvenil e o cotidiano. O juvenil nos remete ao processo psicossocial de construção

da identidade e o cotidiano, ao contexto de relações e práticas sociais nas quais o mencionado processo se realiza, com fundamentos em fatores ecológicos, culturais e socioeconômicos. (LEÓN, 2005, p. 14)

Estes jovens acreditam em melhores condições de vida a partir da escola e do trabalho. Passam grande parte de suas vidas no trabalho aprendizagem e na escola. Percebem a escola pública como um direito de qualquer cidadão e apontam a necessidade de melhorias. Nesse sentido, citam dois aspectos importantes nessa reflexão: estrutural e sócio afetivo. Além do aspecto pedagógico a escola é um espaço de interação e seu espaço deve estar adaptado às necessidades dos estudantes e profissionais que lá atuam diariamente.

Para esses jovens, são inúmeros os problemas que envolvem a escola pública, de um modo geral. As questões estruturais, afetivas, de segurança e planejamento\criatividade pedagógica foram temas levantados por eles para se pensar uma educação de qualidade. Entre as diversas demandas para a escola, citaram a falta de: psicólogos, aulas de reforço, refeitório, aulas práticas, debates, ar condicionados, lazer, professores mais qualificados, internet, organização, limpeza dos banheiros, água potável e biblioteca atualizada.

Segundo Silva (2016), cerca de 8% das escolas da Rede pública Estadual de Goiás não fornecem água tratada aos alunos e 60% das escolas dessa mesma rede não contam com rede de esgoto. Em geral não possuem espaços de socialização para a comunidade escolar; falta local adequado para atividades artísticas, culturais e esportivas; as salas de aulas são inadequadas e há carência de mobiliários, equipamentos e materiais didáticos. Os espaços sociais que os jovens mais gostam no ambiente escolar são: Sala de aula 35%; Quadra 30%; Pátio 30%; Cantina 0,5%; Biblioteca 0,1%; Laboratório de informática 0,1%; e Piscina 0,1% (em caso de existência), mas, ainda acreditam que muito poderia ser oferecido no ambiente escolar. O autor destaca

a importância da escola para os jovens, mesmo sem uma estrutura adequada para a formação integral deles. A escola é um espaço que serve, também, como um ambiente de socialização, encontros, brincadeiras e distração:

Sobre os diversos espaços da escola, os jovens alunos são unânimes em dizer que os que mais apreciam são os espaços de socialização, pátio, quadra e corredor, com relação aos espaços que eles menos gostam estão para as alunas, especialmente, o banheiro pela falta de estrutura e para os alunos a sala de aula. (SILVA, 2016, p. 161)

Para um dos jovens entrevistados, a escola é definida a partir do próprio aluno: “A escola quem melhora é o aluno” (JOVEM, 16, m, 2017). No entanto, para uma aluna entrevistada, a escola deve sofrer uma reforma no próprio ensino, no intuito de abrir novas perspectivas: “Deve ocorrer a reforma do ensino, pois, ainda é uma instituição fechada. É necessário mais verba e valorização dos professores” (JOVEM, 16, f, 2017).

As dificuldades que relatam durante o processo de aprendizagem estão relacionadas a vários fatores, inclusive com o modelo de ensino caracterizado pela fragmentação do conhecimento. Cada vez mais a especialização se torna referência em todas as áreas do conhecimento e, de alguma forma, na escola essa tendência contribui para uma educação alienante. Esse processo é parte de um fenômeno mais amplo, ou seja, é uma tendência em todas as esferas da sociedade capitalista. No mundo do trabalho a fragmentação do processo produtivo exemplifica essa tendência histórica. Freitas (2003) relaciona as transformações do mundo do trabalho cada vez mais fragmentado como, também, é, hoje, o processo de ensino aprendizagem:

Na empresa, com linha de montagem e a sofisticação da tecnologia elimina-se gradativamente, a participação do trabalhador na totalidade do processo, consolidando-se a política de fragmentação dos processos produtivos. Esse

modelo de fragmentação acabou sendo adotado pelos sistemas educacionais, introduzindo-se a fragmentação do conhecimento (...) com essa política fragmentada, a educação cumpre a função despersonalizada ao educando, tornando-o sociedade um modelo alienante, impossibilitando-o de intervir e decidir. (FREITAS, 2003, p. 66)

Os jovens aprendizes percebem a escola como um espaço importante de socialização e conhecimento e ao mesmo tempo um espaço que poderia se tornar mais acolhedor e produtivo. Afirmam que ela possui pouca ou nenhuma estrutura para o desenvolvimento do conhecimento pleno e da prática esportiva. Gostariam que a escola pública estivesse mais preparada para as necessidades e anseios dos jovens e que fosse mais aberta para a convivência mais harmônica e respeitosa entre os sujeitos que nela convivem. Sentem falta de atividades lúdicas, criativas e práticas e de espaços e relações de convivência e confraternização.

Em Goiás, as escolas públicas, geralmente, não são espaços apropriados para a construção do saber e de atividades extra sala. Silva (2016), reconhece essa realidade de precariedade escolar. “As práticas espaciais que dinamizam o espaço escolar ocorrem no caso das escolas goianas da Rede Estadual, sob um ambiente precário, que expressa um tom de abandono” (SILVA, 2016, p. 175).

Mesmo sobre esse cenário de abandono e desestímulo político sobre as escolas estaduais é possível afirmar que o ambiente escolar representa um campo extraordinário de experiência, vivência, conhecimento, efervescência cultural e política, expectativas e pluralidades que contribuem para a formação e a socialização juvenil. Nesse contexto de espacialidade cultural a escola, mesmo carregando elementos de conservadorismo, hierarquia e prática constante de bullying, não deixa de representar para esses jovens mais um espaço de construção de identidade, solidariedades, paradigmas e perspectivas. É um rico ambiente cultural e social que não está

diretamente relacionado ao trabalho e que, de uma forma ou de outra, dá sentido à vida dos jovens.

As práticas espaciais dos jovens alunos demonstram que mesmo a despeito de todos os entraves impostos pela instituição escolar, eles conseguem exercer sua condição juvenil, fazendo a política de resistência e agindo nos interstícios do espaço da escola. Os estudantes andam em grupos, passeiam pela escola, usam roupas, calçados e adereços típicos dos jovens, ouvem música, conversam, cantam, discutem, jogam bola, brincam, sorriem, paqueram, usam o smartphone etc. (SILVA, 2016, p. 177)

A escola, a família, a igreja, a rua e os espaços e instrumentos de convivência social que esses jovens utilizam geram a construção de suas identidades, perspectivas e sociabilidade importantes para eles que estão sempre em busca de novidades e interatividade. Pires (2016) enfatiza a importância de se compreender as múltiplas relações que os jovens possuem com a espacialidade, seus pares e a sociedade. Suas percepções objetivas e subjetivas são formadas a partir das infinitas experiências no cotidiano repleto de pluralidade e diversidade:

Nos diversos lugares da cidade (o bairro, a rua, a casa, a igreja, o trabalho, a escola, a universidade etc.), os jovens, à circular e movimentar-se cotidianamente, ganham visibilidade. Assim, começam a aparecer/projetar-se para a sociedade, vivenciam a sua condição juvenil, constroem identidades e subjetividades, praticam o lazer e a pausa cotidiana, encontram os amigos e desenvolvem relações de sociabilidade. (PIRES, 2016, p. 97)

Em meio aos gibis, brincadeiras, trabalho e preocupações, esses jovens criam suas próprias expectativas de futuro, desenvolvem estratégias para a dura trajetória diária de obrigações e aproveitam o pouco tempo livre para viver e sonhar. Na situação de jovens aprendizes exigem respeito, oportunidades e mais e melhores condições para o conhecimento e o lazer. Sofrem com a falta de recursos e percebem a negligência estatal com a população de bairros populares. “A juventude

precisa ser tratada como uma categoria da política e o jovem como um ser que apresenta em suas ações quem é e que mundo deseja construir” (BARBOSA; PEREIRA, 2016, p. 280).

Os jovens desejam mudança no ambiente escolar, no processo ensino aprendizagem e nas relações entre estudantes e professores. Exigem do Estado melhores condições para o desenvolvimento escolar e valorização dos professores.

Os estudantes pesquisados citaram situações objetivas e subjetivas que devem ser transformadas para a garantia de uma educação de qualidade, pois muitos desses alunos não possuem em suas escolas uma estrutura básica para o desenvolvimento escolar, como quadra de esportes ou bibliotecas.

Segundo eles, necessitam de: Segurança na escola; Estrutura; Regras; Lazer; Quadras; Mais planejamento para as diferentes necessidades; Mais aulas dinâmicas; Aulas em videoconferências; Aulas práticas; Professores mais qualificados; Respeito às diferenças no pátio; Atividades extracurriculares; Aulas diferentes; Ar condicionado nas salas; Refeitório; Bibliotecas; Ensino como as escolas particulares; Cobertura da quadra; Mais respeito entre professores e alunos; Compreensão dos professores; Palestras sobre temas tabus; Água; Inovação; Ensino incluindo internet; Mais tecnologia; Melhorar a aparência das escolas estaduais; Um colégio estadual; Ampliar a quantidade de livros; Mais investimento e boa administração; Ampliar e respeito às regras mais rígidas; Organização e limpeza dos banheiros; Professores mais dedicados; Mais liberdade aos alunos para a escolha dos temas das aulas; Ordem e conteúdos atualizados; Internatos; Pesquisa de campo; Mais verba para lanche; Mais respeito às diferenças e opiniões; Mais variedades literárias na biblioteca; Modernização; Mais entretenimento, diversidade e atrativos ao ensinar alunos; Entretenimento no recreio para melhor convivência; Cobram muito, mas não pensam na pressão que fazem; Falta de professores;

Mudar a forma que aplicam a recuperação; Professores menos chatos e mais legais; Mais debate; Mudança no comportamento dos alunos; Trabalho em grupo; Menos matemática; Mais silêncio dos alunos; Psicólogos; Melhores cadeiras e ventiladores; Aulas de teatro, ballet, desenho e outros gratuitos; Professores mais bem equipados; Uma biblioteca; É necessário que os professores tenham mais intimidade e interação com alunos; Mude os métodos de aprendizagem; Melhorar a questão sociológica entre adultos e estudantes; Educação e afetividade; Aulas de reforço; O interesse dos professores; Professores mais rígidos. São demandas importantes que os jovens aprendizes consideram prioridade para a escola pública.

Para esses jovens, as políticas para a escola pública e o planejamento escolar devem ser construídos com a participação dos estudantes. Ou seja, percebem-se como sujeitos ativos capazes de participar de todo o processo ensino aprendizagem de forma criativa e cidadã. “(...) jovens escolares vistos como sujeitos do processo de construção do conhecimento” (BENTO, 2016, p. 143).

O ensino de Sociologia e Filosofia na escola foi um dos temas da pesquisa. O objetivo foi apreender a percepção e aceitação ou não dessas disciplinas por parte dos jovens estudantes. O processo ensino aprendizagem na escola pode possibilitar o desenvolvimento do senso crítico quando há o espaço para o debate e reflexão sobre questões sociais, políticas e culturais em sala. As disciplinas de Sociologia e Filosofia no Ensino Médio possui esta proposta, mas será que os estudantes estão satisfeitos com essa abordagem? O aprendiz reconhece estas duas disciplinas como instrumentos de debate e reflexão em escolas públicas. Para eles, estas disciplinas, de alguma forma, alcançam o objetivo da reflexão sobre a sociedade, a política e outros tantos assuntos que se relacionam direta ou indiretamente com suas vidas.

Estas disciplinas podem contribuir com a percepção desse jovem sobre sua condição de vida e suas possibilidades futuras em um cenário social de desigualdades? A maioria desses jovens pesquisados relaciona o pensamento sociológico e filosófico com o conhecimento e a conscientização da realidade social, política, antropológica, cultural e econômica da sociedade. Ressaltam a importância dessas abordagens em forma de disciplinas no Ensino Médio para que os jovens possam debater e refletir sobre o que aconteceu e acontece ao seu redor. É o que deixa claro um jovem em seu depoimento: “Eu acho muito importante ficar relembando o passado como as histórias antigas e pensamentos como o de Karl Marx” (JOVEM, m, 16, 2017). Pardo, de pais separados, que nunca participou de manifestações de rua, mas que deseja participar: A escola, portanto, por meio das suas disciplinas de humanas novas formas de ver o mundo. O desenvolve dos projetos sociais e pedagógicos, atividades culturais e debates, geram reflexões sobre aspectos da sociedade, geralmente naturalizadas historicamente, como o machismo, o conflito de classes, entre outros. E as disciplinas de Sociologia e Filosofia contribuem, de forma significativa, nesse processo.

Outros depoimentos também demonstram que percebem essas duas disciplinas como um meio de compreensão e construção de estratégias de resolução de problemas sociais. Um deles, que já foi vítima de assédio sexual no trabalho, se declara gay, pardo, com pais separados e votaria nulo. Deseja, no trabalho, a valorização dos empregados. É contra a legalização do aborto e da pena de morte e a favor da educação sexual na escola.

Para a maioria, 65% dos jovens pesquisados, o estudo da sociologia e filosofia contribuem para a conscientização e o desenvolvimento do senso crítico: “São importantíssimas para ampliar o conhecimento, nos ensina a lidar com os problemas da sociedade” (JOVEM, m, 17, 2017). A maioria desses estudantes que é a favor do

ensino de Sociologia e Filosofia no Ensino Médio declara que são fundamentais dentro do currículo escolar. No entanto, um número significativo, ou seja, 41 estudantes, declararam desnecessário o ensino das duas disciplinas: totalizam 13% dos jovens estudantes. 8% deixou em branco, 6% não estudou, ainda, estas disciplinas, 5% responderam de forma vaga, ininteligível, 2% é simpatizante apenas da Sociologia e 0,3% apenas da Filosofia.

De um modo geral a Sociologia e a Filosofia são vistas pelos estudantes pesquisados como disciplinas importantes para a formação de um senso crítico e conscientização sobre a realidade em que se vive. “Os resultados de pesquisas revelaram que a Sociologia contribui para a compreensão da sociedade moderna, para a construção do senso crítico e para a formação do exercício da cidadania (...)” (RÊSES; RODRIGUES; SANTOS, 2016, p. 128). Segundo depoimentos, essas disciplinas só contribuem positivamente: “Uma das matérias mais importantes, porque nos ajuda, tornando-nos pessoas mais críticas em assuntos relacionados à sociedade” (JOVEM, f, 18, 2017).

Durante a pesquisa os jovens questionam a falta de uma relação amigável entre professores e alunos, de atividades práticas e interativas, estrutura para um ensino de qualidade e o respeito nas relações sociais no ambiente escolar. Identificam a escola como um ambiente propício para o desenvolvimento do conhecimento, para contribuir para os processos que impulsionam o futuro profissional com a inserção ao curso superior. E, sobretudo, como um espaço sociocultural para a sociabilidade. Muitos preferem espaços de convivência dentro da escola, como quadra de esporte e o pátio. Todos esses questionamentos reforçam a importância para esses jovens da socialização e da interação, da afetividade e respeito entre as pessoas. “A escola pública (...) é realidade social diversa e desigual. Os atores têm de lidar com o descaso (...) com o que é público. É verdadeiro laboratório dos conflitos sociais e possibilita mais debate” (RÊSES; RODRIGUES; SANTOS, 2016, p. 196).

A pesquisa apresenta os diferentes espaços sociais da escola que os jovens pesquisados mais se interessam, mais gostam de permanecer ou transitar. Demonstram que os espaços de maior possibilidade de socialização entre seus pares são muito bem vistos por eles.

A pesquisa abordou também temas diversos em relação a opinião e comportamento, como aborto e educação sexual na escola. Aproximadamente 90% dos pesquisados é contrária à prática do aborto. No entanto, a maioria é a favor da educação sexual na escola. Ou seja, 71% é a favor, 16% é contra, 3% é a favor dependendo da idade e série, e 10% não opinaram. Esses números surpreendem, pois 47% dos aprendizes são evangélicos e tem-se a percepção que evangélicos são mais conservadores em relação aos temas de sexualidade na escola.

Sobre o aborto: é uma questão de as pessoas estarem mais preocupadas em julgar a mulher que opta por abortar do que oferecer uma educação sexual digna evitando o acontecimento para a quantidade de meninas que morrem ao fazer o aborto clandestino. Acredito que também entra em uma cultura machista que vivemos, pois os pais (homens) abandonam os filhos e a sociedade não os condenam. Eu sou a favor da legalização, porém não faria. (JOVEM, F, 18, 2017)

Do total de 142 evangélicos, 25 se declararam favoráveis à prática do aborto. Desse total, 15 (7 homens e 8 mulheres) são favoráveis dependendo a situação, do tempo de gestação, em caso de gravidez resultante de estupro ou risco à vida da mãe. 5 mulheres e 5 homens não impuseram condições para o aborto.

Do total de 55 católicos, 17 católicos declararam favorável à prática do aborto. Desse total, 2 homens e 3 mulheres são favoráveis dependendo da situação em que está envolvida a gravidez. 3 homens e 9 mulheres não impuseram condições para o aborto. Em geral, a religião católica e a religião protestante repudiam a prática de aborto, em qualquer circunstância. Segundo Sofiati (2012) o movimento

carismático dentro da igreja católica tem se apresentado mais conservador que outros movimentos, principalmente à época de Bento XVI. “Seu discurso contra a legalização do aborto e a defesa dos temas tradicionalistas, como o retorno da missa em latim, expressaram objetivamente as posições de Roma” (SOFIATI, 2012, p. 119).

Os jovens que deixaram em branco o item religião/igreja foram o total de 7 mulheres e 4 homens, e estes são favoráveis ao aborto. E, 4 homens e 3 mulheres são favoráveis dependendo da situação. Entre os jovens que assumiram serem ateus ou não frequentam nenhuma igreja/religião: 16 (9 homens e 4 mulheres) são favoráveis ao aborto, 3 mulheres são a favor dependendo da situação. Uma jovem agnóstica é favorável. Uma jovem espírita, uma umbandista e um jovem que não declarou qual a religião: são favoráveis, dependendo da situação.

Ao serem abordados sobre a cor ou raça⁴⁴ os jovens se autodeclararam pardos, pardos baianos, negros, pretos, brancos, amarelos, indígenas, ser humano e negro indígena. E o resultado foi: 73% se definiram como negros, pretos, pardos e morenos. E, de forma específica, 47% se consideram pardos, 18% como negros e 8% como morenos. Esses dados demonstram que a maioria é negra e parda. Enquanto que 21% se declararam brancos, 4% não se identificaram e 1,4% se viram como amarelos e 0,6% como indígena. Um jovem se declarou negro indígena e uma jovem de 18 anos de idade se declarou indígena e afirmou:

Sou umbandista, favorável à legalização do aborto e à educação sexual nas escolas para crianças a partir de 10 anos de idade. Já sofri bullying, mas também já cometi. Li, entre outros: “O dia em que matei meu pai” e “O Princípio anarquista”. Meu maior sonho é a liberdade e a paz para todos. (JOVEM, 18, f, 2017)

44 Na abordagem sobre Características Étnico-Raciais dos jovens utilizei no questionário a variável Cor/Raça, utilizada pelo IBGE, no qual o jovem aprendiz respondia a próprio punho sua autodeclaração.

“Os jovens umbandistas apresentam em seu cotidiano a diferença e a desigualdade que marca as juventudes urbanas. Vivem a sociedade urbana em encontros/conflitos de apropriação e uso do espaço social” (BARBOSA; PEREIRA, 2016, p. 280).

Os desejos e sonhos trazem consigo o receio da não conquista, pois possuem plena consciência da sua condição econômica e social e das dificuldades de alcançar objetivos. “Meu maior medo é não ter dinheiro para pagar a faculdade de Medicina, porque sabemos que é muito caro, e eu não tenho condições” (JOVEM, f, 16, 2017). Nesse caso, esses sujeitos se deparam com inúmeros impedimentos de conquistar uma vaga em uma faculdade, seja pública ou particular, bem como inúmeras dificuldades de manter-se. Convivem com impedimentos do presente e do futuro, mesmo sendo sonhos em longo prazo já sofrem com o incerto para suas vidas. Percebem a existência de uma política nacional de exclusão que afeta diretamente os jovens e exigem espaços de sociabilidade em seus bairros abandonados pelo poder público por se tratar de bairros periféricos.

Os jovens pesquisados estão continuamente envolvidos em pluralidade, sociabilidade e a desigualdade, ou seja, esses conceitos são centrais e proporcionam uma ampliação na percepção sobre essa juventude. A pretensão é compreender, de fato, quem é este jovem, o que faz e como faz. A construção de um perfil do jovem aprendiz contribuiu, de forma significativa, para refletir a multiplicidade que o envolve na escola e sendo estudante. Para Neto (2015), o esforço de definir juventude também pode ser encarado como um ato político. A ideia de juventude é uma construção sócio histórica e o cenário desse ator social é a própria realidade: “Colocamo-nos a tarefa de elaborar uma definição de juventude que seja uma forma de demarcar posição política no debate” (TURRA NETO, 2015, p. 120).

Ramos (2016) analisa a multiplicidade que envolve a vida dos jovens pobres em suas espacialidades (cidades) e necessidades:

De um lado, uma compreensão destes jovens e suas sociabilidades na cidade e de outro lado (...) a recontextualização de espaços de consumo, como em questões urbanas de natureza social e política, como as formas de uso e apropriação dos espaços públicos e privados. Em síntese, transpor a questão dos jovens e suas práticas para dentro de discussões amplas sobre reestruturações e direito a cidade. (RAMOS, 2016, p. 252)

As perspectivas para o futuro variam entre os jovens. Como é o caso de um jovem que cursa o segundo ano do ensino médio e tem o objetivo de se tornar professor da disciplina de História: morar em Londres, viajar e se formar. Masc. 14 anos. As diferentes formas de pensar o futuro. Demonstra a diversidade em que as perspectivas desses jovens estão amparadas. Inúmeros são os objetivos e sonhos destacados na pesquisa: passar em Engenharia Ambiental na UFG (f. 17); ter dinheiro para ajudar meus avós (m. 17); ir para o céu (m. 16); casar e ser neurocirurgiã (f. 17); encontrar aquela pessoa que fará o diferencial na minha vida (m. 16); ser feliz (f. 17); ter meus pais, sempre! (m. 16); me formar e viver viajando (f. 16); ser rico (m. 17); ser realizada profissionalmente e ter uma família (f. 16). Sonhos e perspectivas são construídos sobre as representações que estão ao alcance desses jovens, no dia a dia, no seu meio social e no uso das tecnologias. Essas representações subjetivas do futuro são parte da realidade deles. “Ao falar de juventude é necessário marcar sua diversidade e complexidade enquanto fenômeno da sociedade contemporânea” (SILVA, 2016, p. 164).

Nesse contexto que Franch (2016) define o futuro como algo muito distante para os jovens, de um modo geral, o presente, então passa a participar mais de sua vida devido às incertezas que pairam sobre seus próprios projetos futuros. Mas, para os jovens aprendizes, as perspectivas do futuro são parte de seu presente e de sua vida, sendo que vivenciam esses sonhos e objetivos como forma de definirem seu próprio cotidiano. “Certeza, incerteza, linearidade,

mas também dificuldades ou até mesmo indiferença em relação ao compõem o retrato dessa dimensão das temporalidades juvenis" (FRANCH, 2016, p. 198).

As atividades tão desejadas pelos jovens aprendizes no espaço da escola e do bairro não possuem relação com o tema trabalho. Acreditam que as atividades desejadas trariam mais oportunidade de conhecimento e lazer tão necessários para o desenvolvimento e formação deles. E percebem que o Estado tem obrigação de propiciar o direito da prática do esporte, cultura e lazer e de uma educação de qualidade em espaços bem estruturados para essas demandas juvenis. Nesse contexto dos jovens aprendizes o trabalho não é a centralidade, principalmente no que se refere à felicidade e à formação da consciência de cada um deles.

A juventude brasileira é considerada como plural e diversa. É plural, também, a forma desses jovens perceber e viver o mundo. "A Pluralidade remete para as variadas formas de ser jovem: hábitos, gostos e modos de ser, que muito além das tipologias indicam possibilidades de viver na relação com os outros" (PEREIRA; BARBOSA, 2016, p. 277).

Nesse contexto é possível afirmar que se trata de uma juventude que constrói sonhos, apesar de viver em um cenário limitado e cheio de desafios, cotidianamente. "(...) Precisamos considerar a criatividade, os desejos e as sociabilidades cotidianas que informam sobre o mundo da vida dos jovens no/do espaço urbano contemporâneo" (PEREIRA; BARBOSA, 2016, p. 276).

Os pesquisados são pertencentes à classe social mais desprivilegiada da sociedade e, por isso, convivem, geralmente, com a falta de recursos, até para atividades ou distrações bem simples, como caminhada em uma praça ou parque e visita a um familiar ou amigo. Nesses casos, faltam-lhes recursos para transporte e alimentação. Conforme corrobora Paula:

A maioria dos jovens das classes populares usufrui muito pouco dos territórios juvenis da cidade existentes fora de seu bairro. Esse fato está estritamente ligado à sua condição social e econômica que os impede de vivenciar sua juventude de forma plena (PAULA, 2016, p. 38).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa apresenta a relação muito próxima entre o jovem aprendiz e a escola e ao mesmo tempo contribui para a percepção de um perfil do jovem aprendiz: um crítico estudante que considera a escola um dos mais importantes espaços em sua vida. A escola, a praça, os parques, as viagens, a biblioteca, o cinema, o passeio, a igreja, os bicos, os cursos, o ginásio de esportes, os centros de entretenimento e outros espaços e atividades que consideram importantes para suas vidas contribuem para um retrato que define quem é o jovem aprendiz. Todos os cenários juvenis produzem conhecimento e sentido para os jovens.

Os jovens trabalhadores carregam em seu cotidiano, além de uma rotina de trabalho e escola uma gama de outras atividades, como os serviços de casa, que geralmente, são realizadas pelas jovens, que já chegam cansadas das obrigações diárias. Além dos serviços domésticos, outras atividades foram citadas. Vão à igreja, mercado, à casa de parentes, amigos, leem livros, passeiam, consomem, praticam esporte, acessam a internet, torcem para times de futebol, assistem séries e realizam outras atividades. Além disso, elencaram inúmeras outras atividades que desejam realizar como viagens e outras modalidades de esporte e lazer que diferem de sua rotina. Essas e outras atividades demonstram que vivem de forma intensa outras realidades sociais que contribuem a afirmação de que são sujeitos ativos e altamente plurais. Nesse contexto, a escola é também plural,

a diversidade é característica da escola pública. A pesquisa comprova que na escola há diferentes religiosidades, raças, idades, perspectivas, identidades, deficiências, opções sexuais, valores e sonhos. Nesse sentido, é imprescindível que o respeito paire no ambiente escolar: o respeito pelas diferenças. A maioria dos pesquisados respeitam e aceitam com normalidade as pessoas lésbicas, gays e travestis, mas 10% dos pesquisados os rejeitam e até os odeiam. Essa realidade atinge diretamente as relações sociais na escola. Bullying, assédio moral e sexual, ameaças e agressões por diversas formas de preconceito são recorrentes na escola e ela, em muitos casos, não está preparada para lidar com situações que fogem das atividades pedagógicas. Refletir e debater a realidade da escola é urgente. Repensar a relação entre professores e estudantes também se torna urgente na medida em que essa questão afeta os pesquisados, de forma significativa. Os temas de afetividade, compreensão, respeito mútuo foram destacados como fatores primordiais nas relações entre os professores e estudantes no contexto escolar, pois, a falta desses fatores geram profundas cicatrizes no processo pedagógico.

A realidade de jovens trabalhadores que estudam é complexa. O cotidiano desses jovens perpassa por inúmeras dificuldades que vão desde à falta de materiais escolares à alimentação. São jovens que aprendem cedo a se virar sozinhos, a conhecer o mundo por meio das experiências, da violência e do medo. Nesse sentido, são obrigados a conviver com a criatividade e a sorte. A escola, neste contexto, pode representar um refúgio a tudo isso, ou não. A escola pública deve ser reformulada para conviver com essa realidade e, mais que isso: contribuir não só com a qualidade do processo pedagógico, mas também, das relações sociais e do espaço físico.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, Helena Wendel. *O uso das noções da adolescência e juventude no contexto brasileiro*. In: FREITAS, M (Org.). *Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais*. São Paulo: Ação Educativa, 2005.

BARBOSA, Jorge Luiz; PEREIRA, Ilaina. *Jovens umbandistas: sujeitos estéticos em espacialidades de visibilidade*. In: Org. CAVALCANTI, L. PAULA, F. PIRES, L (Orgs.). *Os jovens e suas espacialidades*. Goiânia: Espaço Acadêmico, 2016.

BENTO, Izabella. *Os jovens escolares e suas espacialidades a construção de conceitos, a mediação didática e a potencialidade do lugar*. In: CAVALCANTI, L (Org.). *Os jovens e suas espacialidades*. Goiânia: Espaço Acadêmico, 2016.

FRANCH, Mônica. *Caminhos, miragens e vazios: a construção simbólica do futuro entre jovens de grupos populares*. In: OLIVEIRA, D.; FREITAS, R.; TOSTA, T. (Orgs.). *Infância e juventude: direitos e perspectivas*. Goiânia: UFG Funape, 2016.

FREITAS, Ivone Luiz. *Complementações sociais à educação*. Goiânia: Kelps, 2003.

GROPPO, Luís Antônio. *Juventude: ensaios sobre Sociologia e História das juventudes modernas*. Rio de Janeiro: Difel, 2010.

LEON, Oscar. *Adolescência e juventude: das noções às abordagens*. In: FREITAS, M. (Org.). *Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais*. São Paulo: Ação Educativa, 2005.

PAULA, Flávia. *Juventudes e cidade: uma leitura espacial*. In: CAVALCANTI, L.; PAULA, F.; PIRES, L. (Orgs.). *Os jovens e suas espacialidades*. Goiânia: Espaço Acadêmico, 2016.

PIRES, Lucineide. *Os jovens em busca do direito à cidade: os espaços públicos em questão*. In: CAVALCANTI, L.; PAULA, F.; PIRES, L. (Orgs.). *Os jovens e suas espacialidades*. Goiânia: Espaço Acadêmico, 2016.

RAMOS, Élvis. *Uma etnogeografia no estudo juvenis no contexto das tensões urbanas*. In: CAVALCANTI, L.; PAULA, F.; PIRES, L. (Orgs.). *Os jovens e suas espacialidades*. Goiânia: Espaço Acadêmico, 2016.

RÊSES, Erlando; RODRIGUES, Shirlei; SANTOS, Mário. *A sociologia no ensino médio: Cidadania e Representações Sociais de Professores e Estudantes*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2016.

SILVA, Alessander Batista. *As espacialidades juvenis e a produção do espaço escolar na metrópole*. In: CAVALCANTI, L.; PAULA, F.; PIRES, L. (Orgs.). *Os jovens e suas espacialidades*. Goiânia: Espaço Acadêmico, 2016.

SOFIATI, Flávio Munhoz. *Juventude católica: o novo discurso da Teologia da Libertação*. São Carlos: Edufscar, 2012.

TURRA NETO, Nécio. *Definir juventude como um ato político: na confluência entre orientações de tempo, idade e espaço*. In: CAVALCANTI, L.; CHAVEIRO, E.; PIRES, L. (Orgs.). *A cidade e seus jovens*. Goiânia: PUC Goiás, 2015.

_____. *Relações entre sociabilidade juvenil e mercado da diversão noturna em cidades médias*. In: CAVALCANTI, L.; PAULA, F. PIRES, L. (Orgs.). *Os jovens e suas espacialidades*. Goiânia: Espaço Acadêmico, 2016.

17

Dagmar Tasca Dutra

EXPERIÊNCIAS DO PROJETO
“FALE PORTUGUÊS -
JOVENS FALANTES DA LÍNGUA
PORTUGUESA À ESCUTA”,
NA ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR
OTÁVIO BATISTA COELHO FILHO
USANDO AS MÍDIAS INTEGRADAS
AO PORTUGUÊS AO REDOR DO MUNDO

Resumo:

O presente artigo apresenta um relato de experiência do Projeto “Jovens Falantes da Língua Portuguesa à Escuta” que busca desenvolver um canal de YouTube feito por jovens, de diferentes partes do mundo ou mesmo do Brasil, que falam português. Unindo oralidade e recursos audiovisuais, tem como base a ESCUTA, que será desenvolvida a partir de entrevistas, a serem realizadas pelos participantes, partindo de três pilares, acionados em diferentes momentos: carta, fotografia e música. Mais do que aprender o Português buscou construir novos conhecimentos estéticos, culturais, étnicos e respeito às diferentes culturas e valores.

Palavras-chave:

Português; Recursos audiovisuais; Novas práticas.

INTRODUÇÃO

A relação sobre o processo ensino aprendizagem e as tecnologias de comunicação e informação: o uso das novas tecnologias em sala de aula garante que os alunos transformem o excesso de informações veiculadas em seu cotidiano em conhecimento significativo para sua vida, para seu pensar e seu agir social. Atualmente os alunos tem conseguido relacionar as notícias e conteúdos da internet aqueles aprendidos na escola.

A experiência de tantos anos como professora de Português, em uma escola pública na cidade de Uberlândia já vinha me mostrando que independente da classe social as mídias digitais estão presentes na vida dos alunos e isso vem intensificando cada vez mais. A proximidade com a professora de Informática Educativa Carolina fez surgir essa parceria para o desenvolvimento e execução do Projeto.

Há alguns anos faço parte da Comunidade dos Embaixadores da Língua Portuguesa http://faleportugues.ning.com/?xg_source=msg_mes_network pela curadoria de Susanna Florissi na página titulada como “FALE PORTUGUÊS” <http://faleportugues.com.br/> através da Comunidade mantemos contato com professores e amantes da Língua Portuguesa, assim surgiu à parceria do Colégio Bandeirantes, de São Paulo (SP) - www.colband.com.br por Lenira Buscato, professora de Português, e Julia Alquéres formada em jornalismo com especialização em cinema e literatura, professoras que desenvolvem projetos especiais na escola relacionados à produção de conteúdo audiovisual e a Escola Municipal Professor Otávio Batista Coelho www.otaviobatista.com, escola pública da cidade de Uberlândia.

O projeto “Jovens falantes da língua portuguesa à escuta” visa unir a oralidade e recursos audiovisuais, com base a ESCUTA, partindo de três pilares, acionados em diferentes momentos: carta, fotografia e música.

Vivemos muitos momentos hoje em dia e o boom de canais no YouTube é um deles. Nesses canais, jovens se expressam sobre temas diversos, conquistando fãs e fama no país inteiro. Se por um lado a voz do jovem ocupa cada vez mais espaço na internet, por outro observa-se, muitas vezes, o predomínio da expressão de opiniões individuais e pouca capacidade de escuta. Ouvir os outros e procurar entender suas razões parece raro. Este projeto quer unir o que há de vantajoso nesses canais com o que talvez lhes faltem: a escuta.

O Colégio Bandeirantes, com quem existe a parceria iniciou o ano letivo de 2016 com 25 jovens (dos 6os. e 7os. anos) interessados em desenvolver um canal de YouTube com participantes de outras partes do mundo e do próprio Brasil. Unindo oralidade e recursos audiovisuais.

No projeto há parceiros de outros países, por exemplo, alunos de uma escola no Japão que são filhos de brasileiros. Tem ainda crianças que participam com seus pais, brasileiros que moram no exterior e que desejam que os filhos pratiquem o português, como o Mateo, um garoto que vive na Espanha. Há ainda, a participação de uma escola em São Paulo que trabalha com crianças chinesas, cujos pais se mudaram para o Brasil recentemente. Da Argentina, a parceira por uma professora que trabalha em escolas em que o português é ensinado como língua estrangeira. Projeto “Jovens falantes da língua portuguesa à escuta”

O Projeto partirá de três pilares, acionados em diferentes momentos: carta, fotografia e música. Cada um dos pilares terá três meses para ser desenvolvido (fevereiro, março e abril; maio, junho e agosto; setembro, outubro e novembro). Os participantes escreverão cartas, farão fotografias e escolherão músicas para trocarem uns com os outros, sempre a partir de um grande tema, que será escolhido por eles. Os vídeos serão feitos a partir do material recebido.

ETAPAS

- 1ª. Etapa (aproximadamente 1º. bimestre) A partir do tema Diversão, todos os participantes produziram fotos, que foram depois trocadas entre os envolvidos. Inspirados nas fotos recebidas criaram vídeos.
- 2ª. Etapa (aproximadamente 2º. bimestre) Os participantes (em grupo ou individualmente) enviaram músicas para os parceiros, as quais serviram de inspiração para a produção de vídeos.

CONCEPÇÃO CURRICULAR - PLANO DE DISCIPLINA

- Componente curricular: Cada um desses pilares terá três meses para ser desenvolvido (fevereiro, março e abril; maio, junho e agosto; setembro, outubro e novembro)
- Carga Horária: durante o decorrer dos semestres do ano letivo.

CRITÉRIO DE AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM

Cada um desses pilares terá três meses para ser desenvolvido (fevereiro, março e abril; maio, junho e agosto; setembro, outubro e novembro). Os participantes escreverão cartas, farão fotografias e escolherão músicas para trocarem uns com os outros, sempre a partir de um grande tema, que será escolhido por eles. Os vídeos serão feitos a partir do material recebido.

Na prática, as atividades serão avaliadas e funcionarão da seguinte maneira: quando estivermos nos meses da carta, os alunos terão de escolher um tema. Supondo que escolham violência: as cartas terão de desenvolver este tema, relacionando com o lugar onde vivem. As cartas dos outros serão a base para os vídeos.

Nos vídeos, os participantes lerão as cartas que receberam e comentarão sobre elas, entrevistando uns aos outros. No entanto eles podem também entrevistar outras pessoas, tendo sempre a carta do outro como base. A ideia é que a pessoa entrevistada leia a carta e comente-a. Outros alunos da escola, que não participam do projeto, bem como professores, bedéis e outros funcionários podem ser entrevistados pelos alunos que estão fazendo os vídeos.

Ao mesmo tempo, os participantes de outros lugares do Brasil e do mundo também estarão fazendo seus vídeos a partir das cartas recebidas. A ideia é colocar todos os vídeos no canal de YouTube e, para fechar o período das cartas, fazer um vídeo que reúna trechos de todos os outros vídeos.

Nos meses da fotografia e da música, o processo se repete. Os participantes fazem fotografias e escolhem músicas a partir de algum grande tema, em seguida enviam uns para os outros e o material recebido serve de base para os vídeos.

O que está em questão em todo este processo é sempre a voz do outro. Ouvir as vozes estrangeiras presentes nas cartas, nas fotografias e nas músicas, para depois comentar sobre essas vozes em entrevistas. Voz e escuta vão compor os vídeos, numa espécie de “cinema” que é mais que imagem: é também palavra, som e escuta.

A partir dos métodos de entrevista utilizados pelo cineasta Eduardo Coutinho, o objetivo é desenvolver habilidades para escutar a história do outro de modo a apreender e aprender o máximo possível:

saber ouvir, fazer perguntas e também silêncio. Para isso, também será preciso compreender os funcionamentos práticos e teóricos do cinema documentário e também do roteiro audiovisual.

REFERÊNCIAS BÁSICAS

- Aulas de Língua Portuguesa
- Criação do projeto pelas ideias da Sinopse e desenvolvidas pelos grupos participantes dos países nas atividades estabelecidas, com desempenho dos alunos.

Instituição	País	Público-alvo
Colégio Bandeirantes	Brasil (cidade de São Paulo)	20 alunos dos 7os, 8os e 9os anos (12 a 14 anos) - português como língua materna
Colegio Limerick	Argentina (ciudad de Buenos Aires)	48 alunos das 7as séries (12 anos) - português como segunda língua
Escola Pintando o Sete	Japão (cidade de Toyota)	15 alunos (6o. 7o. 8o. 9. anos) - português como língua de herança
	Espanha (cidade de Almería)	Mateo 6a série (11 anos) - português como língua de herança
Universidade de Leiden	Países Baixos	17 estudantes de Graduação em Estudos Internacionais (faixa etária: 20-23 anos) - português como segunda língua

Chapel School	Brasil (cidade de São Paulo)	44 estudantes (6o ano) - português como segunda língua
	Estados Unidos (Califórnia)	Julia - 9a série - 14 anos - português como língua de herança
	Estados Unidos (Illinois)	Lukas - 1a série - 6 anos - português como língua de herança
EM Prof. Otávio Batista Coelho Filho	Brasil (Minas Gerais)	28 alunos (7o ano G) - 11 a 13 anos - português como língua materna
Colégio São Bento	Brasil (São Paulo)	20 alunos chineses adolescentes - português como segunda língua

DOS RESPONSÁVEIS PELA ELABORAÇÃO DO PROJETO NO BRASIL:

- Professora: Dagmar Tasca Dutra. Cargo/Função: Professora de Português.
- Professoras: Lenira Buscato e Julia Alquéres – Colégio Bandeirantes / SP

O PROJETO NO BANDEIRANTES

No Colégio Bandeirantes, o projeto é uma atividade extracurricular, desenvolvida semanalmente e fora do horário regular de aulas. Os alunos são os responsáveis por todo o processo de criação, tanto dos vídeos quanto do canal do YouTube, Universo

Zoom, colocando-se assim no papel de protagonistas de todo o processo. Ao mesmo tempo, recebem orientações técnicas e artísticas relacionadas ao mundo audiovisual – desde informações relacionadas aos direitos autorais e ao conteúdo que pode ser postado no YouTube, até orientações sobre uso de equipamento profissional de filmagem e técnicas de edição. São eles também os responsáveis por divulgar o canal e por alimentar as redes sociais com as novidades.

O Universo Zoom é, segundo eles próprios, uma maneira divertida de ajudar pessoas que estão aprendendo a língua, de integrar culturas e de encontrar diferentes tipos de falantes do português e interagir com eles. Além disso, é um meio para desenvolver uma cultura audiovisual dentro do Bandeirantes.

PROJETO “JOVENS FALANTES DA LÍNGUA PORTUGUESA À ESCUTA” NA ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR OTÁVIO BATISTA COELHO FILHO

O uso dos recursos midiáticos na educação, em especial o canal do YOUTUBE, indiscutivelmente possibilita o despertar da criatividade à medida que estimula a construção de aprendizados múltiplos, em conformidade com a exploração da sensibilidade e das emoções dos alunos, além de contextualizar conteúdos variados. A utilização da tecnologia na sala de aula tanto possibilita a inovação na prática de ensino e aprendizagem como viabiliza a circulação de informações de forma atrativa.

Iniciamos o projeto “JOVENS FALANTES DA LÍNGUA PORTUGUESA À ESCUTA” com um vídeo de apresentação para todos, vídeo Sejam Bem vindos <https://drive.google.com/drive/folders/0B9WZD6osNm4S1BtTGV0Mm9QeE0>.

O tema escolhido para a primeira fase do projeto foi DIVERSÃO. Iniciando a parte prática: os alunos do 7º ano G “jovens falantes de língua portuguesa” da Escola Municipal Professor Otávio Batista Coelho Filho (EMPOBCF), tiram fotografias sobre o tema-DIVERSÃO às fotos deviam ter legendas. Juntamos as imagens e disponibilizamos em um local de compartilhamento do Google Drive. <https://drive.google.com/drive/folders/0BxJg9erE9b1WeV8wb3ZBLUN4U2M>.

Nessa primeira atividade o importante é que enviássemos fotos relacionadas ao tema diversão, acompanhadas por uma legenda. Não era necessário que houvesse uma foto feita por cada aluno, selecionamos previamente algumas para representar a turma.

Os grupos participantes do projeto receberam fotografias de outros jovens falantes da língua portuguesa. <https://drive.google.com/drive/folders/0BxJg9erE9b1WeV8wb3ZBLUN4U2M>. Nesse momento levamos a turma toda para o Laboratório de Informática para visualizarem as fotos dos participantes tanto do Brasil como do mundo.



Figura 1 FOTO DIVERSÃO 7G

A partir das fotos os alunos fizeram os vídeos. A ideia é que as fotos servissem de inspiração para os vídeos, que poderia ser simples, apenas com comentários das imagens, ou mais elaborados, a partir dos conhecimentos que cada indivíduo ou grupo tem do uso da tecnologia e do português; e que a língua portuguesa fosse o elo entre todos nós.

A respeito das imagens tivemos a preocupação em comunicar as famílias para autorizem o uso das fotos, pois utilizamos para postagem em locais públicos.

Inicialmente, ficaram em locais de acesso privado, nessa oportunidade explicamos o projeto para os pais e a importância da participação dos alunos no projeto. <https://drive.google.com/drive/folders/0BxJg9erE9b1WWG1fZmFCOFZlcE0>.

A próxima fase desenvolvida: Vamos trabalhar com MÚSICA! A ideia era que nós participantes escolhêssemos músicas que fossem significativas para nós; poderia ser músicas importantes de agora ou da infância.

Um dos requisitos era que as músicas escolhidas deveriam ser da língua do país de origem de cada um ou da língua do país onde moramos. Exemplo: Os chineses do colégio São Bento poderiam escolher músicas chinesas ou brasileiras, os estudantes da Chapel poderiam escolher músicas brasileiras ou americanas. A ideia é que as músicas inspirem os próximos vídeos. Sabemos que, por conta de direitos autorais, não poderíamos tocar a música inteira no vídeo, mas este desafio também faz parte: criar vídeos a partir de músicas sem que elas sejam mostradas por inteiro.

As músicas escolhidas foram “Brincadeira de criança” do grupo Molejo e a música Flor e o beija-flor de Henrique e Juliano com participação de Marília Mendonça.

Os alunos durante a música fizeram gestos e substituíram palavras que se referiam algum país participante do projeto <https://drive.google.com/drive/folders/0B9WZD6osNm4S1BtTGV0Mm9QeE0>.

Brincadeira de Criança

Acorda criançada tá na hora da gente brincar (oba)

Brincar de pique-esconde pique-cola e de pique-tá, tá, tá, tá, tá

Nessa brincadeira também tem pique-bandeira amarelinha pra quem gosta de pular

E aquela brincadeira de beijar

É essa? não, é essa? não, é essa? não, é essa? não
É essa? não, é essa? é
Pera, uva, maçã ou salada mista?
Salada mista (beija beija)
Brincadeira de criança
Como é bom, como é bom
Guardo ainda na lembrança
Como é bom, como é bom
Paz, amor e esperança
Como é bom, como é bom
Bom é ser feliz com moleção

Flor e o Beija-flor

Essa é uma velha história
De uma flor e um beija-flor
Que conheceram o amor
numa noite fria de outono
E as folhas caídas no chão
da estação que não tem cor
E a flor conhece o beija-flor
E ele lhe apresenta o amor
E diz que o frio é uma fase ruim
Que ela era a flor mais linda do jardim
E a única que suportou
Merece conhecer o amor e todo o seu calor
Ai que saudade de um beija-flor
Que me beijou depois voou
Pra longe demais
Pra longe de nós
Saudade de um beija-flor
Lembranças de um antigo amor
O dia amanheceu tão lindo
Eu durmo e acordo sorrindo.

Essa é uma velha história
De uma flor e um beija-flor
Que conheceram o amor
numa noite fria de outono
E as folhas caídas no chão
da estação que não tem cor
E a flor conhece o beija-flor
E ele lhe apresenta o amor
E diz que o frio é uma fase ruim
Que ela era a flor mais linda do jardim
E a única que suportou
Merece conhecer o amor e todo o seu calor
Ai que saudade de um beija-flor
Que me beijou depois voou
Pra longe demais,
Pra longe de nós
Saudade de um beija-flor
Lembranças de um antigo amor
O dia amanheceu tão lindo,
Eu durmo e acordo sorrindo
O dia amanheceu tão lindo
Eu durmo e acordo sorrindo.

Nesse 1º semestre de 2016 realizamos essas atividades do projeto, diferente do Colégio Bandeirantes, o projeto não é uma atividade extracurricular. O projeto é desenvolvido durante o horário regular das aulas de Português. Em razão de estarmos em uma escola pública onde encontramos algumas dificuldades os alunos não são os únicos responsáveis pelo processo de criação dos vídeos, temos algumas limitações, com relação a equipamentos, espaço físico, porém independente das dificuldades percebemos que os alunos estavam empolgados em participar do projeto.

Acreditamos ter acrescido a bagagem cultura dos alunos outros conhecimentos e outras experiências. Finalizamos este relato reafirmando que, mais do que cumprir com uma carga horária obrigatória, buscamos ampliar as metodologias de ensino, através das mídias. Mesmo dentro de tantos desafios percebemos que o projeto abriu novas possibilidades e experimentações. Mais do que aprender o Português buscou-se construir novos conhecimentos estéticos, culturais, étnicos e respeito às diferentes culturas e valores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABNT Associação Brasileira de Normas Técnicas. *NBR 14.724, de 17.03.2011*. Informação e documentação, trabalhos acadêmicos, apresentação. Válida a partir de 17.04.2011. Rio de Janeiro, 2011.

ANTONIO, José Carlos. *O uso pedagógico da Sala de Informática da escola, Professor Digital*, SBO, 08 maio 2010. Disponível em: <<https://professordigital.wordpress.com/2010/05/08/o-uso-pedagogico-da-sala-deinformatica-da-escola/>>. Acesso em 15 de maio de 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei no 9.394/96*, de 20 de dezembro de 1996.

CHAVES, Eduardo O C. *O uso de Computadores em Escolas: Fundamentos e Críticas*. Disponível em <<https://edutec.net/textos/self/edtech/scipione.htm>>. Acesso em 15 de maio de 2016.

DIÁRIO OFICIAL, UBERLÂNDIA Decreto nº: 92825 de 01/10/2003). Disponível em <<https://uberlandia.mg.gov.br>>. Acesso em 15 de maio de 2016.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. 30. ed São Paulo: Paz e Terra,. 1996.

_____; PRADO. Projeto pedagógico: pano de fundo para escolha de software educacional. *O computador na sociedade do conhecimento* VALENTE, J. A. (Org.). Campinas: Nied-unicamp, 1999. p.111-129.

GOOGLE. *Visão geral do Google Sites*. Disponível em: <<https://edutec.net/textos/self/edtech/scipione.htm>> Acesso em: 15 mai. 2016

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 1999.

LÈVY, Pierre. *Inteligência coletiva*: para uma antropologia do ciberespaço. São Paulo: Loyola, 2001.

MANSUR, A. F. U. et al. Novos rumos para a Informática na Educação pelo uso da Computação em Nuvem (Cloud Education): um estudo de Caso do Google Apps. In: Foz do Iguaçu: *Anais do XVI Congresso Internacional ABED de Educação a Distância*. 2010.

MERENCIANO, L. H.; MARTELLI, L. A. *Google Apps no ensino a distância*: mediação, interconectividade e sincronicidade à mão. *Anuário da Produção Acadêmica Docente*, 2011, 4.8: 177-186.

MORAN, J. M.; MASETTO, M.; BEHRENS, M. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 12.ed. São Paulo: Papirus, 2006.

PRADO, M, e SCHLUNZEN, K. *Integração de mídias digitais na Educação*, PUCSP, 2004.

18

Gislene Rodrigues Ferreira
Raquel Discini de Campos

MEMÓRIAS DE MULHERES JORNALISTAS: MERCADO E DOCÊNCIA

DOI: 10.31560/pimentacultural/2020.299.367-384

Resumo:

Nessa pesquisa refletiu-se sobre a seguinte problemática: "como era ser mulher, jornalista e professora de jornalismo na segunda metade do século XX no Brasil?". Objetivou-se também reconstruir, por intermédio da memória, as práticas cotidianas, tanto no mercado jornalístico quanto nas faculdades, em que determinadas mulheres atuaram como docentes, com o intuito de compreender histórias pessoais e coletivas. Para embasar o desenvolvimento dessa pesquisa, levamos em consideração as ideias dos autores José Marques de Melo, Marialva Barbosa, Dulcilia Buitoni, Tânia Regina de Luca, Isabel Lustosa, Alice Mitika e demais pesquisadores que se debruçam sobre a história social da imprensa e do jornalismo no Brasil.

Palavras-chave:

Mulheres; Docência; Jornalismo.

INTRODUÇÃO

Foram inúmeros os desafios que as mulheres brasileiras encontraram na busca pela ocupação do espaço público ao longo do século XX. De “rainhas do lar”, muitas delas, se tornariam trabalhadoras assalariadas. Força feminina de trabalho que a partir de então ganhou, aos poucos, espaço nas redações jornalísticas.

O aumento de jornalistas mulheres no mercado aconteceu, além disso, em consequência da possibilidade de se formarem no Ensino Superior. Diante desse fenômeno histórico, foi desenvolvida a pesquisa intitulada *Memórias de mulheres jornalistas: histórias, mercado e docência*⁴⁵, na qual se buscou estudar como a institucionalização do curso de Jornalismo no Brasil colaborou para a formação das mulheres para atuarem no mercado como jornalistas e também como professoras. Para entender tal processo, entrevistamos três jornalistas que têm larga experiência na docência, são elas: Alice Mitika Koshiyama, Dulcilia Helena Schroeder Buitoni e Marialva Carlos Barbosa. Buscamos, conhecer suas histórias de vida e entrelaçá-las à história desse campo de conhecimento no Brasil.

Nessa pesquisa refletiu-se sobre a seguinte problemática: “como era ser mulher, jornalista e professora de jornalismo na segunda metade do século XX no Brasil?”. A partir desse estudo objetivou-se também reconstruir, por intermédio da memória, as práticas cotidianas, tanto no mercado jornalístico quanto nas faculdades, em que determinadas mulheres atuaram como docentes, com o intuito de compreender histórias pessoais e coletivas.

45 A dissertação de mestrado, *Memórias de Mulheres Jornalistas: histórias, mercado e docência*, foi elaborada no Programa de Pós-graduação em Tecnologias, Comunicação e Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia (PPGCE/FACED/UFU). A pesquisa completa pode ser acessada no Repositório Institucional da UFU no link <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/21545>.

Para embasar o desenvolvimento dessa pesquisa, levamos em consideração as ideias dos autores José Marques de Melo, Marialva Barbosa, Dulcilia Buitoni, Tânia Regina de Luca, Isabel Lustosa, Alice Mitika e demais pesquisadores que se debruçam sobre a história social da imprensa e do jornalismo no Brasil. Com relação à utilização da memória como fonte documental, nos aproximamos dos estudos de Verena Alberti, Paul Thompson, Pierre Nora e outros autores que problematizam a utilização de depoimentos na reconstrução dos tempos idos. No que concerne especialmente à questão da memória das depoentes (assunto relacionado a temática da história oral, mas não apenas ela) nos baseamos nas obras de Jacques Le Goff, Paul Ricouer e Antoine Prost.

Nesse artigo apresentamos parte dos resultados desse estudo, com foco na reconstrução da trajetória de algumas mulheres representativas dentro do campo do jornalismo e da docência em jornalismo no Brasil, compreendendo a historicidade dessas mulheres, uma vez que as observamos enquanto sujeitos pertencentes a um dado contexto. Além disso, serão expostos nesse texto, fragmentos da análise dos depoimentos – das fontes entrevistadas na pesquisa – que nos levam a entender sobre quais eram (são) as práticas docentes desempenhadas por elas e o papel das diferenças entre os gêneros na composição do campo jornalístico (mercado/docência).

INSTITUCIONALIZAÇÃO DO CURSO DE JORNALISMO NO BRASIL, DOCÊNCIA E A INSERÇÃO FEMININA

Para entender como se constituiu o campo de atuação da docência no Ensino Superior em Jornalismo é válido ressaltar como e em qual contexto surgiu o primeiro curso de Jornalismo no Brasil.

Segundo Gisely Hime, “a imprensa brasileira, durante a Era Vargas, toma consciência de sua força política e passa a questionar o valor de sua missão” (HIME, 2005, p. 2). Nesse contexto, são realizados diversos seminários e congressos para discutir sobre o trabalho da categoria profissional jornalística. São várias as demandas que surgem, dentre elas destacam-se: a luta pela formação e o aprimoramento dos jornalistas em exercício.

A autora explica que, no Primeiro Congresso da Imprensa do Estado de São Paulo, realizado em 1933, foi criada a Associação Paulista de Imprensa (API). Vários assuntos foram debatidos nesse evento, por exemplo, “fala-se, pela primeira vez, na organização de cursos e escolas jornalísticas, que deveriam ser apoiados e promovidos pela API, no intuito de capacitar o jornalista.” (HIME, 2005, p. 3). Outra proposta é “realizar provas eliminatórias de aptidão para ingresso no curso de jornalismo. Os cursos, aliás, deveriam ser dirigidos não apenas aos interessados em ingressar na profissão, mas aos que, já estando nela, precisassem se aperfeiçoar.” (HIME, 2005, p. 3)

No ano de 1935 surge o projeto de implementação do primeiro curso de jornalismo do Brasil na Universidade do Distrito Federal, dirigido por Costa Rego. Entretanto, foi fechado em 1939 pela ditadura do Estado Novo. Sobre isso Lidianie Diniz explica que

a história da Universidade do Distrito Federal — UDF perpassa por sua experiência singular na institucionalização do ensino superior no Brasil. Fruto de um movimento educacional liberal pelo saber desinteressado e comprometido com a verdade, a universidade carrega a honra de ter instituído o primeiro curso de Jornalismo no país. Sistematizado pelo jornalista Pedro da Costa Rego, editor chefe do Correio da Manhã, o curso de Jornalismo foi relegado ao esquecimento, após o fechamento da instituição em razão do Golpe de Getúlio Vargas (DINIZ, 2010, p. 1).

A primeira faculdade de jornalismo do país nasce então em 1943⁴⁶, mas por causa de entraves legislativos, surge oficialmente no dia 16 de maio de 1947, data que coincide com a comemoração do 41º aniversário do jornal “A Gazeta” (FUNDAÇÃO CÁSPER LÍBERO, 2017). A ideia foi idealizada pelo empresário e jornalista paulistano Cásper Líbero. Segundo Hime, “Cásper manteve-se ligado a todos os movimentos da classe, onde a discussão sobre a necessidade de se investir na formação profissional ocupa toda a década de 1930.” (HIME, 2005, p. 1).

Além de pesquisar sobre o surgimento da imprensa brasileira, José Marques de Melo se dedicou em desvelar o exercício de jornalista nesse contexto. Sobre isso o autor explica que no século XX, geralmente, a profissão de jornalista

constituía mercado cativo dos filhos da aristocracia rural ou da burguesia em ascensão. Os postos nas redações de jornais eram ocupados predominantemente por homens (filhos, sobrinhos ou como uma “escada”, naquela expressão cunhada por Max Weber: usar o jornalismo como instrumento para “subir” na vida, por meio da política ou do negócio, ou combinando os dois) (MELO, 2006, p. 157, grifos do autor).

Em busca de espaço e oportunidade para trabalhar como jornalistas a opção que os jovens da classe média tinham era de “comprovar” que estavam aptos a ingressar nesse universo de trabalho, sendo o diploma uma estratégia para alcançar tal objetivo. A respeito disso, o autor comenta que tais jovens

afluem com sofreguidão às escolas de jornalismo que se criam na década de 1940, pretendendo enfrentar as barreiras sociais com o símbolo da ‘competência’ (o diploma)... E aí estão

46 A primeira faculdade de jornalismo do Brasil surge no testamento de Cásper Líbero. Para conhecer os pormenores da criação do curso e mais detalhes sobre o fundador recomenda-se a leitura do artigo *Na Fundação da Primeira Escola de Jornalismo do Brasil, Cásper Líbero Gera o Conceito de Jornalismo Moderno* da autora Gisely Valentim Vaz Coelho Hime, publicado em 2004, na revista *PJ:BR Jornalismo Brasileiro* (ISSN 1806-2776) (HIME, 2004).

presentes as mulheres, que abrem espaço pouco a pouco: na primeira turma formada pela paulistana Escola Cásper Líbero, em 1949, eram somente duas as mulheres jornalistas, num grupo de dezessete (10%); na quarta turma, em 1952, elas já eram nove, num grupo de 26 (30%); em 1950, elas eram onze, num grupo de 22 (50%). Fazendo um retrospecto dessas primeiras mulheres-jornalistas-com-diploma, verifica-se que a maioria delas conquistou seu próprio espaço, ganhando ascensão profissional social no âmbito da imprensa. (MELO, 2006, p. 157-158, grifo do autor).

Pode-se entender o surgimento do primeiro curso de Jornalismo do Brasil como o princípio de um novo cenário acadêmico e profissional. Um ponto de partida para a expansão do saber jornalístico e consolidação da docência no País. Além disso, com diploma em mãos mulheres e homens de classe média teriam maiores chances de conseguir ingressar no mercado de trabalho e deixar as redações jornalísticas⁴⁷ mais “plurais”.

As pesquisadoras Fúlvia Rosemberg, Regina Pinto e Esmeralda Negrão (1982) produziram a obra *A Educação da Mulher no Brasil*. Elas acreditam que

ao invés de pensar que a expansão das oportunidades do mercado de trabalho para a mulher se dá principalmente através da qualificação desta mão-de-obra, deve-se procurá-la na própria estrutura do mercado, mais, ou menos necessitada de trabalhadores (ROSEMBERG; PINTO; NEGRÃO, 1982, p. 14).

Tal afirmação nos leva a refletir que possivelmente não foi apenas o diploma – apesar de ter sido de grande importância – que conferiu às mulheres a oportunidade de ingressarem no mercado de trabalho, especialmente na imprensa, mas também a demanda por mais mão de obra. Movimento parecido com o que ocorrera na educação infantil em que a mulher conquistou espaço com a evasão dos homens no magistério.

47 Nesse caso, redações jornalísticas referem-se aos locais de trabalho dos jornalistas.

Guacira Lopes Louro (1997) lembra que o início da atividade docente no Brasil – assim como em outras sociedades – foi realizada por homens. A princípio,

por religiosos, especialmente jesuítas, no período compreendido entre 1549 e 1759. Posteriormente, foram homens que se ocuparam do magistério com mais frequência, tanto como responsáveis pelas “aulas régias” – oficiais – quanto como professores que se estabeleciam por conta própria. Agora, no entanto, as mulheres eram também necessárias [...] as classes de meninas deveriam ser regidas por ‘senhoras honestas’ (LOURO, 1997, p. 449, grifo da autora).

Em meados do século XIX percebe-se uma “feminização do magistério” em que a presença de professoras se tornava cada vez maior em um cenário que era conhecido por ser tipicamente masculino. Louro (1997) e Souza (1998) elucidam que houve alguns motivos que levaram ao movimento dos homens “abandonarem”, pouco a pouco, as salas de aula: o processo de urbanização e a industrialização que aumentava as oportunidades de trabalho mais bem remuneradas para o gênero masculino.

Entretanto, esse processo de mudanças aconteceu em meio a críticas e diferentes pontos de vista. Sobre isso, Louro afirma que “a identificação da mulher com a atividade docente, que hoje parece a muitos tão *natural*, era alvo de discussões, disputas e polêmicas.” (LOURO, 1997, p. 450, grifo da autora). Algumas pessoas consideravam que a docência não poderia ser realizada por mulheres por não serem preparadas e por terem cérebros “pouco desenvolvidos” devido ao “desuso”. Para outros, as professoras estariam aptas a trabalhar na educação infantil tendo em vista que

as mulheres tinham por ‘natureza’, uma inclinação para o trato com as crianças, que elas eram as primeiras ‘naturais educadoras’ [...]. Se o destino primordial da mulher era a maternidade, bastaria pensar que o magistério representava, de certa forma, ‘a extensão da maternidade’, cada aluno ou aluna

vistos como um filho ou uma filha 'espiritual' (LOURO, 1997, p. 450, grifo da autora).

Essa ideia de a docência ser vista como um “sacerdócio” mais do que uma “profissão” ajuda a justificar a saída dos homens das salas de aula que passam a estar mais interessados em outras ocupações, de preferência, mais rentáveis. Tal discurso também ajuda a legitimar o ingresso delas nas escolas, uma vez que ficavam restritas ao universo da igreja e do lar (CAMPOS, 2009; LOURO, 1997; SOUZA, 1998). Portanto, a partir desse momento associa-se características consideradas como “femininas” para o exercício do magistério. Algumas delas são: “paciência, minuciosidade, afetividade, doação.” (LOURO, 1997, p. 450). Em suma, é interessante perceber como, mesmo em áreas diferentes de atuação (educação e jornalismo), acontecem movimentos parecidos, principalmente o de “feminização”. As redações, a princípio predominantemente masculinas, passam a ter espaço para as mulheres, uma vez que alguns jornalistas buscam galgar outros postos de trabalho. Conforme observamos no estudo desenvolvido pelos pesquisadores da UFSC, *Pesquisa Perfil Profissional do Jornalista Brasileiro*, nos dias atuais no Brasil também há um processo de feminização do jornalismo.

CONHECENDO AS FONTES: BREVE APRESENTAÇÃO

Três jornalistas/professoras foram convidadas para auxiliar-nos no desenvolvimento da pesquisa: Alice Mitika Koshiyama, Dulcilia Helena Schroeder Buitoni e Marialva Carlos Barbosa. Elas foram selecionadas por estarem aptas a falar sobre temáticas ligadas à institucionalização dos cursos de Jornalismo no Brasil, em especial

na região Sudeste⁴⁸, da docência em jornalismo, além das práticas e representações relacionadas às jornalistas em circulação no país na segunda metade do século XX.⁴⁹ Ressalta-se que nesse artigo apresentamos apenas parte da análise dos depoimentos das fontes entrevistadas, com foco nas práticas docentes desempenhadas por elas e de que maneira perceberam a condição de gênero (feminino e masculino) influenciando na composição do campo jornalístico (mercado/docência).

Embora em alguns aspectos as histórias de nossas depoentes sejam parecidas, destacamos que elas têm trajetórias peculiares, pois são ao mesmo tempo sujeitos individuais e sociais. Desse modo, por meio dos relatos pudemos inferir em quais pontos as histórias de cada uma delas se cruzam nos dando pistas da história coletiva.

Entre os anos de 1967 e 1971, Alice Mitika cursou graduação em Bacharelado em Comunicação Social, Jornalismo na Universidade de São Paulo. Também se graduou em Bacharelado e Licenciatura em História no período de 1968 e 1972 pela mesma universidade. Ainda em 1972 ingressou no mestrado em Ciências da Comunicação na USP. Dois anos depois iniciou o doutorado em Literatura Brasileira na mesma instituição de ensino. Tornou-se doutora em 1987 e no ano de 1993 fez Livre-docência. No período de 1990 a 1992 realizou o pós-doutorado. Apesar de ter se aposentado da carreira na USP em março de 1998, permanece como docente colaboradora do curso de graduação bacharelado em Comunicação Social com habilitação em Jornalismo. Além de atuar como professora orientadora na Pós-graduação, mestrado e doutorado em Ciências da Comunicação.

48 Ao citar região Sudeste consideramos o eixo Rio/São Paulo, por serem locais em que tanto o curso quanto o mercado de jornalismo apresentaram grande desenvolvimento desde o surgimento.

49 Ressalta-se que nesse artigo apresentamos apenas parte da análise dos depoimentos.

No ano de 1966, Dulcília Buitoni ingressou no curso de Direito da Universidade de São Paulo. Um ano depois, iniciou os estudos na graduação de Comunicação Social com habilitação em Jornalismo. Conclui ambas as graduações na USP em 1970. Entre os anos de 1972 e 1977 cursou mestrado em Letras na área de Teoria Literária e Literatura Comparada. No período de 1977 a 1980 cursou o doutorado no mesmo Programa de Pós-Graduação. De auxiliar de ensino, em 1972, a professora titular em 1991 fez toda sua carreira docente na USP, tendo se aposentado em 2005. Atuou como docente no Mestrado em Comunicação na Faculdade Cásper Líbero entre 2006 e 2015. No início de 2017, foi contratada como professora permanente do Mestrado Profissional em Produção Jornalística e Mercado da Escola Superior de Propaganda e Marketing de São Paulo (ESPM-SP).

No ano de 1973 Marialva Barbosa ingressou no curso de Comunicação Social na UFF e concluiu a graduação em 1976. Em 1989 foi aprovada no mestrado em História da mesma universidade. Entre os anos de 1992 e 1995 desenvolveu o doutorado em História também na UFF. Se tornou docente da Universidade Federal do Rio de Janeiro em 2012 e até o presente momento trabalha na instituição de ensino. Marialva desenvolve diversas pesquisas na área de História da Comunicação/Jornalismo no Brasil.

SER JORNALISTA E PROFESSORA DE JORNALISMO NA SEGUNDA METADE DO SÉCULO XX: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

A partir dos relatos é possível perceber também as dificuldades relativas à profissão de professor, vista como um ofício essencialmente feminino. Alice conta que o pai quando mais jovem queria se tornar professor de curso primário, mas o tio ambicionava que cursasse

faculdade de comércio para administrar os negócios da família. Ao descobrir o interesse do sobrinho pelo magistério indagou, “mas isso não é profissão de homem, que isso?”. O estranhamento do tio desvela convicções profundas a respeito dos caminhos destinados aos homens e às mulheres na sociedade brasileira. No caso de Marialva, os pais não tiveram a oportunidade de avançar nos estudos e a realidade que os cercava era a do trabalho. Apoiavam a filha, mas nem chegaram a cogitar a possibilidade dela se tornar professora no ensino superior. Para eles, a perspectiva máxima que a filha poderia alcançar seria de professora primária. E aqui observamos outra representação bastante recorrente no que diz respeito à docência primária: possibilidade de ascensão social para as mulheres pertencentes aos grupos menos privilegiados da população.

Por meio do depoimento de Alice também é possível verificar o desprestígio da profissão de jornalista e do magistério naquele período. Ao questionar o professor secundário que lecionava a disciplina de história sobre qual curso deveria optar - História ou Jornalismo - ouviu a seguinte: “olha minha filha, são duas grandes porcarias!”.

Ao se formar, afinal, nessas “duas grandes porcarias”, interessou-se a princípio em ser professora do Ensino Médio. Mas, percebeu que a área passava por mudanças, tendo em vista o conselho que recebeu de uma profissional que atuava na área sobre as alterações no contexto escolar com o início da intervenção militar. A interferência dos militares foi um dos aspectos que fez Alice repensar a decisão de ministrar aulas em escola. Outros fatores foram: o salário ser inferior ao de jornalista (atuando no jornalismo naquele período ela poderia ganhar cinco vezes mais), e o processo burocrático para ingressar na área (começava-se como substituta para depois se tornar professora efetiva).

Quanto à escolha em cursar jornalismo nota-se que elas vivenciaram situações de dúvidas e conflitos. Dulcília e Alice decidiram

cursar duas graduações simultaneamente. Dulcilia cursou Jornalismo na Universidade de São Paulo e Direito na São Francisco (USP), e Alice fez História e Jornalismo na USP. Ambas fizeram parte da primeira turma da Instituição. Sobre os primórdios do curso de Jornalismo da USP elas relatam que havia, predominantemente, professores com idade mais avançada, um dos mais jovens foi o José Marques de Melo. As professoras eram de outros institutos (áreas interdisciplinares). Na sala de aula havia uma mescla de colegas homens e mulheres. E o perfil dos alunos era, em sua maioria, de pessoas mais velhas que já atuavam no mercado de trabalho como jornalistas.

No início, o curso passou por algumas paralisações devido greves. Nos primeiros dois anos, os alunos do jornalismo tinham aulas de algumas disciplinas juntamente com os estudantes dos cursos de Teatro e Cinema. Sobre a infraestrutura, o Jornalismo esteve por muitos anos instalado em prédios adaptados.

Sobre o curso de jornalismo da Universidade Federal Fluminense, Marialva relata que só teve duas professoras mulheres na parte profissional durante o período que estudou na UFF. No ciclo básico, por sua vez, havia professoras que ministravam disciplinas das ciências humanas.

A partir das memórias dessas três depoentes é possível conhecer também um pouco sobre a história dos cursos de Jornalismo no Brasil e o que era ensinado nas universidades. Diante disso, verifica-se que tais cursos na segunda metade do século XX apresentavam na grade curricular um ciclo básico de disciplinas teóricas da área de humanas. Alice, Dulcilia e Marialva vivenciaram um período com nova estrutura curricular dos cursos onde também eram realizadas aulas práticas o chamado “ciclo profissional”. No ciclo básico teórico aprendiam disciplinas geralmente voltadas para as áreas de humanas, de fundamentos linguísticos de comunicação e filosóficos de comunicação.

A formação que elas receberam se parece mais com o currículo dos cursos de Jornalismo do século XXI que primeiro buscam formar os estudantes em disciplinas teóricas (ciclo básico) e após receberem essa base aprendem como desenvolver as técnicas jornalísticas em diversas especialidades (ciclo profissional). Mais do que uma formação técnica, a preocupação era formar intelectuais, pessoas críticas que compreendessem o funcionamento de diversas esferas da sociedade e os sistemas (econômico, histórico, cultural, entre outros). Todavia, havia uma grande diferença com relação à estrutura técnica e tecnológica oferecida nos cursos do passado, o que dificultava as aulas práticas do ciclo profissional.

Outras características dos cursos de Comunicação naquele período eram a divisão por habilitações, como: jornalismo, publicidade e propaganda e cinema ou rádio e TV. E a formação prática era mais voltada para as mídias dominantes naquele período, tais como: a mídia impressa, o radiojornalismo, o telejornalismo e o jornalismo empresarial ou assessoria de imprensa.

Por meio dos depoimentos também foi possível saber um pouco mais sobre os professores de jornalismo naquele período. As aulas eram ministradas por jornalistas de mercado, ou seja, para ser professor era necessário apresentar experiência na área profissional lecionada e ter certo prestígio e reconhecimento, uma vez que ainda eram poucos jornalistas diplomados e que haviam cursado pós-graduação (mestrado e doutorado). Atualmente percebe-se uma inversão nesse contexto.

A respeito da institucionalização do curso de Jornalismo no Brasil, Marialva conta que iniciou na Cásper Líbero e em seguida começou o curso de Jornalismo da Universidade Federal do Rio de Janeiro (instituição em que ela é docente atualmente). A entrevistada conta que a graduação surgiu em 1950 e funcionava na Escola de Filosofia, no Instituto de Filosofia. A primeira disciplina de jornalismo ministrada

foi sobre “Ética no Jornalismo”, a qual fazia parte da Faculdade de Direito da Universidade do Brasil, criada em 1918. Segundo ela, havia uma disciplina de ética jornalística na Faculdade de Direito “porque no início do século jornalistas eram prioritariamente alunos do Direito. Então, havia um viés quase que uma linha de pesquisa da questão da ética do jornalismo na Faculdade de Direito”.

A partir das entrevistas é possível inferir também como era o mercado de trabalho de jornalismo na segunda metade do século XX. Alice, Dulcilia e Marialva relatam que os cargos de chefia eram ocupados por homens e que foi necessário algum tempo para as mulheres conquistarem espaço nas redações.

Alice comenta que no começo, a profissão de jornalista era vista como não adequada para as mulheres. Ela recorda que o professor da faculdade chamado Flavio de Almeida e Andrada, que tinha 68 anos de idade, tinha o hábito de falar “nossa, mas que tanta moça aqui! É um curso espera Marido!”. Bem sabemos que as Faculdades de Educação, desde o nascedouro, carregaram tal alcunha. A novidade aqui é o fato de que os cursos de Jornalismo também passaram por tal processo de feminização – e de identificação como um local de passagem para o casamento: fim último da suposta natureza feminina, assim como a maternidade.

Ainda sobre esse período, ela conta que no início o Jornal Estado de São Paulo não aceitava mulheres nem para fazer estágio “achava que mulher atrapalhava o ambiente”, elas poderiam atuar no *suplemento feminino* do *Estadão* de Luciana Mesquita. Entretanto, havia outro impresso que contratava mulheres, segundo Alice: “quem assimilou as mulheres, primeiro, foi o *Jornal da Tarde*. Ótimas repórteres, gente que escrevia bem e rápido. Tanto que, quando eu fui procurar estágio, meu intermediário que me apresentou ao chefe de redação em São Paulo, que era uma sucursal minúscula”. No artigo

que escreveu sobre *Mulheres jornalistas na imprensa brasileira*, Alice apresenta as seguintes considerações sobre esse contexto:

se inicialmente as mulheres ficavam nos suplementos femininos e em setores do jornalismo considerados pela opinião masculina dominante como de pouco prestígio ou de menor importância, hoje temos uma saudável possibilidade de homens e mulheres escreverem sobre todos os assuntos: da arte culinária à matemática financeira. O que possibilita perguntar em que condições as mulheres fazem o seu trabalho. Porque de modo semelhante a outras categorias de trabalhadoras, as jornalistas também enfrentam relações de trabalho tensas e se sujeitam a sofrer violências de gênero (KOSHIYAMA, 2001, p. 4).

A partir dos relatos das entrevistadas foi possível notar que a questão do respeito aos espaços femininos e masculinos era outro desafio que as mulheres enfrentavam no exercício profissional do jornalismo na segunda metade do século XX. Alice conta que foi escalada para cobrir um caso, um inquérito sobre contrabando de café, que a polícia federal estava investigando. Ela chegou a ouvir dos homens o seguinte comentário: “ah, mas porque mandam uma mulher vir na polícia federal?”. Nessa situação Alice comentou: “olha, quero que o senhor saiba que eu não tô aqui como mulher, eu tô aqui como jornalista, repórter, agora se o senhor não vai responder, fala que não vai responder, o quê que é isso?”. O policial respondeu: “não! Não se zangue, sente aqui, por favor, pra conversar...”. Alice conta que, como repórter, vivenciava esse tipo de situação e recebia comentários inoportunos em vários lugares. O preconceito vindo dos homens “era da cultura, era da sociedade toda” comentou Alice. A presença feminina nas redações se tornou mais forte a partir da década de 1970, tendo em vista que

a presença das mulheres no mercado de trabalho de jornalismo e nos cursos superiores para formação profissional atesta o interesse e a adaptação delas a um universo que no início dos anos 60 do século passado, no Brasil, discriminava-as abertamente (KOSHIYAMA, 2001, p. 3).

Por meio dos depoimentos é possível ainda compreender como era trabalhar na docência na segunda metade do século XX. As três ingressaram na carreira docente pouco tempo depois de formadas. Isso nos revela que era possível ingressar como professora em Universidades Federais sem a titulação de mestre ou doutora. Outros tempos.

Além disso, ainda havia poucas mulheres ministrando aulas em cursos de Jornalismo, pois nas palavras de Marialva, “se tornavam professoras aquelas que se destacavam no mercado. Ainda era recente a presença feminina nas redações”. Com a ampliação do acesso da mulher ao Ensino Superior e ao mercado de trabalho, cresceu também a possibilidade de ingresso na docência. Marialva explica que “o ingresso pra docência era restrito, não era tão amplo assim. Naquele momento as profissionais que se destacavam eram convidadas pra docência no jornalismo. Não tinha concurso, entrava, a gente fazia um concurso, uma seleção mínima e aí se começava como colaborador naquele momento aí se desse certo fazia, abria concurso, e se fazia então o concurso”.

Para as entrevistadas, hoje pesquisadoras, jornalistas e professoras que fizeram história em suas respectivas carreiras, ser docente é estudar sempre. É atualizar os conhecimentos. Saber da responsabilidade e desafios de contribuir na formação dos alunos. Ter como missão, ensinar-lhes mais do que saberes técnicos: a verdadeira compreensão do que é jornalismo, de como praticá-lo de forma ética e trazendo contribuições efetivas para a sociedade.

REFERÊNCIAS

CAMPOS, Raquel Discini de. *Mulheres e crianças na imprensa paulista, 1920-1940: educação e história*. São Paulo: Ed. UNESP, 2009.

DINIZ, Lidiane. Costa Rego e o curso pioneiro de jornalismo da Universidade do Distrito Federal. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 33., 2010, Caxias do Sul. *Anais...* Caxias do Sul: Intercom, 2010. p. 1-15.

HIME, Gisely Valentim Vaz Coelho. Construindo a profissão de jornalista: Cásper Líbero e a criação da primeira escola de jornalismo do Brasil. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 28., 2005, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: Intercom, 2005. p. 5-9.

HIME, Gisely Valentim Vaz Coelho. Na Fundação da Primeira Escola de Jornalismo do Brasil: Cásper Líbero Gera o Conceito de Jornalismo Moderno. *Revista PJ:BR: jornalismo brasileiro*, São Paulo, n. 3, 1. sem. 2004. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/pjbr/arquivos/artigos3_b.htm>. Acesso em: 10 abr. 2017.

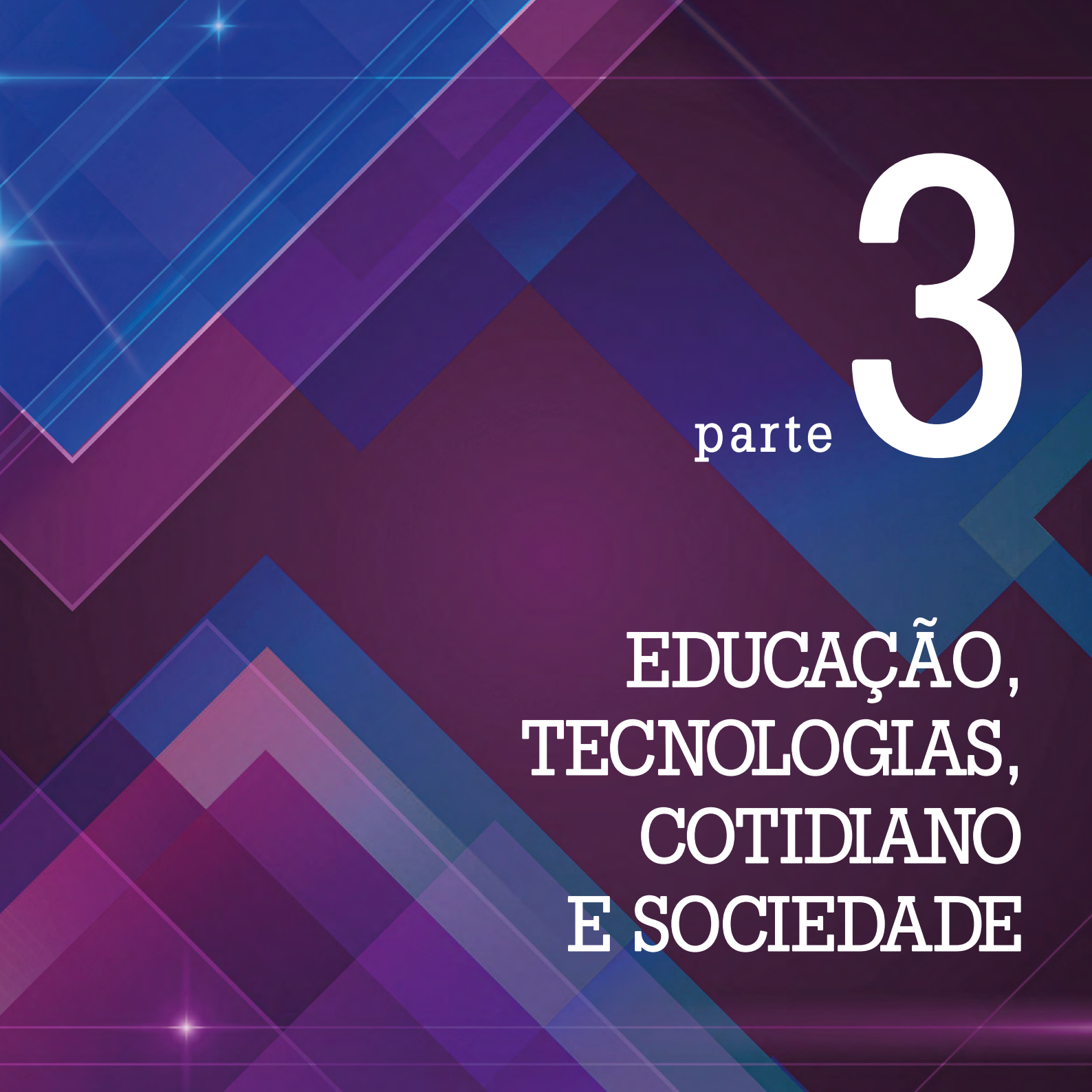
KOSHIYAMA, Alice Mitika. Mulheres jornalistas na imprensa brasileira. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 24., 2001, Campo Grande. *Anais...* Campo Grande: Intercom, 2001. p. 1-12.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). *História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1997. v. 2, p. 443-481.

MELO, José Marques de. *Teoria do jornalismo: identidades brasileiras*. São Paulo: Paulus, 2006.

ROSEMBERG, Fulvia; PINTO, Regina Pahim; NEGRÃO, Esmeralda Vailati. *A educação da mulher no Brasil*. São Paulo: Global Editora, 1982.

SOUZA, Rosa Fátima de. *Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo, 1890-1910*. São Paulo: Ed. Unesp, 1998.



parte 3

EDUCAÇÃO,
TECNOLOGIAS,
COTIDIANO
E SOCIEDADE

19

Dagmar Tasca Dutra

**BRINQUEDOTECA
HOSPITALAR:
O BRINCAR
NAS APROXIMAÇÕES
E DISTANCIAMENTOS
DO OLHAR DA TEORIA
DA LINGUAGEM
DE JOHN LOCKE**

DOI: 10.31560/pimentacultural/2020.299.386-405

Resumo:

Este artigo trata do olhar da relação entre conhecimento da política e educação da teoria da linguagem de John Locke, isto por entendermos que a forma de seu pensamento julga conhecer e orientar ações pedagógicas na Brinquedoteca para a Pedagogia Hospitalar. Na relevância do tema foi observado uma relação de seu conhecimento sobre política e educação diante da teoria da linguagem junto aos procedimentos metodológicos no ato de brincar das crianças e adolescentes na Brinquedoteca do Hospital do Câncer. Nas considerações finais foi constatado também que pode ser uma proposta educacional pautada pela disciplina em torno do ideal de homem liberal a ser formado nas crianças no ato do brincar, mesmo reconhecendo épocas tão distantes no tempo remoto ao atual. Isto significa também, que mesmo com os grandes avanços históricos na educação, hoje sua teoria pode ser ainda espelhada na pedagogia hospitalar, pois é uma iluminação nas ideias para a educação na Brinquedoteca.

Palavras-chave:

Brinquedoteca hospitalar; John Locke; Política e educação.

INTRODUÇÃO

As contribuições de John Locke na sua Teoria da Linguagem é uma reflexão para a educação. Hoje, pode ser observada e analisada como uma aproximação de visão metodológica na Brinquedoteca e na pesquisa realizada para estudos no ato do brincar das crianças e adolescentes internados no Hospital do Câncer, na cidade de Uberlândia. A Teoria da linguagem de John Locke reflete direcionamentos, aproximações, como também distanciamentos quando se faz as análises das observações referentes aos comportamentos das crianças e dos adolescentes junto às interações entre eles e os brinquedos no espaço da Brinquedoteca. Com isto, surgiu o forte interesse em analisar criticamente os pontos fortes, que ampliam e alicerçam o processo pedagógico junto aos alunos inseridos na pedagogia hospitalar, por meio de observações realizadas na Brinquedoteca, com as crianças e adolescentes analisados no ato de brincar e em períodos de internação no referido hospital.

Assim, John Locke, entre os filósofos empiristas, abre espaço para a ciência junto à filosofia na valorização desse tipo de experiência.

O objetivo da pesquisa, diante dessa perspectiva, foi como fonte de conhecimento e que sustenta a seguinte indagação: As observações de John Locke podem ser consideradas relevantes na educação das crianças no brincar, quando elas interagem também com os brinquedos na Brinquedoteca? Por meio de sua Teoria e das ideias baseadas no postulado da legitimidade da propriedade, inserida como teoria social e política no Hospital do Câncer Luta pela Vida, em Uberlândia, constata-se a visão do direito de propriedade teórica de Locke. Isso porque há de ser a base da liberdade humana, “porque todo homem tem uma propriedade que é sua própria pessoa” e numa instituição de saúde pública o governo existe para proteger esse direito, nisto se afirmam nas observações.

Desta forma as contribuições de leituras sobre John Locke, na Teoria da Linguagem, foram e são sugestivas nessa amplitude por detectar as ações praticadas pelas crianças. Este é o objetivo específico nas observações realizadas na Brinquedoteca, isto por incorporar o brincar e o brinquedo com a linguagem no convívio entre as crianças para a socialização delas no período de internação. Destarte, a concepção de Locke torna-se uma contribuição específica e inovadora neste artigo, como também o de valorar o social a um direcionamento ensino-aprendizagem na pedagogia hospitalar da Brinquedoteca.

OBJETIVO DA BRINQUEDOTECA

A Brinquedoteca é alvo das crianças para o brincar. Então, com seus diferenciados brinquedos sob um olhar teórico na prática da experiência de proximidade, a Teoria da Linguagem, de John Locke, pode ser observada na pesquisa qualitativa de natureza bibliográfica e com um método da observação as práticas do brincar como uma aliada à recuperação das crianças e adolescentes hospitalizados como forma de amenizar a estadia dolorosa desses alunos no Hospital do Câncer.

As atividades pedagógicas no contexto hospitalar tem como finalidade uma proposta de orientar e manejar os brinquedos dentro de um suporte teórico para as crianças e adolescentes internados no período da ausência escolar. A programação dos brinquedos são delineadas e orientadas pelo profissional pedagogo para um brinquedista no hospital para orientar os hospitalizados a uma recuperação dentro de um questionamento que dê suporte para o equilíbrio de um espírito são e ao corpo são também, havendo a descrição breve e completa do estado feliz desse mundo em recuperação.

O brincar na sua prática torna-se pouco frequente por falta de motivação às crianças e adolescentes hospitalizados pelo brinquedista, que pelo pouco conhecimento, muitas vezes estruturado em embasamentos teóricos e filosóficos não recebem orientações por parte do pedagogo hospitalar. Nesta visão pode-se perceber a necessidade da formação orientada e qualificada e específica para o profissional pedagogo hospitalar para ter o comprometimento em nortear as necessidades de uma humanização no ambiente da Brinquedoteca, em que este humanizar se torna uma intervenção efetiva nas mudanças subsequentes.

DIVISÃO DOS MOMENTOS DO ARTIGO

Este artigo é composto da introdução, a qual justifica a relevância do tema. A seguir é proposto o objetivo sobre as necessidades do pedagogo hospitalar em ter um direcionamento nas orientações para a atuação do Brinquedista. Depois, são apresentadas as discussões pertinentes, numa apresentação do conhecer da Brinquedoteca Hospitalar sob uma visão brasileira, bem como o referencial teórico de John Locke – sobre a relação conhecimento da política e educação referente ao tema em questão. Por fim, os procedimentos metodológicos, seguindo para as considerações finais e referências pesquisadas.

CONHECENDO A BRINQUEDOTECA HOSPITALAR SOB A VISÃO BRASILEIRA

A Brinquedoteca Hospitalar se define como um espaço localizado no interior do hospital para o brincar da criança e do adolescente em

estado de internação. Eles têm acesso aos brinquedos e jogos no local para as atividades lúdicas. O espaço é a nível de socialização e exploração da criatividade e o incentivo às brincadeiras como faz de conta, a dramatização e a estimulação para o inventar.

Segundo Viegas (2006) a Brinquedoteca Hospitalar é diferente, porque a criança está doente e internada, sendo assim, a brinquedoteca no hospital pode também dar oportunidade para a criança expressar seus sentimentos.

De acordo com (Carmo, 2008: p.15)

A utilização do jogo por meio terapêutico baseia-se na ideia e que a criança doente e hospitalizada ao brincar, se expressa e recupera-se mais rapidamente. Embora os brinquedos em hospitais não ocupem ainda um papel significativo, elas são de extrema importância para a recuperação da criança internada. O hospital é para a criança uma experiência difícil, ela tem que viver a separação da família, precisa adaptar-se a outros ritmos e a confiar em desconhecidos. Brincar é um direito de qualquer criança, inclusive daquela que se encontra hospitalizada, nessa situação a criança sofre duplamente, além da doença a imobilização a priva do comportamento mais típico de sua idade o brincar.

Observa-se que as atividades pedagógicas auxiliam a recuperação dos alunos internados. Também com os jogos e as brincadeiras as crianças e os adolescentes desenvolvem habilidades de acordo com suas necessidades diagnosticadas. Constata-se que incorporação do brinquedo e das brincadeiras na brinquedoteca hospitalar é ponto preponderante na socialização e ajuda na superação do período da internação, amenizando o estado psicológico pelo fato de estarem internados.

REALIDADE DENTRO DA BRINQUEDOTECA EM SER AMPLIADA SOB O OLHAR DE JOHN LOCKE

Observando as crianças e os adolescentes diante dos brinquedos e brincadeiras é percebido algumas aproximações da Teoria da Linguagem de Locke. Isto porque a linguagem comunicativa é contemplada dentro do contexto de socialização entre os alunos. Nesta visão, quando se relaciona as teorias do filósofo com os conceitos de educação sob a égide das ideias filosóficas do Empirismo na busca pelo conhecimento. Assim, assimila-se a aprendizagem na Brinquedoteca, quando a criança ao brincar recorre aos brinquedos por meio de suas experiências, nas quais elas deixam suas deduções ou especulações. Essas experiências são bases para a observação do mundo, como também podem ser descartadas as explicações baseadas na fé, pois na atualidade estão inseridas ali, e não colocam a ideia do brincar, com cada brinquedo, como experiências do seu vivenciar diante da doença e sim, criando suas ideias para as novas brincadeiras.

Na afirmação Lockeana, uma pessoa ao nascer é apresentada como uma tábula rasa, uma folha em branco, que por meio das experiências vividas passam por estágios da vida, nos quais formam seus conhecimentos e personalidade. Em defesa, alega que os seres humanos nascem já bons, iguais e independentes, mas a sociedade é a responsável pela formação do indivíduo.

Em observações no ato de brincar dos alunos na Brinquedoteca é apreciado este envolver de experiências e por eles estarem fisicamente debilitados, há o novo aprender e apreender durante o período de internação para um novo mundo de conhecimentos dentro do hospital.

Nas reflexões sobre educação, o filósofo John Locke visa entender a relação existente entre a teoria do conhecimento, numa

compreensão política, com a proposta educacional que não está dada e acabada, mas em um constante processo histórico de revisão e pesquisa. Desta forma, é vivenciado na Brinquedoteca o ver das crianças e dos adolescentes como homem sujeito na relação entre os problemas do conhecimento e a educação. Locke afirma que a verdade não está dada e acabada no sujeito, mas resulta da experiência individual, mediante a percepção dos acordos e desacordos das ideias que temos das coisas e que nos vêm através dos sentidos. Afirma que a própria razão é uma capacidade a ser desenvolvida pelo treino, uma vez que somos dotados de capacidades inatas a serem desenvolvidas.

Os distanciamentos da educação do histórico de vida de Locke com o vivenciar das crianças e dos adolescentes na brinquedoteca, no seu olhar sobre a educação, mesmo por se tratar de diferenciados contextos históricos, reflete sobre os contrários da inversão de valores de políticas contextualizada em diferentes épocas, isto porque John Locke (1632-1704), ao encontro da passagem do mundo medieval ao moderno enfrentou nos períodos de sua vivência na história política da Inglaterra, marcas do antagonismo entre a Coroa e o Parlamento. Segundo Weffort foi o controle da dinastia Stuart, que era defensora do “absolutismo da burguesia ascendente ao liberalismo que resultou o Estado Moderno. Diante disto, houve os mais variados reflexos nas áreas, as quais servem para compreensão da própria história, pois John Locke era filho de defensores do parlamentarismo, descendente da pequena burguesia mercantil, contudo sua juventude foi marcada pela Guerra Civil.

Na idade adulta Locke teve a consciência de que a ordem não poderia estar separada da liberdade, pois de formação retórica e humanista de base, foi se interessar por experiências químicas influenciado por Robert Boyle - pela medicina e por meio de Sydenham. Aprendeu a ler o livro da vida. “[...] Locke não teria sido, em absoluto, Locke” se não fosse sua aproximação com o Conde de

Shaftesbury, segundo Laslett (1998, p. 38). Foi conselheiro também de importante político, catedrático e se transformou em filósofo, economista, pedagogo, teórico da tolerância e num cientista inovador da medicina, ainda como conselheiro dos Wighs, ala liberal, orientou a vida intelectual inglesa, indicando uma direção a ser seguida.

Sobressaiu-se com escritos sob temas de religião, educação, economia, política, filosofia. Em todas suas obras representou problemas da época, destacando a “Carta acerca da Tolerância”, com distinção de ação da Igreja e no Estado, mais Dois tratados referentes ao governo civil, sem o ideário do absolutismo, “Ensaio” acerca do entendimento humano sua obra filosófica. Alguns pensamentos sobre a educação, e A conduta do entendimento, somente sendo publicada 1706 após sua morte, obras estas mencionadas de marco da sua intelectualidade. John Locke na sua proposta educacional visa uma formação do gentil-homem, virtuoso, mas isso distancia da formação educacional para os alunos hospitalizados, porque para Locke o homem é aquele capaz de agir segundo a razão. Nesta razão para os alunos hospitalizados está o foco somente no ato de brincar, parte de um entendimento que o homem o é pela educação recebida. Nesta fase de o corpo não estar são, porém se torna na teoria: que um espírito são em um corpo são é uma descrição breve, porém completa de um estado feliz neste mundo, mas mesmo não estando são, os hospitalizados apresentam um estado feliz neste mundo, no ato de brincar.

Desta forma, ele expõe este contrário na exposição da obra “Alguns Pensamentos sobre a Educação”. Entende que a educação deve começar desde cedo, por meio do desenvolvimento das capacidades individuais, da formação de “bons hábitos” e estar pautada pelos aspectos; físico, moral e intelectual, mas no aspecto físico não cita a doença como recuperação do espírito, porque para ele o aspecto físico representa um conjunto de prescrições médicas, que trata da higiene, estética, fortalecimento do corpo, isso retrata que

o corpo cresça forte e saudável, obedecendo as ordens do espírito. No princípio do enrijecimento é tomado com limitações, porque o que deve ser atendido é a educação “a principal coisa que se deve atender na educação dos meninos são os hábitos que se chegam a contrair em princípio”.

O principal objetivo da proposta educacional de John Locke está na formação no seu aspecto moral, relatada na formação moral do caráter por meio da disciplina nos desejos, visando formar o homem capaz de agir segundo os ditames da razão burguesa, porque para ele a virtude somente é a única coisa difícil e essencial na educação; como a primeira e a mais necessária das qualidades de correspondência para um homem, ou um cavalheiro na formação dos hábitos e princípios.

Como distanciamento na educação do brincar na pedagogia hospitalar também está uma educação do jovem cavalheiro, porque Locke propõe que a educação do jovem cavalheiro deve ser complementada com instruções de baile, esgrima, equitação e música. A música se aproxima da educação dos hospitalizados pela sensibilidade que eles se apresentam em tratamento num hospital, trazendo a harmonia de espíritos virtuosos, em destaque a virtude e a tolerância para o enriquecimento aos tipos de homem. Como a função do pedagogo educador é o papel de modelador da conduta ao formar o espírito dos educandos hospitalizados, ao inspirar neles o amor na educação para a vida.

Nesta proposta educacional de cunho moral, com vistas a uma formação de “bons hábitos”, há a constituição e preservação da sociedade burguesa no pensar, uma formação deste homem burguês para a sociedade burguesa da época. De forma mais ampla, o habitus do novo mundo. Esse princípio de produção, na incorporação dos próprios sujeitos, denomina “habitus”, entendido como sistema de disposições duráveis estruturadas de acordo com o meio social dos sujeitos e que seriam “predispostas a funcionar como estruturas

estruturantes, princípio gerador e estruturador das práticas e das representações", nestas considerações é visualizado muitos avanços no sentido de tornar o homem mais humano para a época de uma sociedade burguesa e que contradizendo na atualidade.

JOHN LOCKE – O CONHECIMENTO, A POLÍTICA E EDUCAÇÃO

John Locke ao estabelecer a relação entre a teoria do conhecimento apresenta sua visão política e educacional para uma proposta educacional, que deva estar presente a um pensador em estudo, e filósofo empirista inglês. Este homem em sua época, um homem que combatia o inatismo por entender que as capacidades são inatas e o conhecimento é adquirido. O inatismo/educação, por Locke, é uma doutrina que afirma certos princípios que se encontrariam impressos na alma humana; desde sua concepção no estímulo de direções das ações de todos os homens em todas as circunstâncias, que a capacidade é inata, mas o conhecimento adquirido e que a maneira pela qual adquirimos qualquer conhecimento constitui suficiente prova de que não é inato por necessitar de experimentação, raciocínio, discurso, requerer o exercício da mente. A ignorância e a morosidade provam de não existir princípios e verdades inatas. O conhecimento emerge da ação conjunta entre os sentidos e a razão, serve de referência à conduta humana com aproximações da pedagogia hospitalar com alunos hospitalizados.

Dessa forma também apresenta outras aproximações na pedagogia hospitalar junto a percepção da realidade, de que todo o conhecimento é oriundo da experiência (sensitiva e reflexiva), a realidade, a uma ideia; que é do particular ao universal, do indivíduo à sociedade. Sociedade está hospitalar que também nega ser a mente

pura substância pensante, sendo o corpo apenas uma máquina, pois o homem é ao mesmo tempo um ser sensível e racional, que a razão é falível e não é criadora de princípios, nem dos materiais do conhecimento de ideias simples. A unidade é uma conquista por meio da disciplina e do exercício com o brincar na pedagogia hospitalar institui assim, um guia de saber, da conduta da educação a medida em que é constituído o referencial do currículo para os hospitalizados quando o ensino é saber ouvir e dizer, mesmo em recuperação hospitalar.

Segundo Abbagnano (1982, p. 61):

A reforma radical que Locke operou no conceito da razão tem como finalidade em adaptá-la à sua função de guia autônomo do homem num campo que não se restringe a matemática e a ciência natural, mas abraça todas as questões humanas. A própria investigação gnoseológica de Locke nasce num terreno que não é o do conhecimento teórico, mas o dos problemas humanos.

O inatismo, tem por trás um ideal de homem e de sociedade com a ideia de que a criança é um adulto em miniatura, tendo o mesmo intelectual da mente do adulto, contudo Locke entende que o homem tem disposições, capacidades inatas a serem desenvolvidas pela educação e o conhecimento é adquirido. Assim traz aproximações com a educação da pedagogia hospitalar, no qual rompe com a desmoralização humana da doutrina das ideias inatas, defendida pela maioria dos educadores e pelos teólogos de sua época.

As práticas educacionais entendia que os homens nasciam todos iguais e são o que é pela educação recebida, agita a ideia do homem passivo em que a educação está basicamente centrada na memória, abrindo possibilidade para uma educação desenvolvida como instrumento intelectual na busca da verdade, autocontrole, autonomia do ideal de homem cortês com a preposição de um gentil-homem, a um homem racional.

Assim, quando concebeu o homem como potência, agente passivo e ativo, e a verdade como um conhecimento adquirido com base na experiência individual, abalou a ideia do professor ditador de verdades inquestionáveis e do aluno recebedor, pois agora a educação volta-se para a busca do conhecimento. Os abusos disciplinares, castigos evidenciam que faz pouco bem e muito mal na educação, pois havia a consideração de que os meninos mais castigados eram os não aptos para serem melhores homens, vez, que uma disciplina fará um homem submisso, sem iniciativas, ou revoltado: o método eram ordinário nos colégios para ensinar e sem recomendação.

A nova estrutura curricular baseada não na especificidade linguística da retórica e da lógica, foi proposta com a ideia da educação para a formação da vida diante do desenvolvimento individual, uma instrução de educação ao prazer, alegria, útil e agradável, não mais ao medo e a dor. Neste ponto o distanciamento de Locke está presente por ser hoje, necessário o preparo deste criança a dor e a compreensão desta dor nas doenças. Na análise da linguagem feita por Locke, a tendência torna-se a educação ser voltada a linguística.

Conforme Gilles (1987, p. 173), a crítica de Locke

[...] se levanta contra o classicismo decadente que perdera toda a relevância social, e contra o sistema escolar que se recusava a pôr em prática novos métodos pedagógicos. [...] a introdução de técnicas pedagógicas baseadas numa melhor compreensão de processos psicológicos. Reconhece a necessidade de um programa de estudos muito mais rico em termos de conteúdo. Este deve incluir matérias científicas e estudos sociais.

Locke mostrou que a educação deve estar voltada para vida, pois o caráter é de difícil construção, pois deve ser desenvolvida com muita atenção. Alega que existe um demorar na faculdade racional na vida da criança e que pode ser desenvolvida a partir do exercício da mente, para isso é necessário a formação do hábito como processo

educativo e deve estar voltado para a vida e não mais a erudição. A experiência sensível como a porta de entrada as simples ideias ao conhecimento é no primeiro momento o da ação cognitiva para o resultado da ação educativa. A ação pedagógica deve ser conduzida com cuidado e sabedoria junto ao desenvolvimento natural da criança afim de proporcionar experiências nos seus desenvolvimentos naturais. Frear as inclinações para o mal e inculcar referenciais na ação humana, vez que o caráter germina e se frutifica em torno da experiência individual com a relação bem/prazer e mal/dor, pois Conforme Locke (1988, p. 45)

As ideias na realidade marcam, porém inicialmente as impressões de modo profundo, e permanente vem acompanhadas pela dor e prazer. A principal tarefa dos sentidos consiste em nos fazer observar tudo o que causa mágoa ou proveito ao corpo, pois coube a natureza ordenar com sabedoria, a apreensão de várias ideias, nas quais deve ser acompanhada pela dor, preenchendo desta maneira o espaço para a ponderação e o raciocínio nas crianças.

Na concepção do prazer e a dor na obra de alguns pensamentos sobre a educação, Locke os concebe como “os ferrões que excitam a ação como as rédeas que guiam o gênero humano inteiro, porque a única coisa que tememos, naturalmente, é a dor ou a privação do prazer. Desta forma as crianças muito sensíveis aos elogios e ao desprezo, ao prazer e à dor, a educação deve proporcionar, cuidadosamente a inculcação de referenciais à vida virtuosa, associando prazer à felicidade e vício a infelicidade.

Para Jorge Filho (1992, p. 277-278), a proposta educacional de Locke

[...] antes, cumpre sensibilizar a criança para um critério de reputação em sintonia com a lei de natureza, mesmo que divirja dos costumes sociais. A educação lockiana tem como propósito, não a adaptação a estes, mas a libertação de sua influência corruptora. [...] possibilitar a ascensão gradual da razão ao governo do entendimento e da vontade.

A educação na pedagogia hospitalar é percebida pelas crianças e adolescentes hospitalizados alterações ocorridas no corpo de acordo com a gravidade deles, mas para Locke se no corpo não forem percebidas e não cheguem até a mente, não existe a matéria do pensamento a ser trabalhada e relacionada. Caso não exista conhecimento e nem educação, tanto o processo do conhecimento quanto o educativo não se dará de fora para dentro. Locke visa a formação do homem virtuoso, o *gentleman* apto a buscar o conhecimento e com um comportamento adequado e devido para a sociedade burguesa. Nesta perspectiva, na pedagogia hospitalar vale-se do processo lógico, da preferência a educação doméstica, para que melhor proporcione o controle das experiências positivas relacionadas ao prazer e negativas relacionadas à dor, mas prevalecendo a dor pela não presença da família no tratamento hospitalar.

Em torno do ideal a ser formado, pela concepção Lockeana cria-se o desejo de ser virtuoso pela canalização das vontades ao ideal de sociedade burguesa, mas que no contexto da sociedade atual é anulada toda esta concepção comprovando o distanciamento desta concepção. Apontamentos indicam que a educação deve começar desde cedo, pois a fragilidade do não adulto é vista pela educação recebida. Nascer adulto é dizer que as capacidades não se encontram desenvolvidas, uma total fragilidade, por isso Locke propõe a formação de “bons hábitos” como a forma eficaz para o processo educativo por considerar o desenvolvimento natural da criança. Para Locke o hábito está vinculado a uma ação prático-pedagógica da qual proporciona uma armadura para a busca do conhecimento e para a conduta ética.

EDUCAÇÃO NO SENTIDO DO CONHECIMENTO/EDUCAÇÃO

A educação está para no desenvolvimento das capacidades individuais para formar o homem racional, consciente, conhecedor e capaz diante das paixões, orientadas pela razão, mas tendo a base na verdade, que depende do mundo dos fatos. Neste entender é que os defeitos e as dificuldades do entendimento e das demais faculdades devem ao uso incorreto da reflexões da mente. Locke para estas circunstâncias se propõe a um desenvolvimento da mente por meio dos exercícios matemáticos, do qual são orientações que estão presentes em “O discurso de método de Descartes”.

Locke afirma de uma necessidade ao estímulo a curiosidade quando em respostas as perguntas dos meninos, com seriedade, não enganosa, quando desejam conhecer sem e para não confundir. Sempre falar de grandes conhecedores em assuntos para colocar estes meninos diante de coisas estranhas e novas, afim de provocar um espírito investigativo, ocasionando o encaminhar de um assunto. Orienta o desenvolver de um espírito investigativo na perspectiva de não aceitar o conhecimento como inato, desenvolvendo a tempo as habilidades racionais significativas para uma autonomia. Agir somente no que deseja orientar a mente, para que haja investigação em todas as partes na busca da verdade, para também poder estar seguro no empenho de pensamento as ideias claras, que após surgirão na cabeça, não deixando de julgar sem as inclinações pessoais, o que está no momento recebendo dos escritos, ou discursos.

John Locke representa embora o espírito de transição entre o mundo medieval e o moderno antes de tudo autor de uma obra de intuição, de percepção, imaginação e de profunda originalidade, com base na experiência do novo mundo que surgia. Sua construção é

um sistema aberto com a preocupação e a busca do não conhecido. “Este novo é definido pelo saber dos que têm condições intelectuais. No caso de Locke, o novo a ser construído fica a cargo da classe dominante. O autor marca a sua investigação com uma postura liberal e conciliadora. Sua obra é produzida em função do seu amor à tolerância e às ciências positivas” (GHIGGI; OLIVEIRA, 1995, p. 25). Desta forma expressa os anseios da burguesia ascendente, que já havia conquistado a independência civil e política e se prepara para dominar o mundo dos negócios. Locke propõe, portanto uma nova concepção epistemológica de mundo, de história e de educação, baseada na experiência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de todas as explanações históricas de Locke para a educação contatamos sua importância teórica tanto de aproximações como de distanciamentos para embasar a educação na pedagogia hospitalar. Como destaque está a Teoria da Linguagem como aprendizado para educação dos alunos hospitalizados, pois a linguagem como comunicação na Brinquedoteca é uma relação educativa que deve estar presente diante da aprendizagem no conhecimento das ideias e nas relações sociais com as crianças e adolescentes hospitalizados.

O mau entendimento pelo uso desconhecido ou abusivo das palavras ao brincar na pedagogia hospitalar aproxima da teoria Lockean, pois é prejudicial ao processo do desenrolar do conhecimento, como também para as relações sociais, porque as relações não se constituam de forma errônea. É necessário saber como se dá o processo de formação das palavras, uma vez que elas servem para registrar com clareza os próprios pensamentos, ideias e isto se

torna um auxílio na memória, na comunicação e no bom entendimento do plano das relações sociais.

Locke ao interessar pela linguagem como instrumento do conhecimento e possível fonte de distorção, é pelo fato de chamar atenção por uma linguagem clara e objetiva, eis o projeto que constitui a essência da linguagem na modernidade. Dessa forma, há sugestões de tomar cuidado com o uso de palavras sem significados, sem correspondência com a realidade das coisas, a fim de usá-las de forma clara e distinta, com significado explícito. Apontou a definição das palavras como “[...] um meio pelo qual o sentido pode ser conhecido com certeza, sem deixar qualquer lugar para ser contestado” (LOCKE, 1988, p. 130), facilitando o convívio social e a promoção do conhecimento. Conforme Michaud (1986, p. 106), neste programa de crítica e correção dos meios da linguagem. Neste contexto não se trata apenas de evitar os abusos. Isto é a tarefa da característica de um linguajar adequado para apreender e transcrever as propriedades das coisas, preocupações principais dos anos 1660-1670.

Do empirismo na perspectiva de Locke (1988, p. 132) se resume que

É desejável que homens versados em pesquisas físicas e familiarizados com vários tipos de corpos naturais, se estabelecessem estas ideias simples com as quais observam os indivíduos de cada classe em concordância constantemente, porque isto corrigiria grande parte desta confusão, que deriva de várias pessoas aplicarem, ou mesmo para uma coleção de maior ou menor número de qualidades sensíveis, proporcionalmente mais ou menos com o que tem sido sua familiaridade com eles, ou pelo exame acurado das qualidades de qualquer classe de coisas que estão sob uma denominação.

Locke relaciona educação como uma promoção do uso correto da linguagem, que aflora como meio para evitar os mal-entendidos, os exageros e as distorções ao longo do processo do conhecimento e das relações sociais. Conforme Ghiggi e Oliveira (1995, p. 24), “[...]”

há de se educar o indivíduo para o uso disciplinado da linguagem que favorece a retidão do conhecimento” - segundo Locke (1988, p. 91), pois “quando um homem fala com o outro, o faz para que possa ser entendido; e o fim da fala implica que estes sons, como marcas, devem tornar conhecidas suas ideias ao ouvinte”. Locke sugere averiguação da linguagem para pensar o problema, que será desenvolvido mais tarde pelo empirismo lógico.

John Locke representa embora o espírito de transição entre o mundo medieval e o moderno antes de tudo autor de uma obra de intuição, de percepção, imaginação e de profunda originalidade, com base na experiência do novo mundo que surgia. Sua construção é um sistema aberto com a preocupação e a busca do não conhecido. “Este novo é definido pelo saber dos que têm condições intelectuais. No caso de Locke, o novo a ser construído fica a cargo da classe dominante. O autor marca a sua investigação com uma postura liberal e conciliadora. Sua obra é produzida em função do seu amor à tolerância e às ciências positivas” (GHIGGI; OLIVEIRA, 1995, p. 25).

Desta forma, expressa os anseios da burguesia ascendente, que já havia conquistado a independência civil e política e se prepara para dominar o mundo dos negócios. Locke propõe, portanto uma nova concepção epistemológica de mundo, de história e de educação, baseada na experiência.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- CARMO, Andressa do. *A brinquedoteca hospitalar: Uma intervenção positiva para criança hospitalizada*. Monografia. São Paulo: Centro de Referência em Distúrbios de Aprendizagem.
- GHIGGI, Gomercindo; OLIVEIRA, Avelino da Rosa. *O conceito de disciplina em John Locke*. Porto Alegre: Edipucrs, 1995.

GILES, Thomas Ranson. *História da educação*. São Paulo: E.P.U., 1987.

JORGE FILHO, Edgar José. *Moral e história em John Locke*. São Paulo: Loyola, 1992.

LASLETT, Peter. Introdução. In. *Dois tratados sobre o governo*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

LOCKE, John. *Ensaio acerca do entendimento humano*. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

MICHAUD, Ives. *Locke*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1986.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio M. Martins. *Bourdieu e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SHERIDAN, P. *Compreender Locke*. Trad. Fábio Ribeiro. Petrópolis: Vozes, 2013.

VIEGAS, Drauzio. O papel do brinquedo na educação e na saúde. In: *SEMINÁRIO NACIONAL*. Brasília, Câmara dos Deputados, 2006.

WEFFORT, Francisco. *Os clássicos da política*. São Paulo: Ática, 1991.

20

Roberta Rodrigues Ponciano
Adriana Cristina Omena dos Santos

A 9ª EDIÇÃO DO REGULAMENTO DO PRÊMIO DE TECNOLOGIA SOCIAL: ANALISANDO SUAS PARTICULARIDADES

DOI: 10.31560/pimentacultural/2020.299.406-421

Resumo:

O texto aborda a análise das particularidades do Regulamento do Prêmio Fundação Banco do Brasil de Tecnologia Social, na sua 9ª edição, criado em 2017, no qual constam as regras para certificar, premiar e difundir tecnologias sociais que são consideradas soluções satisfatórias para questões que englobam: recursos hídricos, alimentação, educação, energia, geração de renda, habitação, meio ambiente e saúde. Enfatiza-se que é necessário o emprego da tecnologia social como uma forma de intervenção para sanar problemas de domínio capitalista, sem as dependências exclusivas de órgãos financiadores nacionais ou internacionais que visam apenas o lucro se tornando o único e exclusivo proponente do processo de desenvolvimento.

Palavras-chave:

Banco de tecnologia social; Capitalismo; Organismos internacionais.

INTRODUÇÃO

A discussão sobre as tecnologias sociais vem crescendo a cada dia, devido a percepção que se vem tendo com relação as tecnologias convencionais que não conseguem promover integralmente a inclusão social, minimizando os problemas socioambientais, e pode até agravá-los, pois na maioria das vezes, as tecnologias convencionais tem uma eficiência na promoção da competitividade e lucratividade das empresas.

Em contrapartida, as tecnologias sociais vem como uma alternativa para suprimir essa carência na resolução de problemas estruturais das camadas mais excluídas da sociedade, com soluções simples e efetivas para desenvolver projetos que possam colaborar na melhoria da sociedade como um todo. E para ITS, a tecnologia social tem como objetivo desenvolver um conjunto de “técnicas e metodologias transformadoras, desenvolvidas e/ou aplicadas na interação com a população e apropriadas por ela, que representam soluções para inclusão social e melhoria das condições de vida” (ITS, 2004, p. 26). E nesse contexto tem-se o Prêmio Fundação Banco do Brasil que de acordo com FUNDAÇÃO BANCO DO BRASIL (s.d), trata-se do “principal instrumento de identificação e certificação de tecnologias sociais que compõem o banco de tecnologias sociais – BTS”.

Diante disso, é importante discutir tal temática e ressaltar também que faz parte do desenvolvimento da pesquisa de doutoramento em Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Para tanto, analisaremos o Regulamento do Prêmio Fundação Banco do Brasil de Tecnologia Social – 9ª edição, criado em 2017, redigido para apresentar as regras para certificar, premiar e difundir tecnologias sociais (TS) já aplicadas e em funcionamento, e que são consideradas

soluções satisfatórias para questões que englobam: recursos hídricos, alimentação, educação, energia, geração de renda, habitação, meio ambiente e saúde.

Explicitamos que o documento aborda questões relacionadas a premiação de tecnologias sociais que poderão ser reaplicadas no Brasil, e que irão compor o banco de tecnologias sociais (BTS) que é uma base de dados disponível no site da própria Fundação Banco do Brasil, contendo diversas informações sobre as TS e suas instituições desenvolvedoras.

DESENVOLVIMENTO

A realização deste concurso e premiação é de responsabilidade da Fundação Banco do Brasil (instituída pelo Banco do Brasil em 1985) e do Governo Federal do Brasil, e ocorre a cada dois anos, tendo iniciado no ano de 2001. Conta com o apoio da Unesco – Cooperação Representação no Brasil, PNUD – Empoderando vidas e Fortalecendo nações, FAO – Organização das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura, Grupo Banco Mundial, CAF – Banco de Desenvolvimento da América Latina.

Nota-se a influência dos organismos internacionais com associação ao mundo financeiro e em conformidade com os preceitos do capital, visando a apropriação das tecnologias sociais com um discurso do desenvolvimento econômico, político e social do Brasil. Ocorre então:

[...] que se dá mediante processo políticos diversos e negociações de consórcios de poder que envolvem as elites dominantes nacionais e o capital internacional. Ademais, a consecução das orientações emanadas dos relatórios internacionais se dá por mecanismo de adequação variados,

dentre os quais as condicionalidades estabelecidas pelos organismos internacionais para a concessão de financiamentos, pelas quais se estabelecem os eixos conceituais e as diretrizes da política a ser seguida (LIMA FILHO, 2010, p.213).

As relações aqui existentes entre tecnologias sociais e as influências dos organismos internacionais e, em especial, do Banco Mundial como apoiador na elaboração e certificador destas no Brasil, demonstra a necessidade de materialização de uma dada ferramenta (nacional ou internacional) a ser implantada numa sociedade de mercado brasileira com vistas a inclusão social para beneficiar o capital, pois tal tecnologia passa a ser mercadoria que poderá gerar lucros para empresas diversas e parceiras da Fundação Banco do Brasil que direcionarão suas ações num discurso que irá solucionar as mazelas de uma dada comunidade.

E assim apresenta duas categorias de premiação, nacional e internacional, cujo intuito nos remete a uma amplitude do público-alvo, com a participação de várias instituições, consequentemente mais projetos cadastrados e apropriação das tecnologias sociais por meio da certificação; para tanto abarca tanto as Instituições sem fins lucrativos, legalmente constituídas no Brasil, de direito público ou privado com iniciativa desenvolvida no Brasil; como também Instituições sem fins lucrativos, legalmente constituídas em algum dos países da América Latina e do Caribe, e que sua iniciativa seja desenvolvida no Brasil em um ou mais países da América Latina e do Caribe. Tem-se:

[...] o mimetismo que se caracteriza por uma colonização intelectual onde prevalece a cópia das teorias e ideias dos centros hegemônicos, hoje, das teses dos organismos internacionais e de seus intelectuais e técnicos e, também, da ideia de que não precisamos produzir ciência e tecnologia pois podemos importá-las. (FRIGOTTO, 2014, p.64)

São essas forças supranacionais, comandadas pelo capital, que orientam, exigem e instauram a ordem econômica de corte neoliberal e incentivam tais ações. E Sanson (2014, p. 31) explicita que:

A essência do neoliberalismo reside aí, na crescente força do mercado financeiro, que gradativamente promove uma ruptura entre o econômico e social. A mundialização dos mercados financeiros, articulada com o progresso das técnicas de informação, passa a assegurar uma mobilidade sem precedente dos capitais, que se autonomizam e passam a subordinar a esfera sociopolítica. Nessa perspectiva, quem passa a dar as regras, não são mais os Estados-Nações, mas, antes de tudo, os fóruns supranacionais do capital, representados por paraestatais como Organização Mundial do Comércio (OMC), Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial ou ainda os Bancos Centrais – hegemonizados pelos interesses da banca financeira [...].

Há então uma propagação de um discurso de que os organismos internacionais, em especial o Banco Mundial, colaboram e vinculam suas ações ao desenvolvimento e a estabilidade econômica e política no Brasil, com ações como as apresentadas neste contexto.

Após todas essas explicações se faz importante apresentar a composição do presente regulamento, no qual é possível identificar várias etapas, as quais possuem diversas características, e que são descritas da seguinte forma:

1) conceito de tecnologia social; 2) do prêmio e seus objetivos; 3) das inscrições; 4) das categorias de premiação nacional; 5) das categorias de premiação internacional; 6) das etapas de premiação; 7) da premiação nacional; 8) da premiação internacional; 9) das comissões de certificação, seleção e de julgamento; 10) dos direitos autorais; 11) da comunicação dos resultados; 12) do cronograma; 13) dos casos omissos.

Alguns pontos específicos dentro de cada etapa serão discutidos a seguir, para um melhor entendimento. No item “2) do prêmio e seus objetivos”, tem-se a informação que as categorias apresentam sinergia com os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS) que perpassam por diversas temáticas que estão relacionadas a situação social, política ou cultural do cotidiano brasileiro.

E nesta edição há em especial atenção a ODS 5: Igualdade de Gênero, que é um tema historicamente debatido e que nos remete que esse destaque vem ao encontro de dar maior visibilidade as políticas públicas existentes e que ainda estão em constante desenvolvimento, as quais são direcionadas a diminuir as desigualdades de gênero no mercado de trabalho.

O documento analisado abarca ainda, a igualdade de gênero baseada nas colocações do Pacto Global da ONU e da ONU Mulheres, sendo que aquele trata-se de uma iniciativa política estratégica para empresas que estão comprometidas em alinhar suas operações e estratégias com dez princípios universalmente aceitos nas áreas de direitos humanos, trabalho, ambiente e combate à corrupção. Já a ONU - Mulheres é uma entidade das Nações Unidas para Igualdade de Gênero e Empoderamento das Mulheres, e foi criada na Assembleia Geral da ONU de julho de 2010, colaborando para o enfrentamento dos desafios de promover a igualdade de gênero em nível global.

Empoderamento provém do inglês empowerment. No contexto dos estudos de gênero, refere-se à potencialidade profissional das mulheres, aumentando sua informação, aprimorando suas percepções e trocando ideias e expressando sentimentos. Seu objetivo mais amplo é fornecer as capacidades, habilidades e disposições para o exercício legítimo de poder (YANNOULAS, 2002, p. 40).

Deste modo, há aqui uma preocupação em se obter a igualdade entre mulheres e homens como parceiros e beneficiários

do desenvolvimento econômico, social e humanitário. E a cada dia os órgãos estão empenhados em direcionar suas ações para as mulheres por serem segmentos populacionais mais sensíveis às desigualdades sociais e mais expostos à violência.

Já no item “3) das inscrições”, dentre as várias instruções apresentadas, evidencia-se que não há limite quanto ao número de inscrições por instituição. Isso nos remete ao fato de que as instituições podem inscrever quantas propostas quiserem, realizando “um comércio” de suas inovações para uma pessoa jurídica de direito privado (Fundação Banco do Brasil), sem fins lucrativos, sediada em Brasília (DF), cujo objetivo tem um viés de promoção, disseminação e patrocínio de ações nos campos da Educação, Cultura, Saúde, Assistência Social, Recreação e Desporto, Ciência e Tecnologia e Assistência a Comunidades Urbano-Rurais.

E quando se realiza tal feito, é cedido todo o direito de propriedade dos documentos e das tecnologias sociais certificadas, com apropriação das ideias e dos projetos das pessoas inscritas, com um discurso de incentivo da replicação em outras regiões. Portanto, as tecnologias sociais certificadas se tornam ferramentas de uso para suprir as deficiências de valorização do capital, com exploração e expropriação do saber, bem como da reprodução da força de trabalho como mercadoria.

Assim sendo, de acordo com literatura sobre tal assunto, para ser TS é preciso que ela seja produzida desde o início por aqueles que irão utilizá-la, o que vai contra o que está descrito no regulamento e que foi debatido anteriormente. Pois, no caso do banco de dados de tecnologias sociais da Fundação Banco do Brasil há uma situação de dependência, já que a TS será desenvolvida por outro ator social que não aquele que a desenvolveu, estando restrito o conhecimento e nas mãos de órgãos privados e/ou públicos, conforme decisão e interesses da Fundação Banco do Brasil.

Logo, há uma expropriação da subjetividade dos indivíduos, algo que está presente no processo de produção material das sociedades e foi evidenciado por vários teóricos que analisam o capitalismo.

Nesse ínterim, há que se ter cautela ao analisar as potencialidades das TS, não dando tanta ênfase de que todas elas poderão resolver por si só os problemas de geração de trabalho e renda, pois muitas das vezes pode se tornar apenas uma solução assistencialista com melhorias paliativas num cenário de vulnerabilidade. Há um estímulo para que as instituições e demais parceiros busquem o desenvolvimento de tecnologias sociais visando a melhoria de comunidades, com o auxílio de órgãos que irão aprimorar as técnicas existentes, e o Estado participará como agente de elaboração e implantação de políticas para viabilizar a implantação das tecnologias sociais.

No caso do documento analisado, fica explícito uma tentativa de se extrair dos trabalhadores mais do que sua mão de obra e suas capacidades de trabalho manual, mas sua capacidade criativa e seu trabalho intelectual em favor de grandes instituições financeiras. Logo, ações como esta premiação não garantem crescimento pessoal e profissional mas uma transferência de ideias e saberes, algo que não é novo no capitalismo e remonta à administração científica do sistema taylorista-fordista, se intensifica nas práticas toyotistas nos mais diversos ramos e processos de trabalho.

Quanto ao item “4) das categorias de premiação nacional”, existem 6 categorias de premiação, que estão amplamente relacionadas com questões as quais o Brasil tem tido dificuldades de promover um adequado desenvolvimento e manutenção. São elas: água e/ou meio ambiente, agroecologia, economia solidaria, educação, saúde e bem-estar, cidades sustentáveis e/ou inovação digital.

Ocorre então, uma necessidade de disseminar ferramentas cuja finalidade é direcionada a amenizar e intervir na realidade social e que

estão constantemente em debate na mídia (nacional e/ou internacional) como desmatamentos, deficiências no desenvolvimento de economias solidárias, uso da água de forma insustentável, etc.

Fazendo uma comparação do apresentado acima com o que foi exposto no Regulamento no item “5) categorias de premiação internacional”, visualiza-se que foram elencados juntos os diversos assuntos compondo somente numa categoria a ser premiada composta pelos seguintes temas norteadores: água e meio ambiente, agroecologia ou cidades sustentáveis. Tais assuntos confirmam o destaque na necessidade de se discutir, elencar, obter, premiar e implantar tecnologias sociais que se relacionem com o meio ambiente e o desenvolvimento do país de forma sustentável, alertando a população para questões de melhorias da qualidade de vida, sustentabilidade e preservação do meio ambiente.

Portanto, tal temática ser direcionada para uma premiação internacional traz para a discussão os interesses em trazer ideias de outros países para serem implementadas no Brasil, o que está em consonância com os interesses dominantes: implementar ações bem sucedidas, independentemente das fronteiras nacionais e em favor de uma maior lucratividade.

Na lógica da articulação entre as necessidades econômicas e sociais, a oferta de certificação e premiação elencada neste Regulamento, no item “6) das etapas de premiação”, prolifera a propaganda ideológica de ações que envolvam pessoas multiplicadoras de ações como a tecnologia social, e que mesmo após terem sido certificadas devem manter atualizadas as informações disponíveis no banco de tecnologias sociais, ou seja, há aqui um processo produtivo rígido com vistas a um mercado de tecnologias sociais e que mantém o responsável pela tecnologia social ligado a ela para continuar a repassar informações a Fundação Banco do Brasil, atualizando e entregando seus conhecimentos cada vez que ele venha a ser

modificado (“atualizado”); evitando a exclusão das tecnologias sociais da base de dados do banco de tecnologias sociais.

Constata-se então, que as pessoas que são responsáveis por tais tecnologias, bem como as próprias tecnologias sociais estão submetidas às necessidades da acumulação e ao domínio capitalista da Fundação Banco do Brasil e seus parceiros, e não apenas às carências e anseios do ser humano.

Neste item, é apresentada também uma bonificação de 5% na pontuação total obtida na categoria igualdade de gênero para TS direcionadas a promoção do empoderamento de mulheres e meninas proporcionando informações destacadas sobre o tema e colocando a igualdade de gênero como um eixo singular no Regulamento. A partir disso, “[...] as análises de gênero não devem descrever as classificações/categorizações (ser homem, ser mulher), mas identificar como os significados atribuídos a essas interferem e contribuem na construção do mundo do trabalho” (CISNE, 2015, p. 120).

E mesmo em meio a tantas transformações sociais ocorridas ao longo do último século sob a perspectiva de gênero, vislumbra-se que mais uma vez, no Regulamento há uma ênfase sobre este assunto, demonstrando a importância e o interesse de ter tecnologias sociais com temática de pesquisa específica e debatida mundialmente na busca pela igualdade de gênero.

Pois, conforme Antunes (2009, p. 109), ao citar Segnini (1998), afirma que a categoria analítica gênero possibilita buscar os “[...] significados das representações tanto do feminino quanto do masculino, inserindo-as nos seus contextos sociais e históricos”. Desta maneira, Mészáros (2002, p.304-305) complementa afirmando que durante o “desenvolvimento histórico do capital também são ativadas algumas potencialidades positivas para a emancipação das mulheres – apenas para serem mais uma vez anuladas sob o peso das contradições do sistema”.

Cisne (2015, p. 127) ainda remete à seguinte reflexão: “A feminização do mercado de trabalho deve ser pensada como uma conquista da mulher ou estratégia do capital?”. A resposta perpassa por uma discussão ampla que remete a:

[...] perceber os principais impactos das consequências destas transformações sobre as condições de trabalho das mulheres, ou ainda analisar como o capital se utiliza de mulheres trabalhadoras para assegurar a efetivação destas transformações (ibidem, p. 128).

Já os parâmetros utilizados para a premiação nacional e internacional, estão apresentados no item 7 e 8 respectivamente. E o que se tem é que há diferença na premiação, sendo que apenas o primeiro receberá premiação em dinheiro. Receberá ainda, troféu e vídeo, e participação no Fórum Internacional de TS e no evento de premiação com as despesas pagas pela organização do evento.

Analisar o que significa o prêmio em dinheiro, se faz importante pelo fato de que isso pode ser o motivacional para que as instituições participem do certame e se tornem dependentes de um capital que está amarrado a regra do regulamento que diz que “as instituições vencedoras se comprometem a utilizar os recursos recebidos em ações relacionadas ao aperfeiçoamento, reaplicação ou difusão da respectiva tecnologia social premiada”, ou seja, mais uma vez, a Fundação Banco do Brasil faz com que o dinheiro da premiação continue a circular para favorecer a própria instituição, já que posteriormente qualquer mudança que ocorrer na TS premiada deve ser atualizada no banco de dados das tecnologias sociais repassando os conhecimentos obtidos com utilização da premiação para a instituição Fundação. Concentra-se na mão de empresas de capitais toda a tecnologia social ficando a comunidade a mercê de suas ações.

Já para a premiação internacional haverá apenas troféu e vídeo, e participação no Fórum Internacional de TS no Brasil com

despesas pagas pelos parceiros do certame. Analisa-se, então, que há uma premiação direcionada a ser utilizada em ações de melhorias da respectiva TS, e que será apenas no Brasil, buscando assim, que o patrimônio continue a circular aqui, gerando riquezas e demais desenvolvimento de ações no país. Mas com participações de apoio internacionais, que podem ocasionar uma aliança para beneficiar a todos. Os pagamentos das despesas também apresentam diferença quanto ao órgão responsável como elencado acima, isso mostra como as parcerias funcionam e são direcionadas conforme a necessidade de suprir o capital, seja nacional ou internacional.

O item “10) de direitos autorais”, nos remete ao repasse de direitos, como a disseminação, a promoção e o fomento para reaplicação das tecnologias sociais que foram certificadas, para a Fundação Banco do Brasil, e esta não terá que dar nenhuma contrapartida de remuneração ou gratificação adicional para a instituição participante. Desta forma, a Fundação, bem como seus parceiros passarão a ter total domínio sobre as tecnologias sociais elencadas no BTS para fazer aquilo que lhe for conveniente num viés de reaplicação delas.

Ainda nesse sentido, é necessário atentar para o uso dessas tecnologias sociais obtidas por meio de políticas públicas e conforme Frigotto (2010) explica, há uma ferramenta de uso para suprir as necessidades de valorização do capital (explorando e expropriando o saber do trabalhador) e da reprodução da força de trabalho como mercadoria, para tanto o discurso tem um pensamento oportunista e neoliberal no qual:

O Estado – por meio de distintos órgãos e instâncias- deverá estar presente não apenas como intermediador e facilitador das ações envolvendo a utilização da tecnologia social pelas populações carentes, mas como demandante de soluções para seu próprio uso que permitam o emprego de seu enorme poder de compra, de forma a melhorar a qualidade dos serviços que presta a sociedade e aumentar a eficiência da “máquina do estado”, induzindo a inovação. (DAGNINO; BRANDÃO; NOVAES, 2004, p. 61)

Desse modo para que possíveis trabalhos no campo das tecnologias sociais possam vir a ser desenvolvidos por essas mulheres, é necessário que elas atentem para o desenvolvimento de uma visão crítica, autônoma e criativa, que saibam solucionar problemas com questionamentos que transformem suas vidas e de suas comunidades, e não somente para atender as exigências do capital. Pois segundo Lucena (2008, p.17), “o trabalho convoca a inteligência de cada trabalhador, do coletivo do trabalho na descoberta, na aprendizagem, no desenvolvimento e na produção de saberes”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tais questões apresentam importância na conjuntura atual já que são indagações das condições reais para consecução de propostas alternativas direcionadas a lógica dominante de formação do trabalhador com vistas a implantação de tecnologias sociais que podem ou não propiciar melhorias na vida dessas pessoas e de suas comunidades. E ainda por se tratar de atividade social, movida predominantemente por valores não mercantis que tem se expandido por meio de trabalhos realizados por organismo ou associações com alternativas para compensar as mazelas da pobreza num ambiente dominado pelo mercado de trabalho capitalista.

É importante explicar que, mesmo que haja um esforço por parte da Fundação Banco do Brasil em cadastrar e premiar tecnologias sociais cuja finalidade tem o intuito de divulgação e implantação de projetos em comunidades diversas, se faz necessário evidenciar que para que as TS funcionem e não sejam apenas reproduzidas em benefícios do capital, elas sejam desenvolvidas com o foco na satisfação da coletividade, bem como o empoderamento e a autoestima das pessoas, buscando desenvolver metodologias ou produtos em interação com a comunidade na solução de problemas

sociais diversos, respeitando as diferenças culturais, e evitando o domínio exclusivo de determinado conhecimento.

Deste modo, convém explicar que os problemas existentes neste Regulamento, não estão em sua maioria, explícitos e sim implícitos nas entrelinhas e até no não dito. Portanto, o prêmio da forma como está descrito transmite a ideia de que ele é dependente do capital, que passa a modelá-lo do modo como bem entender, sendo então usado como massa de manobra para atingir as instituições e essas serem destituídas dos saberes de seus colaboradores e/ou trabalhadores.

E para que o Regulamento se adeque é necessário que as TS sejam implantadas de forma a não promover apenas o capitalismo, sendo adaptada para abarcar pequenos produtores e consumidores e não segmentar, hierarquizar e dominar os trabalhadores.

Por conseguinte, é necessário o emprego da tecnologia social como uma forma de intervenção para sanar problemas de domínio capitalista, utilizando estratégias que possam gerar aumento da renda, da qualidade de vida, do empoderamento, e do crescimento conjunto e autossustentável sem as dependências de órgãos financiadores nacionais ou internacionais, que visem apenas o lucro se tornando o único e exclusivo proponente do processo de desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. *Os sentidos do trabalho: ensaios sobre a afirmação e a negação do trabalho*. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2009.

CISNE, Mirla. *Gênero, divisão sexual do trabalho e serviço social*. 2. ed. São Paulo: Outras Expressões, 2015.

DAGNINO, Renato; BRANDÃO, Flavio Cruvinel; NOVAES, Henrique Tahan. Sobre o marco analítico-conceitual da tecnologia social. In: JR., Antonio E. Lassance et al. (org.). *Tecnologia social: uma estratégia para o desenvolvimento*. Fundação Banco do Brasil – Rio de Janeiro: 2004.

FUNDAÇÃO BANCO DO BRASIL. *Prêmio Fundação Banco do Brasil*. Disponível em: <<https://www.fbb.org.br/images/Premio-2017/regulamento-bts-2017-pt.pdf>>. Acesso em: 02 mai 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A Produtividade da Escola Improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista*. São Paulo: Cortez, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A conjuntura atual do capitalismo e as mobilizações sociais: a educação pública como arena na luta de classes. In: ORSO, Paulino José; GONÇALVES, Sebastião Rodrigues; LUZ, Paulino Pereira da; ANJOS, Amâncio Luiz Saldanha dos (orgs.). *Sociedade capitalista, educação e as lutas dos trabalhadores*. 1 ed. São Paulo: Outra expressões, 2014.

ITS. INSTITUTO DE TECNOLOGIA SOCIAL. *Caderno de Debate Tecnologia Social no Brasil*. São Paulo. 2004.

LIMA FILHO, Domingos Leite. Reformas educacionais e redefinição da formação do sujeito. In: Araújo, Renan; SOUZA, José dos Santos (org.) *Trabalho, Educação e Sociabilidade*. 1 ed. Maringá: Práxis: Massoni, 2010.

LUCENA, Carlos. Trabalho e conhecimento tácito na reorganização da produção capitalista- Uma análise das suas contradições. In: Lucena, Carlos (org.). *Trabalho, precarização e formação humana*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2008.

MÉSZÁROS, István. *Para além do capital*. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2002.

SANSON, Cesar. As novas configurações no mundo do trabalho em tempos de mundialização do capital. In: ORSO, Paulino José; GONÇALVES, Sebastião Rodrigues; LUZ, Paulino Pereira da; ANJOS, Amâncio Luiz Saldanha dos (orgs.). *Sociedade capitalista, educação e as lutas dos trabalhadores*. 1 ed. São Paulo: Outras expressões, 2014.

SEGNINI, Liliana. *Mulheres no trabalho bancário*: difusão tecnológica, qualificação e relações de gênero. São Paulo: Edusp, 1998.

YANNOULAS, Sílvia. *Dossiê: Políticas públicas e relações de gênero no mercado de trabalho*. Brasília: CFEMEA; FIG/CIDA, 2002.

YANNOULAS, Sílvia; SAMPAIO, Myrian. Notas para a integração do enfoque de gênero na educação profissional. In: VOGEL, Arno. *Trabalho com a diversidade no PLANFOR: raça/cor, gênero e pessoas portadoras de necessidades especiais*. São Paulo: UNESP, 2001.

21

Maizy Cássia Silva
Marília Pereira Brasão
Renistenes Eunice da Costa

REDES SOCIAIS DIGITAIS COMO ESTRATÉGIA DE MARKETING: UM ESTUDO DE CASO EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO PÚBLICO

Resumo:

Os estudos a respeito da utilização de estratégias de comunicação em mídias sociais, normalmente abordam aspectos empresarias, sendo ainda incipientes no contexto de instituições de ensino superior. Desta forma, este artigo pretende trazer contribuições ao tratar do tema redes sociais como forma de comunicação dentro das IES, além de abordar o comportamento do consumidor nos serviços educacionais e das instituições que proporcionam esses serviços, diante da utilização das mídias sociais. As mídias sociais, quando usadas como forma de marketing relacional, são criadas para a comunicação com o público da instituição, devido a isso, compreender se esse público realmente tem acesso a elas e considerar suas informações úteis e importantes se torna uma análise significativa.

Palavras-chave:

Marketing; Mídias sociais; Instituições educacionais.

INTRODUÇÃO

O comportamento de consumidor pode ser entendido quando as pessoas adquirem determinados produtos ou serviços para satisfação de suas necessidades. E os fatores que levam determinado consumidor a adquirir determinado produto ou serviço podem ter relação com as várias estratégias de marketing adotadas pelas empresas como meios de divulgação, e estas, devem ser adequadas as necessidades de seus clientes com o intuito de satisfazê-lo e fidelizá-lo (SECCO; OLIVEIRA; AMORIM, 2014). Todas as formas de organizações podem usufruir das estratégias de marketing para atingir o seu público, sejam elas empresariais, governamentais, organizações sem fins lucrativos (ONGs) ou mesmo instituições de ensino (IE), públicas ou privadas.

Como fato significativo na expansão do uso das estratégias de marketing, encontram-se as redes sociais, que podem ser consideradas uma forma de agrupamento humano que promove a participação e colaboração espontânea entre as pessoas que tem um mesmo interesse comum: o de compartilhar informações. Como atualmente há um crescente número de usuários das redes sociais, este fenômeno nos permite a possibilidade de investigar as preferências e o comportamento do consumidor em relação à decisão de compra (SILVA; ANGELONE; GONÇALO, 2013). Ao mesmo tempo essa evolução tecnológica possibilita novas abordagens para o marketing, proporciona novos canais de comunicação com os consumidores (KIMURA; BASSO; MARTIN, 2008).

No caso de Instituições de ensino superior (IES) públicas, foco deste estudo, normalmente, não possuem verba específica para realizar ações de marketing e divulgação em mídia, enfrentando restrições financeiras conforme apontado por Antunes (2011). Pereira e Borges (2012), complementam apontando que, os públicos com os quais essas

instituições lidam (adolescentes e jovens, principalmente) participam das significativas formas mudanças promovidas pela expansão das tecnologias da informação e da comunicação, proporcionado pela ampliação do acesso à internet. Couto (2011) afirma, nesse mesmo sentido, que dada a importância que as redes sociais na internet assumem em particular junto dos jovens, o maior público dessas instituições, a análise desse contexto se faz relevante.

Devido aos fatores de restrições financeiras e dada a importância do uso de redes sociais entre a maior parcela do público as IES, essas instituições podem utilizar das diversas ferramentas das mídias sociais com o intuito de divulgar, promover e informar sobre a instituição de ensino. Nesse contexto, assim como no âmbito organizacional, se adaptar a evolução social e se inserir nas mídias e redes sociais pode proporcionar maior facilidade de comunicação, e proximidades com os estudantes, colaboradores e interessados em ingressar nas IES, além de possibilitar a obtenção de maiores informações sobre esse público e permitir maior controle e comunicação de uma imagem positiva da instituição. Além disso, a inserção nesse meio possibilita uma alternativa ao desafio das restrições financeiras enfrentados pelas IES, de modo geral.

Neste contexto, o presente artigo pretende verificar a utilização, das redes sociais como estratégia de marketing em instituições públicas de ensino e analisar o comportamento do consumidor destas instituições em relação as mídias sociais oficiais, realizando um estudo de caso no Instituto Federal de Goiás – Campus Itumbiara e na Universidade Federal de Uberlândia.

Os estudos a respeito da utilização de estratégias de comunicação em mídias sociais, normalmente abordam aspectos empresariais, sendo ainda incipientes no contexto de instituições de ensino superior (FISCHER, 2009; ANTUNES, 2011; COUTO, 2011; CRUZ, 2012, PEREIRA; BORGES, 2012). Além disso, geralmente abordam aspectos

organizacionais, não analisando o comportamento do público-alvo. Desta forma, este artigo pretende trazer contribuições ao tratar do tema redes sociais como forma de comunicação dentro das IES, além de abordar o comportamento do consumidor nos serviços educacionais e das instituições que proporcionam esses serviços, diante da utilização das mídias sociais. As mídias sociais, quando usadas como forma de marketing relacional, são criadas para a comunicação com o público da instituição, devido a isso, compreender se esse público realmente tem acesso a elas e consideram suas informações úteis e importantes se torna uma análise significativa.

MARKETING DE MÍDIAS SOCIAIS

No contexto da vida social existe uma necessidade de integração, de comunicação e socialização. A partir dessas necessidades surgem às redes sociais, que na visão de Talles (2011) são um grupo coeso de pessoas que tem determinado nível de relação ou interesse em comum, e nesses grupos ocorre a troca de informações. De acordo com Silva, Angeloni e Gonçalo (2013) observa-se que as pessoas se conectam umas às outras, formando redes, com ou sem o suporte da tecnologia, uma vez que, uma rede social não é um instrumento, mas pode se apropriar de ferramentas da tecnológica de informação e comunicação para se desenvolver, surgindo neste contexto as redes sociais digitais. Ainda segundo os mesmos autores com a utilização dessas ferramentas digitais se torna comum ao usuário criar e publicar conteúdo, facilita o relacionamento com pessoas, bem como a criação de suas próprias comunidades e compartilhamento de conteúdo.

Faz-se relevante ressaltar a diferenciação entre redes sociais digitais e mídias sociais. As mídias sociais são ferramentas on-line usadas para disseminar conteúdo e ao mesmo tempo admitem

alguma relação com outras pessoas. O autor comenta que redes sociais (Facebook, Orkut, Myspace) podem ser consideradas uma categoria das mídias sociais e que teriam enfoque em manter ou criar relacionamentos com base em assuntos em comum. Enquanto as mídias sociais podem ser consideradas as “novas mídias”, serviços que tem por finalidade a disseminação de conteúdo (Twitter, YouTube, SlideShare, Flickr e Redes Sociais). De modo geral, em ambos os casos pode haver compartilhamento de informações e interação entre pessoas, no entanto em níveis diferentes (TALLES, 2011).

O crescimento do número de usuários da internet e de sua participação em redes sociais digitais se tornou uma fonte para compreender os processos de decisão de consumo. De acordo com Silva, Angeloni e Gonçalo (2013) as redes sociais são estruturas que são capazes de reunir indivíduos e instituições de forma democrática e participativa, em torno de interesses comuns. Para MacLennan et al (2014), diante do cenário de evolução tecnológica as grandes instituições passam a considerar as mídias sociais em suas estratégias de comunicação.

Assim, no cenário atual, onde a competitividade encontra-se em um nível global o posicionamento frente ao público de interesse se torna essencial para a sustentabilidade das organizações aderir à cultura da participação nas redes sociais digitais na estratégia de marketing da empresa e compreender o novo comportamento on-line não é algo trivial. A possibilidade de superar as barreiras geográficas, ainda segundo os mesmos autores, torna a comunicação imediata e aumenta a capacidade de processamento de informações, assim redes sociais digitais e as mídias sociais são instrumentos imprescindíveis para as organizações inovarem e gerarem valor diante do público alvo (SILVA, ANGELONI E GONÇALO, 2013).

As redes sociais, de acordo com Constantinides e Fountain (2008) trazem mudança e novas oportunidades para os setores de marketing

permitindo a interação com o seu público, além de e aprender sobre ele. Observa-se que a definição de estratégias de marketing durante esse processo de inserção em redes sociais se torna relevante, uma vez que de acordo com Silva, Angeloni e Gonçalo (2013), a marca ou nome das organizações são cada vez mais impactados pela reputação digital, tanto da organização quanto de seus dirigentes. Segundo os autores, dentro das estratégias de marketing voltadas para as redes sociais digitais é essencial um conjunto de ações que sejam guiadas por um plano coerente e consistente para evitar experiências negativas que possam prejudicar a imagem da organização. Essas oportunidades e estratégias podem ser aproveitadas e desenvolvidas pelos diversos tipos de organizações, incluindo as Instituições de ensino.

Stagno (2010) evidencia que somente a presença das instituições, como um todo, nessas mídias sociais não é suficiente para que a ação de marketing seja bem sucedida, sendo necessário um planejamento nesse processo. Silva, Angeloni e Gonçalo (2013) relatam que as redes sociais digitais assim como as mídias digitais representam uma oportunidade de acesso direto, sem intermediários aos consumidores de seus produtos ou serviços, o que é um fator importante para uma empresa que deseja estabelecer e fidelizar um contato mais próximo com seus clientes e também extrair informações estratégicas.

MARKETING NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR

O marketing nas instituições de ensino superior (IES) tem se tornado uma realidade para captação de novos alunos, a fim de conseguir ocupar o número de vagas disponibilizadas. na visão de Antunes (2011, p. 01) “paralelamente a ao papel de gestão da oferta

e da procura, as IES encontram-se em adaptação às restrições financeiras, impostas pela distribuição do orçamento que, normalmente é baseado no número de alunos da instituição", o que evidencia que nem todas IES estão completamente preparadas para a realidade globalizada e altamente competitiva, uma vez que existem restrições para a adaptação a esse ambiente.

Perante essas restrições as IES têm de desenvolver suas estratégias para comunicar uma imagem positiva da instituição. Nesse contexto, as IES podem atuar com um marketing relacional que de acordo com Antunes (2011), se refere ao marketing fundamentado nas relações e interações, e está direcionado em relacionamento de longo prazo, com clientes individuais, e o valor é criado conjuntamente entre as partes envolvidas, o que transcende os limites entre funções, especialistas e disciplinas. Desse modo, para o autor gerenciar de forma eficiente a relação entre as IES e seu público de interesse se torna um fator de diferenciação dentro do ambiente educacional, tendo como objetivo manter a lealdade do cliente. De acordo com Ficher (2009) todas as IES carecem de desenvolver relacionamentos duradouros junto à comunidade e essa forma de relacionamento deve ser considerada na atualidade, fundamentalmente no cenário virtual, visto que é neste espaço que ocorrem relações multifacetadas entre pessoas que em algum momento tiveram, tem ou terão algum relacionamento com esta IES. De acordo com, Pereira e Borges (2012, p. 221).

A utilização das mídias sociais por instituições como canal de comunicação surge como uma opção estratégica, tendo em vista as possibilidades de troca de informação entre os atores on-line, a evolução e a adaptação contínuas do conteúdo propagado, o poder de alcance das mensagens que se utilizam desse canal e a aproximação gerada entre a instituição e o público.

Segundo o estudo de pereira e Borges (2012), entre os principais benefícios, do uso de mídias sociais como forma de comunicação em IES, estão a aproximação entre instituição e seus públicos-alvo, o estabelecimento de um canal de comunicação de mão-dupla e a simplificação do acesso às informações sobre a IES.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O estudo realizado se refere a uma pesquisa aplicada, segundo a visão de Gil (2008), que afirma que essa forma de pesquisa tem como característica essencial o interesse na aplicação, utilização e consequências práticas dos conhecimentos. É descritiva, visto que esse tipo de estudo, segundo Triviños (1987), pretende descrever os fatos e fenômenos de determinada realidade. Quanto à natureza, segundo Fonseca (2002) o estudo é misto, sendo qualitativo ao se preocupar com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, focando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais e quantitativo ao se centrar na objetividade recorrendo à linguagem matemática para descrever as causas de um fenômeno. A utilização conjunta da pesquisa qualitativa e quantitativa permite recolher mais informações do que se poderia conseguir isoladamente (FONSECA, 2002).

O método se refere a estudo de multicasos, especificamente dois casos (Universidade federal de Uberlândia e Instituto federal de Goiás – Campus Itumbiara), selecionados por conveniência e pelas influências dessas instituições na região. O estudo de caso, de acordo com Gil (2008) é caracterizado pelo aprofundamento em um ou poucos objetos, no quando se refere ao estudo de multicasos. O estudo de caso é um método exploratório que tem por objetivo elencar hipóteses e não respondê-las permitindo uma ampliação dos

conhecimentos dos pesquisadores acerca do problema de pesquisa (FREITAS E JABBOUR, 2010).

COLETA DE DADOS

A aplicação do estudo foi realizada por meio de entrevista semiestruturada junto aos responsáveis pelos setores de comunicação das duas instituições. O objetivo era conhecer a forma de uso e o posicionamento das IES pesquisadas a respeito da utilização de mídias sociais como forma de comunicação. Em segundo momento, foram aplicados questionários, por meio de survey on-line direcionados aos alunos de cada instituição, a fim de obter informações sobre o conhecimento, o acesso, posicionamento e o relacionamento desses alunos em relação às mídias sociais utilizadas por cada instituição, utilizando da técnica a snowball (“Bola de Neve”), que segundo Baldin e Munhoz (2011) é uma técnica de amostragem que utiliza cadeias de referência, uma espécie de rede. De acordo com Goodman (1961), um indivíduo que conhece muitos componentes da população-alvo é selecionado e acionado para, indicar outras pessoas que também possam também participar da amostra.

ELABORAÇÃO DO INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

Para o instrumento de coleta de dados foi empregado um questionário composto 8 questões fechadas, utilizadas para determinar como ocorre o relacionamento dos respondentes com relação as mídias sociais das IES. Essas questões foram elaboradas buscando compreender 5 dimensões, sendo elas: o relacionamento, o

compartilhamento de informações, as intenções futuras e as intenções de recomendação das redes sociais. As questões podem ser vistas no quadro 1, com suas respectivas variáveis. Além disso, foram incluídas questões de caracterização da amostra e também item de caracterização comportamental.

DIMENSÃO	ITENS
Orientação de Relacionamento	V1 -Considero importante ser seguidor do perfil da IES nas mídias sociais. V2 -As publicações das mídias sociais utilizadas pela IES têm exatamente as informações que eu necessito.
Compartilhamento de Informações	V3 -Eu compartilho as informações que a IES publica/posta nas mídias sociais com meus amigos.
	V4 -Eu procuro as mídias sociais da IES para publicar algum informativo.
Lealdade	V5 -Eu prefiro acessar as mídias sociais da IES do que outros canais de comunicação da instituição.
	V6 -Costumo ter informações sobre a IES somente nos seus perfis das mídias sociais.
Intenções Futuras	V7 -Eu pretendo continuar seguindo a IES nas mídias sociais após deixar de ser aluno.
Recomendação	V8 -Eu pretendo indicar a mídia social da IES para amigos que não utilizam.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Os oito itens do instrumento foram mensurados com escala de Likert de concordância de 8 pontos, a fim de evitar um termo neutro. Com o objetivo de conhecer o perfil dos respondentes, para caracterização da amostra, foram adicionadas ao questionário questões relativas ao sexo, idade e vinculação com a IES. Também foram elaboradas questões para identificar o tempo gasto com a utilização das mídias sociais, se a pessoa sabe da existência das mídias sociais oficiais das IES, com qual frequência acessa, por qual motivo e se considera as postagens da instituição nessas mídias importantes.

ANÁLISE DOS DADOS

Como método de análise utilizou-se, nas entrevistas, análise de conteúdo que “permite a descrição sistemática, objetiva e quantitativa do conteúdo da comunicação” (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 223). Quanto aos dados obtidos por meio de questionários utilizou-se a técnica de estatística descritiva que consiste em tabular os dados de maneira sintetizada e facilitada para o leitor, dispondo de forma tabular, gráfica e numérica e assim permitir a análise dos dados qualitativos (FIELD, 2009) Foram observados os valores de média e desvio padrão.

INSTITUIÇÕES ANALISADAS:

- Instituto Federal de Goiás

Os Institutos Federais de Educação, dentre eles, o Instituto Federal de Goiás (IFG), são instituições de educação superior, básica e profissional, que foram criados pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008 (BRASIL, 2008). O IFG conta com 14 campi, nas cidades de Anápolis, Formosa, Goiânia, Inhumas, Itumbiara, Jataí, Luziânia, Uruaçu, Aparecida de Goiânia, Cidade de Goiás, Águas Lindas, Goiânia Oeste, Senador Canedo e Valparaíso, nos quais são atendidos mais de 20 mil alunos (INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS, 2016).

- Universidade Federal de Uberlândia

A Universidade Federal de Uberlândia (UFU) é uma fundação pública de ensino superior. Contando com sete campi, a UFU está presente nas cidades de Uberlândia, Ituiutaba, Monte Carmelo e Patos de Minas, oferecendo 58 cursos de graduação, 39 programas de mestrado, 19 cursos de doutorado e diversos cursos de especialização

lato sensu. A Universidade também oferece cursos de graduação, especialização, extensão e aperfeiçoamento à distância, e atua também na educação infantil, fundamental e de jovens e adultos, através da Escola de Educação Básica (Eseba), e promove cursos técnicos nas áreas de saúde e meio ambiente, através da Escola Técnica de Saúde (Estes). Assim, a comunidade acadêmica da UFU envolve cerca de 30 mil pessoas. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, 2016).

MARKETING DE MÍDIAS SOCIAIS: PERSPECTIVAS DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO

No mês de junho de 2016, foram realizadas entrevistas com os responsáveis pelas áreas de comunicação das duas instituições estudadas, com o objetivo de identificar a visão destas com relação às mídias sociais. Seguem informações obtidas por meio da análise das entrevistas.

PERSPECTIVA DO INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS

O IFG - Campus Itumbiara - possui perfis oficiais no Facebook, Twitter e Youtube. As postagens, são feitas de segunda a sexta-feira, dias de funcionamento do Campus, de forma exclusiva pela área de comunicação.

Com relação às ações de Marketing vinculadas nas redes sociais, temos que nas campanhas mais amplas como “IFG sustentável” e divulgação de Vestibular, a área de comunicação geral do IFG é responsável pela elaboração de materiais, como peças publicitárias

para vinculação nas redes sociais. Em situações mais específicas, a própria área de comunicação do Campus Itumbiara elabora os materiais de divulgação e publica nas redes sociais.

Os perfis são alimentados principalmente pelas notícias que vão no site oficial do Instituto. Assim, de acordo com o entrevistado, todas as notícias do site são “jogadas na rede”, com o intuito de atrair e atingir maior número de leitores. Dessa forma, o Facebook e o Twitter recebem uma alimentação mais frequente do que o Youtube, principalmente pelo fato de a Instituição trabalhar com poucos vídeos.

Segundo o entrevistado, as redes sociais também são utilizadas para apresentar uma mensagem mais rápida e direta para os estudantes, para acrescentar alguma matéria que não foi veiculada no site ou para postagens comemorativas.

Ah vai ter uma reunião hoje no fim da tarde, então coloca um recadinho nas redes, ou às vezes pra colocar alguma coisa que não necessariamente entrou no site como matéria, como notícia, mas que na rede social ela tem esse espaço... Então as vezes um aniversário de algum servidor, despedida de algum servidor, servidor que está tomando posse, alguma coisa nesse sentido comemorativo, ou de recado. Coisas imediatas vão para as redes sociais (Entrevistado do IFG).

Com relação ao formato das publicações, no Twitter, estas são mais rápidas, devido à limitação técnica do próprio aplicativo, enquanto que no Facebook ocorrem as postagens mais informais, além de compartilhamento de publicações do perfil do IFG oficial e, até mesmo, do Ministério da Educação (MEC).

A interação é mais presente no Facebook e ocorre por parte dos alunos, das pessoas que têm interesse em conhecer a instituição e de pessoas que já pertenceram à comunidade acadêmica. Grande parte das perguntas são encaminhadas por mensagem privada (*inbox*) e são relacionadas principalmente a temas como processo seletivo, vestibular

e dúvidas sobre auxílios. Para responde-las, na maioria das vezes, a área encaminha o contato para cada setor que trata especificamente do assunto para que o usuário direcione o questionamento.

Com relação ao tempo de resposta, o fato de a quantidade de questionamentos ser relativamente pequeno, permite a resposta a todos e de forma rápida. Um fato que auxilia a rápida resposta é que no momento em que uma mensagem é enviada à página do Facebook da Instituição, é enviado automaticamente um e-mail à área de comunicação avisando sobre o fato.

Por meio de pesquisa realizada pelo entrevistado nos próprios aplicativos no final de 2015, a “média” dos usuários são jovens, geralmente alunos pertencentes ao Ensino Médio, pessoas da cidade de Itumbiara e do entorno e, às vezes, pais de alunos. “Se você coloca uma publicação que faz referência alguma apresentação cultural você percebe que são os pais interagindo nas redes sociais” (Entrevistado IFG).

Ainda não houve demanda de publicação por parte dos alunos, mas caso houver, será atendida desde que relacionada ao ambiente acadêmico. As demandas mais recorrentes são de técnicos administrativos e docentes. Por fim, a área de comunicação do IFG – Campus Itumbiara - esclarece que a relevância do uso das redes sociais para a instituição está em representar um canal de comunicação e de interação mais próximo com os alunos e outros interessados.

PERSPECTIVA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

A Universidade Federal de Uberlândia está presente de forma oficial no Facebook e no Twitter. Além das redes sociais, a área de

comunicação da UFU trabalha com o Jornal da UFU e o site institucional. As demais ações de Marketing são realizadas por uma Fundação de apoio à Universidade.

A área busca realizar postagens nas redes sociais de uma a duas vezes por dia útil. Mas quando ocorre determinado evento, ou há notícias sobre o Vestibular, por exemplo, ocorrem mais postagens. E para evitar muitas postagens no mesmo dia, às vezes programam para divulgar no fim de semana. O tipo de publicação no Facebook e Twitter envolve, prioritariamente, matérias e notícias já publicadas no Site, e que são reescritas de uma forma “mais chamativa”. No Twitter, a publicação deve ser ainda mais objetiva, devido à limitação do aplicativo a caracteres.

Devido à inviabilidade de monitorar individualmente os comentários de cada postagem, que é comentado nas publicações o monitoramento é realizado por meio da ferramenta gratuita disponibilizada no site hootsuite.com e pelo Google Analytics. Essas ferramentas fazem um levantamento de tudo que vem sendo publicado no mundo sobre a UFU, mesmo o que não foi marcado nas redes sociais.

A interação dos usuários ocorre normalmente por mensagens “inbox” e poucas pessoas fazem perguntas diretamente nos comentários. São respondidas perguntas apenas relacionadas à UFU, evitando tratar de questões polêmicas, como política. Ainda sobre os questionamentos dos usuários, temos que as respostas são rápidas, sendo que dentre os questionamentos recorrentes estão o Vestibular e o concurso público.

Nas perguntas que são específicas, é informado o contato da área responsável para que o usuário direcione o questionamento. Ex: em solicitação de informações sobre o curso de História, é informado o contato da Coordenação do curso. Os usuários realizam diversas solicitações de publicação, que são feitas pelo site da Universidade.

Nesse caso, existe uma avaliação para ver se a publicação atende à determinados critérios, por exemplo, não pode estar relacionada à propaganda, “vaquinhas” etc.

Para o entrevistado, a relevância das redes sociais está relacionada à aproximação da instituição com os alunos e todos os demais interessados.

É conseguir fazer com que a informação que está aqui ultrapasse as barreiras de estado, de país, de município. Eu acho que essa é a principal importância que têm as redes sociais. E tendo a contrapartida, não só a publicação, mas o aluno podendo chegar, podendo perguntar, podendo ser respondido, eu acho que essa é a principal importância, porque aí a gente aproxima a instituição do aluno (Entrevistado da UFU).

Por fim, tomamos conhecimento do Manual que a área de Comunicação da UFU elaborou para orientar seus servidores sobre o uso das redes sociais.

MARKETING DE MÍDIAS SOCIAIS: PERSPECTIVA DOS ALUNOS

Além das entrevistas realizadas com os setores de comunicação foi aplicado um questionário direcionado aos alunos de cada instituição pesquisada, UFU e IFG- Campus Itumbiara. As primeiras perguntas dos questionários foram direcionadas a obtenção de informações gerais para caracterização da amostra, em segundo momento o foco foi em dados sobre o conhecimento, a frequência de acesso das mídias sociais e interação, além das motivações de acesso e a identificação do nível de importância, na visão dos alunos, das informações disponíveis nessas mídias sociais, em terceiro momento o objetivo foi analisar as 5 dimensões (relacionamento, compartilhamento de informações, lealdade, intenções futuras e recomendação).

Ao aplicar o questionário direcionado aos alunos da UFU obtive-se 90 respostas, considerando 85 válidas. O público é predominantemente feminino com 60% e entre 19 a 30 anos de idade (71,8%). Um total de 90,6% é representado por alunos da graduação, o restante da amostra é formado por alunos da pós-graduação (mestrado (8,2%) e doutorado (1,2%)). As respostas continham alunos de 19 cursos, predominando os cursos de Administração (14), Psicologia (10), Gestão da Informação (8) e História (8).

Do total de pesquisados 81,2% sabem da existência de mídias sociais oficiais ligadas a UFU, no entanto desse total que sabem que a instituição tem alguma mídia social, 18,8% nunca acessaram essas mídias. Temos, dentre as 85 respostas, 16 participantes que não sabiam que a instituição está presente nas mídias sociais, e 13 respondentes que sabem, mas não apresentaram interesse, em acessar essas mídias, até o momento da pesquisa.

Assim do total de 58 participantes que conhecem e acessam, 41 (48,2%) acessam as mídias sociais da UFU ao menos 1 vez por semana enquanto 12,9% afirmam acessar de 2 a 3 vezes por semana.

Tabela 3: Frequência de acesso dos alunos às mídias sociais da UFU

Frequência de acesso às mídias sociais UFU	Quantidade de respondentes
Ao menos 1 vez por semana	41
De 2 a 3 vezes por semana	11
De 4 a 5 vezes por semana	2
Mais de 5 vezes por semana	2
Total	56

Fonte: Dados da pesquisa (2016).

Dentre o total de pesquisados 72,9%, acessam mídias especificada do seu curso. Esse fator pode refletir na quantidade de pessoas que conhecem ou na frequência de acesso a mídias da instituição em geral, pois informações relevantes podem ser adquiridas por essas mídias específicas.

Quanto aos motivos de acesso os aspectos que se mostram mais relevantes para os 56 alunos participantes, que conhecem e acessam a mídias da instituição, foram a busca por informações gerais e a atualização sobre as atividades que ocorrem na instituição de ensino.

Tabela 4: Motivação de procura das mídias sociais da UFU.

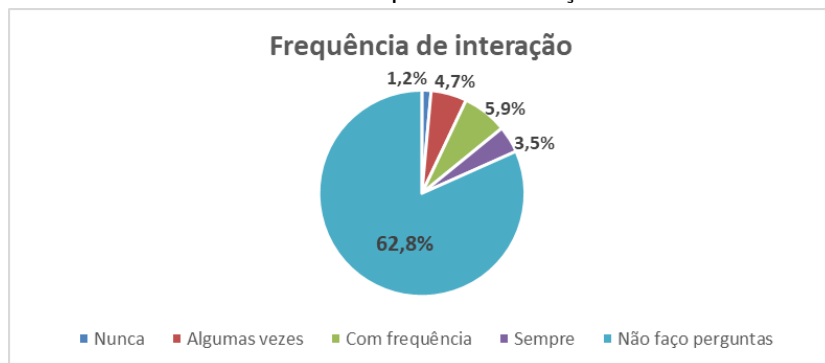
Motivação	Frequência de respostas
Conhecer a instituição	5
Buscar informações gerais	46
Buscar respostas e soluções para problemas	14
Estar atualizado sobre atividades da instituição	34
Conhecer outras pessoas da instituição	2
Acessar conteúdos de disciplinas/cursos que possam ser disponibilizados.	23
Outro	-

Fonte: Dados da pesquisa (2016).

Também buscou-se saber sobre a interação dos alunos com a instituição por meio das redes sociais. Constantinides e Fountain (2008) destacam a interação como fator relevante no marketing que se propõe a atuar nas redes sociais e Antunes (2011) a considera como importante avaliando o contexto de marketing relacional.

Nesse caso a interação pode ser visualizada por meio de perguntas e respostas da instituição. Cerca de 68,2% dos alunos não fazem algum tipo de pergunta nas mídias sociais. Dentre os que fazem perguntas a fim de resolver problemas ou solucionar dúvidas, somente 1 aluno afirmou não ter recebido respostas. No caso de alunos que afirmam que não recebem resposta, em entrevista o setor de comunicação afirmou que responde somente questionamentos relacionados ao contexto da Universidade não entrando, por exemplo, em questões políticas. Dessa forma pode-se entender que a falta de retorno poderia ser relacionada à esses casos.

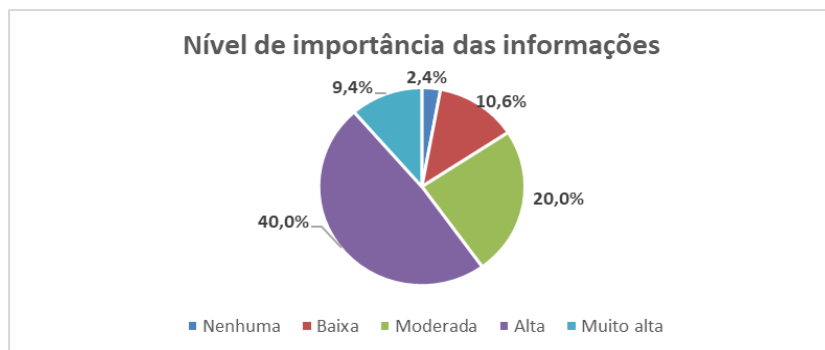
Gráfico 1: Frequência de interação



Fonte: Elaborado pelas autoras (2017).

Quanto ao nível de importância percebido pelos alunos em relação às informações postadas/publicadas nas mídias sociais, 40,0% (34) consideram as postagens com alta relevância. No entanto, 37, 2% ainda afirmam que essas publicações tem uma importância moderada ou baixa, evidenciando, um percentual considerável com está opinião.

Gráfico 2: Nível de importância das informações.



Fonte: Elaborado pelas autoras (2016).

Analisando as médias obtidas a partir das respostas dos entrevistados da UFU, conforme demonstrado no Quadro 4, pode-se

observar que as maiores médias foram obtidas pelas variáveis V1 (5,80), V7 (5,48) e V2(5,21), sendo respectivamente, considerar importante seguir as redes sociais da IES, intenção de continuar seguindo a IES nas mídias sócias e publicações das mídias sociais utilizadas pela IES têm as informações que necessárias. As variáveis seguintes são V8=4,87 (Eu pretendo indicar a mídia social da IES para amigos que não utilizam), V5=4,46 (Eu prefiro acessar as mídias sociais da IES do que outros canais de comunicação da instituição). Enquanto as variáveis V6=3,70 (Costumo ter informações sobre a IES somente nos seus perfis das mídias sociais) e V3=3,51 (Eu compartilho as informações que a IES publica/posta nas mídias sociais com meus amigos.) apresentaram suas médias abaixo do ponto médio (4), mostrando que os alunos também buscam informações sobre as IES em outras fontes além das mídias sociais e que a intenção de compartilhar informações encontradas nessas mídias está abaixo o ponto médio.

Além disso a variável V4=2,33 (Eu procuro as mídias sociais da IES para publicar algum informativo), apresentou a menor média, deixando evidente que os alunos dificilmente procuram as mídias sociais da IES para informativos, provavelmente utilizando de outras fontes como, quadros de avisos e redes sociais específicas de cursos ou turmas.

Observamos nos dados analisados um desvio padrão com pouca variação em relação à média, indicando que os dados obtidos estão homogêneos.

Quadro 4 - Análise de Média e Desvio Padrão dos Resultados Questionários UFU.

ANÁLISE DE MÉDIA E DESVIO PADRÃO UFU			
DIMENSÃO	ITENS	MÉDIA	DESVIO PADRÃO
Orientação de Relacionamento de Longo Prazo	V1	5,80	2,25
	V2	5,21	1,75

Compartilhamento de Informações	V3	3,51	2,38
	V4	2,33	1,93
Lealdade	V5	4,46	2,01
	V6	3,70	2,15
Intenções Futuras	V7	5,48	2,37
	V8	4,83	2,49

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Quanto aos dados provenientes da aplicação do questionário no IFG-Campus Itumbiara, obteve-se 52 respostas, sendo que 50 são válidas. O público é predominantemente feminino, representando 58% e com idade até 18 anos, representando 88% da amostra. A predominância dessa faixa etária nesse caso se deve ao fato de o IFG-Campus Itumbiara ser uma instituição que trabalha com cursos de nível médio e técnico integrado.

Quanto à vinculação ao instituto 90% são alunos do ensino médio e técnico integrado, seguidos por alunos de educação a distância (6%) e graduação (4%). Dentre essas vinculação foram apresentados alunos de 4 cursos (técnico integrado em Química, técnico integrado em eletrotécnica, técnico em açúcar e álcool e engenharia elétrica).

Do total de participantes com respostas válidas, 96% afirmam saber que o IFG-Campus Itumbiara possui perfil nas mídias sociais e somente 1, desse total, afirmou saber, mas não ter acessado algum perfil institucional. A maioria, 42%, afirma possuir uma frequência de acesso de pelo menos 1 vez por semana. Assim tem-se um total de 47 respondentes (94,11%) que conhecem e acessam as mídias sociais oficiais da instituição, e 2 que não sabiam que o IFG-Campus Itumbiara possuía perfil online.

Tabela 5: Frequência de acesso dos alunos às mídias sociais do IFG-Itumbiara.

Frequência de acesso	Respondentes
Ao menos 1 vez por semana	21

De 2 a 3 vezes na semana	13
De 4 a 5 vezes na semana	7
Mais que 5 vezes na semana	6
Total	47

Fonte: Dados da pesquisa (2016).

Vale ressaltar que cerca de 74% do total de participantes acessam mídias sociais específicas de seus cursos como fonte de informações. Quanto à motivação que leva os estudantes a procurar e acessar os perfis de redes sociais a predominância, assim como nas respostas apresentadas pela UFU, é de busca por informações gerais, seguida de atualização sobre as atividades desenvolvidas em âmbito institucional.

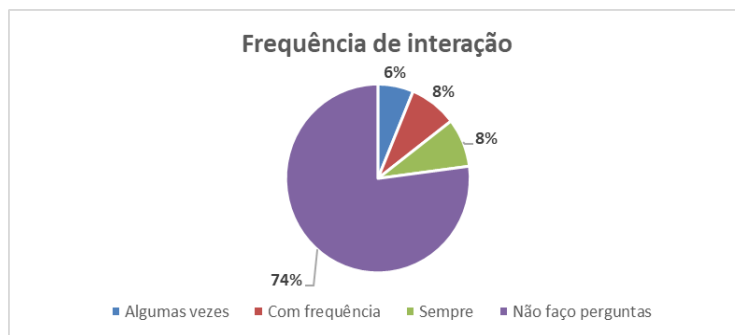
Tabela 6: Motivação de procura das mídias sociais do IFG-Itumbiara.

Motivação	Frequência
Conhecer a instituição	-
Buscar por informações gerais	32
Buscar respostas ou soluções de problemas	6
Estar atualizado sobre atividades institucionais	22
Conhecer outras pessoas da IES	1
Acessar conteúdo de disciplinas ou cursos que possam ser disponibilizados.	15
Outros	-

Fonte: Dados da pesquisa (2016).

Quanto a interação nas mídias sociais, 74% afirmam não fazer perguntas direcionadas à instituição e 22% afirmam que quando fazem perguntas recebem resposta em algum nível.

Gráfico 1: Nível de importância das informações.



Fonte: Elaborado pelas autoras (2016).

Em relação ao nível de importância das postagens publicadas pela instituição nas mídias sociais 38% consideram moderada, 48% alta e 14% muito alta, e nenhum respondente considerou a importância baixa ou nenhuma importância, no entanto o percentual de importância moderada é significativo diante da importância alta e muito alta.

Analisando as médias obtidas a partir das respostas dos entrevistados do IFG, conforme mostra o Quadro 5, pode-se observar os resultados foram semelhantes ao obtido a partir das respostas fornecidas pelos entrevistados da UFU. As maiores médias foram obtidas pelas variáveis V1 (5,78), V2 (5,73) V7 (5,73) e V2(5,65), sendo respectivamente, considerar importante seguir as redes sociais da IES, as publicações das mídias sociais utilizadas pela IES têm as informações que necessárias, a intenção de continuar seguindo a IES nas mídias sociais e intenção de indicar as mídias sociais para amigos.

As variáveis seguintes são V5=4,39 (Eu prefiro acessar as mídias sociais da IES do que outros canais de comunicação da instituição). Enquanto as variáveis V6=4,04 (Costumo ter informações sobre a IES somente nos seus perfis das mídias sociais) e V3=3,65 (Eu compartilho as informações que a IES publica/posta nas mídias sociais com meus

amigos), sendo que V3 está abaixo de 4, mostrando que a intenção de compartilhar informações encontradas nessas mídias está abaixo o ponto médio.

Além disso, assim como no estudo com a UFU, a variável V4=2,64 (Eu procuro as mídias sociais da IES para publicar algum informativo), apresentou a menor média, deixando evidente que os alunos dificilmente procuram as mídias sociais da IES para informativos, provavelmente utilizando de outras fontes como, quadros de avisos e redes sociais específicas de cursos ou turmas.

Quadro 5 - Análise de Média e Desvio Padrão dos Resultados Questionários IFG.

ANÁLISE DE MÉDIA E DESVIO PADRÃO IFG			
DIMENSÃO	ITENS	MÉDIA	DESVIO PADRÃO
Orientação de Relacionamento de Longo Prazo	V1	5,78	2,45
	V2	5,73	1,66
Compartilhamento de Informações	V3	3,65	2,41
	V4	2,67	2,10
Lealdade	V5	4,39	2,25
	V6	4,04	2,41
Intenções Futuras	V7	5,73	2,15
	V8	5,65	2,22

Fonte: Elaborado pelas autoras.

PERSPECTIVAS DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO X PERSPECTIVA DOS ALUNOS

Considerando as informações obtidas a partir das entrevistas, pudemos perceber que ambas as instituições prezam por fornecer respostas rápidas e adequadas às perguntas dos usuários, encaminhando os questionamentos para a área específica, de modo a evitar fornecer respostas genéricas ou equivocadas.

Essa constatação é, de certa forma, condizente com as respostas dos estudantes da UFU e IFG de que, dentre os que realizam perguntas, a maioria recebe resposta em algum nível. Além disso, entre os que recebem respostas, os resultados foram que em ambas instituições a maioria considera a relevância daquelas como alta.

Também constatamos que as instituições adotam ações no sentido de garantir a confiabilidade de suas publicações nas redes sociais, sendo elas a priorização de postagem de notícias que já foram publicadas no site institucional de ambas, e a decisão de que as solicitações de publicações dos usuários só serão atendidas após análise para verificar a adequação ao ambiente acadêmico.

Tais situações respaldam os resultados identificados na pesquisa de que os usuários confiam nas informações postadas pela UFU e IFG nas mídias sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como principais resultados percebe-se que as instituições de ensino estudadas percebem que as oportunidades oferecidas pelas mídias sociais e o quanto elas podem ser úteis como estratégias de marketing, corroborando com autores como Constantinides e Fountain (2008) que apontam que as redes sociais trazem mudança e novas oportunidades para os setores de marketing permitindo a interação com o seu público, além de aprender sobre ele e com Silva, Angeloni e Gonçalo (2013) que relatam que as redes sociais digitais assim como as mídias digitais representam uma oportunidade de acesso direto, sem intermediários aos consumidores de seus produtos ou serviços, o que é um fator importante para uma empresa que deseja estabelecer e fidelizar um contato mais próximo com seus clientes e também extrair informações estratégicas.

Ao adquirirem essa percepção diante das ferramentas fornecidas pelas mídias sociais essas instituições tem direcionado suas estratégias para trabalhar no sentido dessa proximidade com os seus clientes (alunos).

Quanto aos alunos, a maior parte conhece, acessam, consideram importantes as mídias sociais institucionais, no entanto ainda há uma restrição quanto ao compartilhamento de informações tanto na própria página, devido ao foco mais institucional, quanto ao compartilhamento das informações dessa página com os amigos. Dessa forma, ainda é necessário ampliar e aprofundar o trabalhando de marketing nesse contexto para alcançar um público maior e de forma mais efetiva, para que o aluno também perceba essa proximidade com a instituição.

Uma das limitações desse estudo é a pesquisa em apenas duas instituições de ensino superior. Sugerimos para ampliação da pesquisa o estudo em mais instituições públicas de ensino.

REFERÊNCIAS

ABBADE, Eduardo Botti; FLORA, Andiara Della; NORO, Greice De Bem. A *Influência Interpessoal Em Redes Sociais Virtuais E As Decisões De Consumo*. Rev. Adm. UFSM Santa Maria, V. 7, Número 2, P. 265-278, Jun. 2014.

ANTUNES, A. M. F. *A utilização de redes sociais como estratégia de marketing nas instituições de ensino superior público: estudo de caso*. 2011. (Dissertação de Mestrado em Marketing) Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra. Coimbra. 2011. Disponível em: <<https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/18121/5/A%20utiliza%C3%A7%C3%A3o%20de%20redes%20sociais%20como%20estrat%C3%A9gia%20de%20Marketing.pdf>> Acesso em 25 abr. 2016.

BALDIN, N.; MUNHOZ, E. M. B. Educação Ambiental Comunitária: Uma Experiência com a Técnica de Pesquisa Snowball (Bola de Neve). *Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental*. Universidade Federal do Rio Grande – FURG. V. 27, 2011. Disponível em: <file:///C:/Users/Maizy/Downloads/3193-8889-1-PB.pdf> Acesso em: 28 Jun. 2016.

BRASIL. *Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm. Acesso em: 30 abr. 2016.

DUGAICH, Célia. Marketing de Relacionamento nas Instituições de Ensino. In.: COLOMBO, Sônia.(org.). *Marketing Educacional em Ação: Estratégias e Ferramentas*. Porto Alegre: Artmed/Bookman, 2005.

CONSTANTINIDES, E., & FOUNTAIN, S. J. Web 2.0: Conceptual foundations and marketing issues. *Journal of Direct, Data and Digital Marketing Practice* , v. 9, n. 3, 2008.

COUTO, E. N. dos S. *A comunicação nas redes sociais: Análise do ensino superior público português*. (Mestrado em comunicação estratégica). Universidade de Beira Interior. 2011.

CRUZ, M. R. et al. Marketing de relacionamento: análise da percepção dos alunos de uma instituição de ensino superior da Serra Gaúcha. *Revista de Gestão, Inovação e Tecnologia – GEINTEC*. São Cristóvão. V. 2, n. 5, 2012.

FIELD, A. *Descobrimo a Estatística Usando o SPSS*. Bookman e Artmed, 2009.

FICHER, L. Redes sociais como ambiente de comunicação institucional participativa: análise de IES na Região Metropolitana de Campinas (RMC). *Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação*. Curitiba, 2009.

FONSECA, J. J. S. *Apostila de Metodologia da pesquisa científica*. Fortaleza: UEC, 2002.

FREITAS, Wesley R. S.; JABBOUR, Charbel J. C. Rumo à Gestão Estratégica de Recursos Humanos? Estudo de Caso em uma Organização Pública Paulista. *Revista de Ciências da Administração*, v. 12, n. 26, p. 163-188, 2010.

GIL, A. C. *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. 6ª ed. São Paulo: Atlas S.A. 2008.

GOODMAN, L. Snowball Sampling. In: *Annals of Mathematical Statistics*, 32, p. 148-170, 1961.

INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS. *Instituição*. Disponível em: <<http://www.ifg.edu.br/index.php/instituicao>>. Acesso em: 30 abr. 2016.

LUHMANN, N. *Trust and Power*. Wiley, New York, 1979.

LAGES, C.; LAGES, C. R.; LAGES, L. F. The RELQUAL scale: A measure of relationship quality in export market ventures. *Journal of Business Research*, 58, 1040-1048, 2005.

HAGEN, J. M., CHOE, S. (1998), Trust in Japanese Interfirm Relations: Institutional Sanctions Matter, *Academy of Management Review*, 23 (3), p. 589-600.

HERNANDEZ, José Mauro da Costa, SANTOS, Cláudia Cincotto dos. Proposta para um modelo de mensuração de confiança entre Canais de marketing. *Anais do XXXI Encontro da ANPAD*. Rio de Janeiro. 2007.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. *Fundamentos da Metodologia Científica*. São Paulo: Atlas, 2003.

PEREIRA, D. A. P.; BORGES, M. K. Mídias sociais como estratégia de cominação em uma instituição de ensino: perspectivas e desafios. *Revista Gestão Universitária na América Latina – GUAL*, Florianópolis, v. 5, n. 2, 2012.

SECCO, Carlos Frederico Cruz; OLIVEIRA, Elda Messias de; AMORIM, Rafael Martins. Comportamento do Consumidor: Fatores que determinam o processo de compra n mercado varejista em Palmas-To. *Revista Científica do ITPAC*, Araguaína, v.7, n.3, Pub.4, Julho 2014.

SILVA, F. R.; ANGELONI, M. T.; GONÇALO, C. R. As redes sociais digitais em estratégias de marketing: um estudo de caso em uma indústria de alimentos. *Revista Gestão Contemporânea*, Porto Alegre, ano 10, n. 13, p. 97-121, jan./jun. 2013. Disponível em: <<http://seer4.fapa.com.br/index.php/arquivo/article/view/207>>. Acesso em: 25 abr. 2016.

STAGNO, Marc C. Z. Potential of the Social Media as instruments of higher education marketing – use of Social Media by future university students, University of Twente. 2010. Disponível em: < http://essay.utwente.nl/60858/1/BSc_Marc_Zinck_Stagno.pdf > Acesso em: 10 jun. 2016.

TALLES, A. A *Revolução das Mídias Sociais*. M. Books. São Paulo. 2010.

TERRES, Mellina da Silvas; SANTOS; Cristiane Pizzutt dos, ALVES; Denise Avancin. Desenvolvimento de uma Escala para Mensuração das Confianças Cognitiva, Afetiva e Comportamental e Verificação de seus Impactos na Lealdade. *Anais do XXXIII Encontro da ANPAD*. São Paulo. 2009.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. *Anuário 2015 –ano base 2014*. Uberlândia, 2015. 262p. Disponível em: <http://www.ufu.br/pagina/anuario-2015-ano-base-2014>. Acesso em: 30 abr. 2016.

22

Ludmila Bahia Franco Faria

TRANSFORMAÇÕES DO SABER COM A TESSITURA DA TECNOLOGIA

DOI: 10.31560/pimentacultural/2020.299.451-465

Resumo:

Através da rede de computadores as distâncias foram encurtadas, a relação tempo-espço foi modificada e os sujeitos passaram de receptores a também emissores de mensagens. Neste artigo, realçamos as transformações provocadas em decorrência da tecnologia, sob a ótica cultural, onde as novas demandas sociais reconhecem os sujeitos e suas relações que são estabelecidas em rede gerando novas amarras culturais. A intenção é colocar em voga a reflexão se há a necessidade de uma postura mais flexível do docente perante as demandas provocadas pelas tecnologias. Um dos autores que balizam esta discussão é Zygmunt Bauman que “registrou” com lentes de altíssima resolução o estado das coisas que cabem análise hodiernamente.

Palavras-chave:

Tecnologia na Educação; TDIC; Sociedade em Rede; Bauman.

MUDANÇAS PARADIGMÁTICAS PROVOCADAS PELAS TDICS

A tecnologia, sem dúvida, provocou um novo arranjo cultural. Ela transformou a relação entre os seres, criou mecanismos de aproximação e ao mesmo tempo de afastamento entre as pessoas na construção de novas relações. Basta voltar os olhos para a internet e perceber como esses elos de conexão entre a sociedade ganharam novos contornos. As distâncias foram encurtadas, a relação espaço-tempo foi modificada e, certamente, as próprias relações com o saber também foram impactadas nesse contexto, principalmente e de forma mais massiva no século XXI com a disseminação da tecnologia em processo de expansão cada vez mais veloz, assim como o processamento e abastecimento de informações na rede *online*.

Constituiu-se uma economia global dinâmica no planeta, ligando pessoas e atividades importantes de todo o mundo e, ao mesmo tempo, desconectando das redes de poder e riquezas as pessoas e os territórios considerados não pertinentes sob a perspectiva dos interesses dominantes. Uma cultura de virtualidade real, construída em torno de um universo audiovisual cada vez mais interativo, permeou a representação mental e a comunicação em todos os lugares, integrando a diversidade de culturas em um hipertexto eletrônico. O espaço e o tempo, bases materiais da experiência humana, foram transformados à medida que o espaço de fluxos passou a dominar o espaço de lugares, e o tempo intemporal passou a substituir o tempo cronológico da era industrial (CASTELLS, 1999, p. 19).

A rede de computadores interligados pela internet possibilitou que os sujeitos passassem de receptores, onde apenas recebiam as informações, a emissores. A todo tempo estamos municando o outro, através da internet, com mais e novos fatos numa enxurrada de conteúdo abarcado no universo *online* onde parece não haver limites. “On-line, todos nós nos tornamos receptores e condutores

da informação - grande ou pequena - que chega até nós para seguir adiante, sabe-se lá para onde” (BAUMAN; MAURO, 2016, p. 114).

Destarte, os jovens estão escrevendo mais (mesmo que sejam escritas breves, codificadas, abreviadas ou simbólicas) e lendo mais (mesmo que sejam fragmentos, leituras cotidianas ou diálogos em aplicativos de conversas e redes sociais) para produzir conteúdo específico provocando um novo gênero discursivo, na observação de Freitas (2009). Isso gera a necessidade de uma reflexão ou mesmo mudanças na postura pedagógica, de reformulação das relações de ensino e até da grade curricular.

Os atuais professores pertencem a uma geração de transição no que se refere ao computador e a internet. Eles podem ser considerados 'estrangeiros digitais' diante de seus alunos 'nativos digitais'. Essa diferença de culturas precisa ser enfrentada para que o diálogo entre elas aconteça (FREITAS, 2009, p.8).

O docente, hodiernamente, pode ser tratado como um mediador do conhecimento e não mais o único detentor e disseminador do saber. Com efeito, neste íterim, se incumbir da capacidade de instituir debates resvalando numa construção bilateral incorporando a tecnologia como ferramenta otimizadora na dinâmica do processo ensino-aprendizagem.

Garotas e garotos imersos nesta experiência cultural somam, multiplicam, dividem fragmentos e se produzem sujeitos jovens, urbanos, contemporâneos, que têm na conectividade um elemento de estilo e modo de viver. Estar ligado, conectado é a forma que encontram de estar no mundo. Um mundo em que a educação não está restrita ao espaço escolar, se dá em múltiplos espaços que nós professores, talvez, precisássemos (re)conhecer (QUADROS, 2011, p. 63).

O conhecimento também é construído fora do chão da escola. O jovem entra na sala de aula munido de aprendizado, afinal o conteúdo

de estudo está disponibilizado no arcabouço infinito e em construção das TDICS que ele pode acessar a qualquer instante. Além disso, os conteúdos a que têm acesso na intensa⁵⁰ navegação pela internet, podem ser reconhecidos como espaços formativos não formais. A bagagem que o estudante traz pode se somar a do docente num convite a um processo mais atrativo e integrador.

Por um lado, a educação escolar se insere em um quadro em que o conhecimento atualizado e socialmente valorizado não ocorre mais apenas no recinto fechado das instituições educacionais, sob a direção e controle de gestores e do trabalho do professor, pois a informação como condição para o conhecimento, pode ser acessada de qualquer lugar e a qualquer tempo através dos processos interativos de comunicação. Por outro, mesmo sabendo das relações constitutivas que sempre existiram, mas nunca se fizeram tão patentes como hoje, entre ciência e técnica ou a *episteme* e a *tecnhé*, podemos afirmar que as tecnologias, decididamente não são os professores; elas só no servem na medida que nos apropriamos delas em favor do conhecimento; elas não encerram em si mesmas a Educação, essa é uma tarefa do mundo do humano, da cultura onde as tecnologias são produzidas (TOSTA, 2014, p. 153).

A tecnologia desembarca na escola, mesmo que de forma precária, entretanto, os professores “estrangeiros digitais” não estão preparados ou capacitados, muitas vezes, para incorporar a tecnologia na prática docente. Primeiro porque essas ferramentas podem não estar disponibilizadas em quantidade e qualidade suficientes nas instituições ou porque os educadores não receberam formação adequada e se sentem intimidados frente à nova possibilidade.

Percebemos a resistência e o desestímulo de docentes no uso rotineiro da tecnologia, seja por conta da dificuldade em associar o conteúdo da aula com os recursos tecnológicos e aí esbarrava

50 Uma pesquisa da Hoopsuite com a We Are Social, divulgada em janeiro de 2019, revelou que o Brasil é o segundo país no mundo que fica mais conectado à internet, perde apenas para as Filipinas. Enquanto a média mundial é de 6 horas e 42 minutos, os brasileiros ficam conectados à internet 9 horas e 29 minutos. Divulgado em: <<https://wearesocial.com/blog/2019/01/digital-2019-global-internet-use-accelerates>> Acesso em 10 jun. 2019.

na falta de formação adequada, ou devido a precariedade estrutural da escola em oferecer ferramentas condizentes e que funcionem na prática (FARIA, 2017, p. 94).

Doravante é preciso compreender que a tecnologia mudou perspectivas, concepções de formatos prontos e finalizados, até mesmo das práticas educacionais, e pode ser um meio (e não o fim) para otimizar o processo ensino-aprendizagem. A modernização e interatividade da dinâmica da docência nesse contexto não anula a atividade fim do professor, que é o de ensinar, mas colabora para a construção de um processo mais significativo em acordo com o novo contexto que se apresenta a sociedade em rede, onde esse docente assume uma função de mediador do conhecimento.

O GLOBAL DISCUTIDO NO LOCAL

Com a possibilidade da troca de informação em tempo real nossas realidades, culturas e identidades ganharam aproximações com a globalização acelerada pelas tecnologias. Nasceu uma nova forma de comunicação, interação e aprendizagem: a cibercultura.

A cibercultura⁵¹ se caracteriza, assim, pela formação de uma sociedade estruturada através de uma conectividade telemática generalizada, ampliando o potencial comunicativo, proporcionando a troca de informação sobre as mais diversas formas e conteúdos em tempo real e fomentando agregações sociais por meio das redes sociais, sendo o Facebook, até então, a mais expressiva delas (TOSTA, 2014, p. 147).

51 Podemos caracterizar a cibercultura como uma consequência do uso da internet na sociedade em rede ao aproximar os mais diferentes povos, das culturas mais diversas, no fluxo de informação torrencial do ciberespaço. A cibercultura "é o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores. O termo especifica não apenas a infra-estrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ele abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo" (LÉVY, 2010, p. 17)

Através das redes sociais, o que acontece no local é debatido globalmente, o universo particular é compartilhado com sujeitos conhecidos ou desconhecidos. A internet virou fonte de achados de extratos de nossas necessidades ou curiosidades. A tecnologia nos condiciona a celeridade, um meio para que encontremos medidas sugestivas ou condicionantes para o que nos incomodam ou mesmo que instigam, a desvelar caminhos desconhecidos, mas que despertam algum tipo de curiosidade. Nesta rapidez, a reflexão é segregada; hodiernamente, é como se o exposto na rede contivesse os ingredientes necessários para a condição de existência em sociedade.

Contudo, no pequeno espaço de rapidez invisível - e abençoada - da seleção, extravia-se um fragmento da nossa responsabilidade, ou pelo menos do seu mecanismo, que consiste na capacidade de analisar, na inteligência de discernir, na vontade de opinar por uma escolha específica. Extravia-se, portanto, um fragmento da estrutura que dá forma à opinião pública. (BAUMAN; MAURO, 2016, p. 79)

Essas responsabilidades acarretam em consequências, e muitas vezes, o preço a se pagar implica na repugnância de não ir adiante mediante o desconhecido confrontando criticamente os achados. Mornados pelo raso se fazer suficiente, ao limitador imposto pela fugacidade intemporal das coisas que propõe usufruir sem cobrar muitas explicações, empobrecendo o ato de pensar e até de buscar as fontes primárias para atestar a veracidade. Desta forma, se exige da responsabilidade e de posicionamento crítico “não ter responsabilidade significa duas coisas: não exigir nenhuma subjetividade e não reconhecer nenhum vínculo” (BAUMAN; MAURO, 2016, p. 80).

A sociedade, resultante desse modelo cultural deflagrado pelas TDICS, muitas vezes, é solitário em decorrência do computador substituir a figura do outro e ser suficiente e eficiente para construir as relações em sociedade e com isso, pode se tornar até mesmo mais exposto a manipulações na visão de Bauman e Mauro (2016).

Entretanto, esse movimento forja também a aproximação de pessoas que pactuam de ideias semelhantes, o que é diferente de criar diálogos confrontando ideias e esgotando discussões (FARIA, 2017).

O impacto da mudança provocada pela tecnologia também resvala sobre os valores compartilhados entre a sociedade. A cultura nesse íterim foi modificada em algum grau, a começar pelas interferências e influências provenientes das aproximações facilitadas pelas tecnologias “claro que nessa mutação constante a percepção também muda: nasceu uma nova cultura, uma maneira diferente de estar no mundo, não só de lê-lo e interpretá-lo” (BAUMAN; MAURO, 2016, p.100). As transformações são evidentes e latentes atualmente, pois percebemos necessidades diferentes.

Dentro do espectro de mudança cultural, fruto do novo momento e posicionamento da sociedade em rede, a tecnologia cria outros mecanismos de relações entre os sujeitos e de intensa dependência pelas facilidades contempladas em rede e de acesso desburocratizado. Doravante é preciso perceber que as tecnologias devem nos servir e não nos servirmos dela, devem ser o meio e não o fim. Seu uso deve ser criterioso e não apenas pela comodidade gerada pelo vasto conteúdo acessível.

A internet muda nossas vidas, mas não as determina. A ferramenta existe para nosso uso, nós não existimos para usá-la. Nós somos o cabo. A reserva da opinião pública consciente reside em nosso desejo de compreender, nosso esforço de avaliar, nossa capacidade de ultraje (BAUMAN; MAURO, 2016, p. 119).

Nesse contexto de transformação, dualidade, ruptura, de extrema interatividade e instantaneidade sugere-se a revisão do modelo educacional, até mesmo para colaborar com a formação de um estudante que saiba lidar criticamente com as informações que jorram com os mais diferentes interesses e objetivos. É preciso

municiá-lo de instrumentos que o capacite para fazer diferenciações e o torne protagonista e participante, não moldável, influenciável e sem conceitos solidificados (mas claro, que podem ser modificados ao longo da vida no processo do amadurecimento; entretanto que partam de uma solidez, provenientes de uma base formativa consolidada). Outra questão é levar a escola para um patamar mais atrativo e interessante para os jovens superconectados.

Para os jovens estudantes as aulas são uma *chatice necessária*, pois não têm sentido prático, os professores são despreparados, e os espaços são pobres, inadequados e marcados pela ausência de meios educacionais como computadores e acesso à internet, em oposição à cultura de mídia e conectividade na qual estão inscritos (QUADROS, 2011, p.49, grifo no original).

As mudanças culturais também sinalizam para as adaptações às necessidades dos novos tempos. Isso não significa que a sociedade contemporânea siga desgovernada. Mesmo diante a pós-modernidade, com suas facilidades e instantaneidades, o ser precisa de normas até para se sentir seguro que está no caminho adequado e não como acontece com a internet aonde as coisas percorrem caminhos inimagináveis, sem destino e em total descontrole e domínio.

Nesse caos informacional, o professor pode ordenar esse fluxo ao estabelecer uma análise crítica dos conteúdos, pois este tem autonomia, vivência e conhecimento científico estruturado para nortear os alunos tornando-os mais críticos e fundamentos para absorver o que realmente é significativo, na visão de Teruya e Moraes (2009).

Importante salientar que a tecnologia não deve se sobrepor ao processo ensino-aprendizagem, mas somar-se à prática pedagógica. Os docentes devem se desarmar diante do contexto que se apresenta, perceber as necessidades e as demandas dos discentes e criar uma nova postura e conduta dentro da escola mais flexível e colaborativa para contribuir de forma mais significativa com a formação do sujeito

na busca da implementação rotineira, e não eventual, de uma *práxis* educacional atrativa e em consonância com a realidade discente.

Dessa forma, o professor com as rédeas na mão, é um líder participante desse contexto com capacidade e competência para fazer os apontamentos necessários para o desenvolvimento de um aluno mais engajado, interessado e protagonista. As tecnologias fazem parte da mudança paradigmática da população em geral e o processo educacional, ao responder as questões sociais, poderá se debruçar para uma formação pautada nos aspectos contemporâneos da sociedade, das quais a tecnologia é uma delas.

TDICS NA ESCOLA

A discussão sobre a inserção da tecnologia no processo formativo do educador assume relevância no contexto atual. Tanto é que está contemplado no Plano Nacional da Educação (PNE) vigente (2014 a 2024), Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, fomento da formação docente apoiada nas TDICS. A meta 15 que trata sobre a formação em nível superior, licenciatura, para os professores da educação básica, tem como estratégia o item 15.6, que realça a reformulação e a inclusão também da tecnologia no currículo.

Promover a reforma curricular dos cursos de licenciatura e estimular a renovação pedagógica, de forma a assegurar o foco no aprendizado do(a) aluno(a), dividindo a carga horária em formação geral, formação na área do saber e didática específica e incorporando as modernas tecnologias de informação e comunicação, em articulação com a base nacional comum dos currículos da educação básica, de que tratam as estratégias 2.1, 2.2, 3.2 e 3.3 deste PNE (BRASIL, 2014, p.13).

As novas demandas educacionais já direcionam o docente para a inserção da tecnologia no espaço escolar, tanto que já este tem se articulado e buscado a ferramenta para agregar à didática. A pesquisa TIC Educação 2018 divulgada pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br)⁵² *revela que os professores estão mais conectados e 76% deles querem aprimorar a técnica para utilizar a tecnologia a favor do ensino-aprendizagem. A pesquisa mostrou ainda que a grande maioria, 90% dos professores, aprendeu sozinho a utilizar o computador e a internet. E mais:*

Entre os professores, 38% afirmam já ter apoiado algum aluno a enfrentar situações incômodas na Internet, como, por exemplo, *bullying*, discriminação, assédio, disseminação de imagens sem consentimento, entre outras. Para 44% dos alunos de escolas urbanas, os professores são considerados fontes de informação sobre o uso de tecnologias. Ainda de acordo com a pesquisa, 48% deles afirmam que os professores os auxiliaram a utilizar a Internet de um jeito seguro e 39% que os professores falaram sobre o que fazer se alguma coisa os incomodar na Internet (CGI.br, 2019).

O levantamento corrobora que as consequências dos novos tempos levam assuntos discutidos em rede para as salas de aula, logo, os professores têm que estar preparados para o diálogo, bem como nortear os discentes nesse contexto, onde “tudo pode, é válido”, mas nem tudo que se apresenta é confiável ou verídico. O docente pode alertar sobre as distorções da realidade e as competições infundadas promovidas pelas redes sociais que podem na verdade, *estartar* gatilhos danosos e de adoecimentos.

52 Conforme consta no site do Comitê Gestor da Internet no Brasil, o CGI.br é “responsável por estabelecer diretrizes estratégicas relacionadas ao uso e desenvolvimento da Internet no Brasil, coordena e integra todas as iniciativas de serviços Internet no País, promovendo a qualidade técnica, a inovação e a disseminação dos serviços ofertados” (CGI.br, 2019). Disponível em: <<https://www.cgi.br/noticia/releases/tic-educacao-2018-cresce-interesse-dos-professores-sobre-o-uso-das-tecnologias-em-atividades-educacionais/>> Acesso em: 18 jul. 2019.

Cabe à escola, e logo, ao professor ter autonomia para estabelecer essa conexão entre os discentes e oferecer a mediação tecnológica para fomentar a revitalização e inovação do ensino-aprendizagem, através do manejo adequado das TDICS, utilizando-as de maneira coerente e responsável. Destarte, despertando para um intercâmbio de conhecimento interativo e participativo, favorecendo assim, para um redirecionamento de outras possibilidades e evidenciando uma educação de qualidade e que culmine não apenas em esforços para promover uma educação de resultados que mensurem numericamente índices satisfatórios em exames criados pelo Ministério da Educação (MEC), mas que desenvolva a capacidade e habilidade criativa, crítica e de reflexão do discente.

Cabe destacar que os professores se mostram interessados nessa dinâmica promovida pela tecnologia, e logo, os currículos das licenciaturas devem estar em consonância com essa necessidade e espera-se que os governos apostem e forneçam formação continuada e apresentem políticas públicas eficientes que promovam essa interface na escola. Na questão da formação dos docentes há uma mudança em grande parte dos cursos de licenciatura e a tecnologia tem sido incorporada aos currículos, segundo pesquisa “64% dos professores até 30 anos tiveram a oportunidade de participar, durante a graduação, de cursos, debates e palestras sobre o uso de tecnologias e aprendizagem promovidos pela faculdade” (CGI.br, 2019).

Sobre as ações governamentais temos como exemplo o Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo)⁵³ que tentou, numa iniciativa do governo federal em parceria com estados e municípios, levar laboratórios de informática e internet para as

53 O Programa foi criado pelo Ministério da Educação, Portaria nº 522 de 9 de abril de 1997. Sofreu algumas mudanças e a última versão foi feita com o Decreto nº 6300, de 12 de dezembro de 2007. O ProInfo foi interrompido em 2014, no governo de Dilma Rousseff, devido a problemas de ordem financeira onde foram feitos vários cortes, em diversos setores, na tentativa de equilibrar as contas.

escolas públicas e em parte cumpriu com seu intento. Muitas escolas receberam os equipamentos, mas esbarraram em diversos entraves para efetivação do Programa. Entre os problemas: números de computadores insuficientes para a quantidade de alunos, falta de acesso à internet, demora na manutenção das máquinas, equipamentos obsoletos, desestímulo docente, falta de formação continuada para habilitar o docente a associação da tecnologia à práxis pedagógica, dentre outros fatores, comprometeram o desempenho satisfatório do Programa, apesar do alto investimento (FARIA, 2017).

Munidos de aparelhos celulares e *smartphones* talvez os alunos não precisem mais de grandes laboratórios de informática, mas de acesso rápido e de qualidade através de conexão à internet banda larga. É necessário ainda ter um professor engajado frente as tecnologias, visto que estas se apresentam indissociáveis do cotidiano da sociedade, e disposto a associá-las à sua disciplina.

Inebriados pelas facilidades e possibilidades das tecnologias, precisamos refletir sobre esses contextos também dentro do espaço escolar, compreendendo a falibilidade de conteúdos promovidos pela rede e agregando aqueles que partem de suportes confiáveis na formação discente sugerindo um modelo de ensino-aprendizagem mais vigoroso e consonante com o tempo presente.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zigmunt; MAURO, Ezio. *Babel: Entre a incerteza e a esperança*. Tradução de Renato Aguiar. 1. Ed. Rio de Janeiro, Zahar, 2016. 150 p.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 25 jun. 2019.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Decreto nº 6.300, de 12 de dezembro de 2007. Dispõe sobre o Programa Nacional de Tecnologia Educacional – ProInfo. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo*. Brasília- DF, 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6300.htm>. Acesso em: 15 jun. 2019.

CASTELLS, Manuel. *Fim de Milênio*. A era da informação: economia, sociedade e cultura. v. 3. Tradução de Klauss Brandini Gerhardt e Roneide Venancio Majer. São Paulo, Paz e Terra, 1999. 497 p.

CGI.br. *TIC Educação 2018*: cresce interesse dos professores sobre o uso das tecnologias em atividades educacionais. São Paulo, 2019. Disponível em: <<https://www.cgi.br/noticia/releases/tic-educacao-2018-cresce-interesse-dos-professores-sobre-o-uso-das-tecnologias-em-atividades-educacionais/>> Acesso em: 18 jul. 2019.

FARIA, Ludmila Bahia Franco Faria. *Desafio no uso das TICS como propulsoras para a qualidade da educação pública*: ProInfo em questão. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Uberaba (UNIUBE), Uberaba, 2017.

FREITAS, Maria Tereza de A. Apresentação. In: FREITAS, Maria Tereza de A. (org.). *Cibercultura e formação dos Professores*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. 119 p.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. Tradução de Carlos Irineu da Costa. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2010. 272 p. Tradução de Cyberculture.

TERUYA, Teresa Kazuko; MORAES, Raquel de Almeida. Mídias na Educação e Formação do Docente. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 14, n., jul./dez. 2009. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/download/7481/5786>>. Acesso em: 20 jun. 2019.

TOSTA, Sandra de F. Pereira. Culturas Juvenis, mídias e suas (des) conexões com a formação e o trabalho docente. *Entreideias*, v. 3, n. 1, 2014. Disponível em: <<http://www.portalseer.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/7771/8362>>. Acesso em: 10 nov. 2016.

TOSTA, Sandra de F. Pereira. McLuhan: um visionário da pós-modernidade? *Ordem/Desordem*, Belo Horizonte, n. 12, ag. 95. p. 17-25.

QUADROS, M.C. Culturas juvenis, práticas de escuta e conectividade: uma pauta para a educação? *Textura*, n.23. jan./jun.2011. Disponível em: <<http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/download/987/768>>. Acesso em: 20 out. 2018.

VERASZTO, Estéfano Vizconde. Tecnologia: buscando uma definição para o conceito. *Prisma.com*, n. 8, 2009, p. 19 – 46. Disponível em: <<https://pentaho.letras.up.pt/ojs/index.php/prismacom/article/view/2065/1901>> . Acesso em: 15 jun. 2019.

23

Luciene Correia Santos de Oliveira
Roberta Rodrigues Ponciano
Adriana Cristina Omena dos Santos

AS NOVAS TECNOLOGIAS E A INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE: MAIS TRABALHO EM MENOS TEMPO EM GOIÁS-BRASIL

Trabalho apresentado
no evento XII Seminário
Internacional De La Red
Estrado - "Derecho a la
educación pública y trabajo
docente: resistencias y
alternativas", que ocorreu
em Dezembro de 2018.

Resumo:

Esta pesquisa teve o objetivo de investigar a docência na Educação Básica pública em Goiás-Brasil, abordando o tempo de trabalho e as tecnologias. Foram entrevistados professores que afirmaram um excesso de cobrança por produtividade e a realização de múltiplas funções em um tempo insuficiente. O uso das NTIC foi visto como facilitador do processo de ensino, mas também como fonte de intensificação em escolas que não possuem a estrutura suficiente, onde lhes são atribuídas novas funções.

Palavras-chave:

Trabalho docente; Processos de trabalho; Intensificação do trabalho.

INTRODUÇÃO

As Novas Tecnologias da Educação e da Comunicação (NTIC) tem sido cada vez mais empregadas como ferramentas de trabalho docente, seja substituindo ou complementando instrumentos tradicionais como o quadro e o giz. Segundo Barreto (2004, p. 1182), seu uso se torna mais intenso e constante no discurso pedagógico por se tratar “[...] tanto como o conjunto das práticas de linguagem desenvolvidas nas situações concretas de ensino quanto as que visam a atingir um nível de explicação para essas mesmas situações”.

Nesse ínterim, compreende-se que as inovações tecnológicas afetaram os movimentos dos/as trabalhadores/as e seu contato com as máquinas, no âmbito da produção industrial. Houve assim, a inserção de diversas tecnologias nos espaços de trabalho tais como a internet, o computador, os celulares, dentre outros, os quais atuam com a mesma finalidade atualmente. Tem-se então como afirma Dal Rosso, (2008, p. 72) “O contexto é diferente, as mudanças técnicas são outras, mas a substância do processo é a mesma. As transformações técnicas produzem efeitos da intensificação”.

Diante disso, é possível afirmar que a inserção das Novas Tecnologias da Educação e da Comunicação (NTIC) nos processos de trabalho docente ocorrem tanto nas aulas, auxiliando o processo de ensino e aprendizagem, quanto no trabalho extraclasse que caracteriza a profissão (MORAN, 2000). Portanto, “[...] tecnologia é um conjunto de conhecimentos que permite nossa intervenção no mundo, compreendendo ferramentas físicas, instrumentos psíquicos ou simbólicos, sociais ou organizadores.” (GONÇALVES; NUNES, 2006, p.01). Assim, os autores elencam que se trata de um saber-fazer que envolve a experiência e a reflexão atreladas a diversas áreas de conhecimento.

Em contrapartida, os professores da Educação Básica, de acordo com diversos estudos, vivenciam uma sobrecarga de trabalho e ritmos acelerados que afetam, cada vez mais, sua saúde física e mental. Há intensificação do trabalho docente podendo levar ao *stress* emocional e a síndrome de *burnout*. (ALVARENGA, 2008; SOUZA; LEITE, 2011; PONTES; FIRMINO, 2011; SOUZA, 2014; CODO; VASQUES-MENEZES, 1999)

Com as alterações nos ritmos e temporalidades do trabalho docente tem-se sua intensificação, estando explicitadas pelo aumento das jornadas, o estabelecimento de processos e movimentos cada vez mais intensos, a acumulação de atividades, a gestão com base em resultados, a polivalência e a flexibilidade dos trabalhadores. Jornadas e ritmos de trabalho são planejados com objetivo de elevar a produtividade e, nesta lógica, as ideias de tempo e de trabalho apresentam-se cada vez mais inter-relacionadas (DAL ROSSO, 2008).

Com o intuito de entender o processo de intensificação do trabalho na atualidade, a realização desta pesquisa teve como objetivo investigar a docência na Educação Básica pública em Goiás abordando as temáticas tempo de trabalho e o uso das NTIC. Utilizou-se uma metodologia qualitativa, com entrevista de 10 docentes no ano de 2016 que tivessem atuado no Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) em escolas de ensino regular públicas no Estado de Goiás-Brasil.

Salienta-se que a pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética da Universidade Federal de Goiás (UFG) e aprovada, assim os professores entrevistados avaliaram o emprego de tecnologias educacionais tais como o diário eletrônico, e-mail, grupos de discussão em redes sociais, uso de data-show e slides nas aulas como essenciais para as escolas nos dias atuais.

Além disso, ressalta-se que houve um levantamento documental e bibliográfico sobre o papel da escola, trabalho docente e tempos

sociais para que tornasse possível a análise do objeto de pesquisa. Diante disso, discute-se o processo de intensificação do trabalho e o uso das novas tecnologias da comunicação e da informação no âmbito da docência foram relevantes e contribuíram para as análises apresentadas nas próximas linhas.

O PROCESSO DE INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO

Jornadas e ritmos de trabalho intensos são planejados para elevar a produtividade e, nesta lógica, as ideias de tempo e de trabalho apresentam-se cada vez mais interrelacionadas (DAL ROSSO, 2008). Depreende-se que a ideia de intensidade remete à perspectiva dos/as trabalhadores/as e seu envolvimento no trabalho, sendo mais adequada que a noção de produtividade, algo que se limita às consequências das mudanças tecnológicas como argumenta Dal Rosso (2008).

Desta forma, tendo como foco os/as trabalhadores/as e os processos de trabalho nos quais estes participam, tanto em seus aspectos quantitativos quanto qualitativos, fica evidenciado o gasto de suas energias. Trata-se de explicar que a intensificação do trabalho envolve:

[...] os processos de quaisquer naturezas que resultam em um maior dispêndio das capacidades físicas, cognitivas e emotivas do trabalhador com o objetivo de elevar quantitativamente os resultados. Em síntese, mais trabalho. [...] Intensificar é exigir mais trabalhos e resultados superiores no mesmo espaço de tempo. Significa, portanto, aumentar a exploração do trabalho. (DAL ROSSO, 2008, p. 23-45)

Podemos citar também, o pagamento de horas extras pagas, previstas na legislação trabalhista, ou aquelas não pagas que ainda estão presentes nos espaços de trabalho. Quando não há este

prolongamento das jornadas, mantendo-se ela estável ou reduzindo-a, o processo de intensificação ainda é identificável, já que perpassa outros âmbitos além da escola.

Constata-se ainda, um acréscimo de funções atribuídas às escolas, além do ato de ensinar e aprender, com a justificativa de suprir as necessidades de formação que não são atendidas pelas famílias. A escola se apropria, portanto, de funções ditas supletivas que tradicionalmente não lhes pertenciam, como é o caso da formação religiosa, dos cuidados pessoais e da escolha da profissão. Isto representa um quadro de hipertrofia da escola atual que, cada vez mais, diz respeito à apropriação das funções e atividades de outras instituições (RIBEIRO, 1987).

Exige-se que os docentes atuem, como parte de suas etapas de trabalho, com atividades e funções que são tradicionalmente atribuídas às famílias ou profissionais como psicólogos, médicos, enfermeiros, assistentes sociais, dentre outros. Esta prática varia conforme a área de formação docente e sua prática profissional. Constitui-se em um “trabalho extra” ao ir além do processo de ensino e aprendizagem e não ser devidamente reconhecido, ultrapassando o que foi contratado (SOUZA, 2011). Por outro lado, aos poucos, têm sido identificadas como parte do “ser professor” e cobradas dos/as profissionais cotidianamente.

TRABALHO DOCENTE E AS NOVAS TECNOLOGIAS DA COMUNICAÇÃO E DA INFORMAÇÃO

E quando abordamos sobre os diversos mecanismos que geram a intensificação do trabalho, exemplifica-se que há o uso

indiscriminado da tecnologia, sem ponderações, intensificando cada vez mais as jornadas de trabalho extraclasse. Há então o alongamento das jornadas com elevação das tarefas a serem executadas pelos/as trabalhadores/as, abrangendo a sua performance em mais tempo de trabalho e maiores gastos de energia.

Nesse processo, importante explicitar que as tecnologias, sobretudo as relacionadas à informação e à comunicação atuam significativamente para a redução da “porosidade” no trabalho, ou seja, os momentos de não trabalho presentes na jornada. A intensificação do trabalho permeia as relações de trabalho existentes, ocasionadas por mudanças técnicas, mas também na organização do trabalho. Para Dal Rosso (2008), precisam ser considerados fatores cronológicos pautados nos inícios e términos do trabalho e os diferentes horários, mas também os fatores cronométricos que se constituem naqueles que incluem aspectos como a “duração, a velocidade ou o ritmo” de sua realização.

O emprego de tecnologias educacionais tais como o diário eletrônico, e-mail, grupos de discussão em redes sociais, uso de data-show e slides nas aulas, dentre outros, são vistos, atualmente, como essenciais para facilitar o processo de ensino nas escolas, desde a realização das aulas até outras etapas de trabalho como as matrículas, arquivamento de documentos e rendimentos dos/as estudantes. É cobrado, em vista disso, uma maior produtividade dos docentes e a realização de múltiplas funções para serem exercidas num tempo insuficiente seja dentro ou fora da escola.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

De acordo com a pesquisa de campo, percebeu-se que o perfil dos professores entrevistados é heterogêneo, conforme demonstra o

Quadro 1, no qual é possível visualizar que a idade deles está entre 33 a 49 anos. A graduação varia bastante, perpassando por diferentes áreas de atuação como Matemática, Pedagogia e Geografia, Letras e Pedagogia, Química, Educação Física. Já a formação continuada apresenta que todos declararam possuir alguma formação além da graduação e que consideram importante buscar ampliar os estudos. Para fins desta pesquisa, foi proposto que curso de aperfeiçoamento seria entendido como aquele realizado após a Graduação e que tenha no mínimo 180h de duração.

Quadro 1 - Características dos/as docentes – idade e formação

Nome fictício	Idade	Graduação	Formação continuada
Antonio	40	Matemática	Curso de aperfeiçoamento em Metodologias do Ensino Fundamental e coordenação; Mestrando em Educação
Débora	39	Pedagogia Geografia	Especialização em Educação Infantil; Mestranda em Educação
Ester	40	Letras Pedagogia	Especialização em Língua Portuguesa
Irene	49	Letras	Especialização em Língua Portuguesa
Lara	47	Química	Curso de aperfeiçoamento em Libras
Carla	40	Matemática	Especialização em Matemática
Brenda	43	Pedagogia	Especialização em Administração Educacional
Edson	33	Educação Física	Especialização em Metodologias do Ensino Fundamental e em Orientação Educacional

Lívia	37	Pedagogia	Especialização em Metodologias do Ensino Fundamental e Inclusão; Mestranda em Educação
Ivana	39	Pedagogia	Curso de aperfeiçoamento em Educação Infantil

Fonte: Entrevistas.

Sobre suas perspectivas, apontadas por entrevistas, a maioria dos docentes afirmou uma maior cobrança de produtividade e a realização de múltiplas funções para serem exercidas num tempo insuficiente. Muitos apontaram a inexistência de profissionais que preparem os equipamentos e fizessem a montagem e sua manutenção, ficando por conta dos docentes realizarem a preparação prévia dos equipamentos e ainda se responsabilizar por eles, durante suas aulas, e desmontá-los depois. Este processo antecede e sucede o momento das aulas, lhes desestimulando a realizar este tipo de aulas devido ao tempo reduzido entre uma aula e outra.

Tal cenário reflete um processo de intensificação do trabalho, como foi explicitado nas contribuições de Dal Rosso (2008) em que há uma elevação das responsabilidades dos professores, busca-se que estes cumpram atividades que vão além da docência além de obrigar eles a investirem mais tempo e energias físicas e mentais com o labor.

Logo, resultados maiores em relação ao trabalho executado, em termos de quantidade ou de qualidade, refletem em sua maior intensidade e acarretam maiores quantidades de energia dos/as trabalhadores/as, sendo os/as empregadores/as os/as responsáveis pela definição do nível de intensidade do trabalho, influenciados/as por outros fatores, tais como as práticas neoliberais e os novos processos de trabalho implementados para estes objetivos.

A precariedade em que se encontram as escolas foi citada como impeditivo para a utilização eficaz destes instrumentos e recursos

tecnológicos. Desta forma, muitos necessitam utilizar em seus lares equipamentos e internet próprios para realizar as etapas de trabalho que lhes são exigidas na escola. Logo, o tempo de trabalho é expandido e se soma àquele já destinado ao planejamento e organização das aulas. Podemos exemplificar com o que foi dito por um dos entrevistados sobre o diário eletrônico considerado muito burocrático, e que às vezes não funciona adequadamente e nem sempre o docente tem internet de boa qualidade disponível, tendo que realizar lançamentos de notas e frequências em momentos que vão além da sua jornada de trabalho.

Em contrapartida, os docentes apontaram que a tecnologia colabora e facilita com o desenvolvimento de aulas mais dinâmicas e que vão além do livro didático, há um gasto maior de tempo para buscar, preparar e aplicar a tecnologia em sala de aula mas é possível ministrar aulas com um diferencial que colabora para o aprendizado dos alunos, já que hoje temos disponível jogos eletrônicos para aulas de matemáticas, protótipos eletrônicos para aulas de química, física e biologia, mídias no Excel contendo tabelas e gráficos prontos, entre outras tecnologias. Elencaram então, que há um processo de aprofundar o conhecimento de como usar tais tecnologias e o aumento no tempo do planejamento da aula, porém a execução se torna mais rápida e eficiente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O uso das NTIC foi visto como uma ferramenta facilitadora do processo de ensino e aprendizagem e que pode colaborar com o trabalho, mas também como fonte de intensificação em escolas que não possuem a estrutura suficiente, mas que atribuem novas funções e deveres aos docentes.

E entre suas consequências, o incremento na quantidade de trabalho pode interferir na vivência de outros tempos sociais, pois o trabalho excede àquele realizado no espaço e no tempo de trabalho escolar. Deste modo, professores se queixam de falta de tempo para dedicar à sua vida pessoal e ao tempo livre ao terem seu tempo de trabalho ampliado e que cada vez mais ocupa seus lares.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVARENGA, Carolina Faria. *Relações de gênero e trabalho docente*: jornadas e ritmos no cotidiano de professores e professoras. 2008. 174p. Dissertação (Mestrado em Educação - Área de concentração: Sociologia da Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

BARRETO, Raquel Goulart. Tecnologia e educação: Trabalho e formação docente. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1181-1201, Set./Dez. 2004 118 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em: 05 abr. de 2018.

CODO, Wanderley; VASQUES-MENEZES, Iône. O que é Burnout? In: CODO, Wanderley (Org.) *Educação: Carinho e trabalho*. Burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

DAL ROSSO, Sadi. *Mais trabalho!* A intensificação do labor na sociedade contemporânea. São Paulo: Boitempo, 2008.

GONÇALVES, Marluce Torquato Lima; NUNES, João Batista Carvalho. Tecnologias de informação e comunicação: limites na formação e prática dos professores. In: Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 29, 2006, Caxambu. Anais. Caxambu: Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), 2006. Disponível em: < <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT16-2177--Int.pdf> > Acesso em: 02 jan. 2017.

MORAN, José Manuel. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: MORAN, José Manuel. MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 10. ed. Campinas: Papirus, 2000.

PONTES, Ana Paula Furtado Soares; FIRMINO, Carlos Antônio Barbosa. *Docência como profissão: condições de trabalho e precarização*. 2011. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0049.pdf>>. Acesso em: 24 maio 2016.

RIBEIRO, José Querino. Formas do processo educacional. In: PEREIRA, Luiz; FORACCHI, Marialice M. In: Introdução. *Educação e Sociedade: Leituras de sociologia da educação*. 13. ed. São Paulo: Nacional, 1987.

SOUZA, Aparecida Neri de; LEITE, Marcia de Paula. Condições de trabalho e suas repercussões na saúde dos professores da educação básica no Brasil. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 32, n. 117, Dez. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302011000400012&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 22 abr. 2016.

SOBRE AS ORGANIZADORAS

Luciene Correia Santos de Oliveira

Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Mestra em Sociologia pela Universidade Federal de Goiás (UFG), onde também concluiu curso de Bacharelado e Licenciatura em Ciências Sociais. Possui especialização em Ensino de Sociologia e é professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás - Campus Itumbiara. Tem interesse nos temas trabalho docente, práticas educacionais, Sociologia no Ensino Médio, metodologias de ensino-aprendizagem, formação de professores, aprendizagem e tecnologias da informação e da comunicação, trabalho e formação profissional.

E-mail: luciene.cso@gmail.com

Roberta Rodrigues Ponciano

Doutoranda em Educação e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Graduada em Letras e Medicina Veterinária pela Universidade de Uberaba. Participa como estudante no grupo de pesquisa Trabalho, Educação e Formação Humana - HISTEDBR da Universidade Federal de Uberlândia. É Assistente em Administração do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás - Campus Itumbiara. Atualmente desenvolve pesquisas na área de trabalho e educação sobretudo nos seguintes temas: educação profissional, gênero, trabalho docente e tecnologias educacionais.

E-mail: rponciano@gmail.com

Adriana Cristina Omena dos Santos

Possui graduação em Comunicação Social com habilitação em Publicidade e Propaganda pela Universidade Metodista de Piracicaba (Unimep), Mestrado em Ciências da Comunicação (Comunicação e Política) pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA/USP), Doutorado em Ciências da Comunicação (Comunicação e Tecnologia) pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA/USP) e Pós Doutorado em Comunicação Pública da Ciência junto ao Institute for Science, Society and Policy na University of Ottawa, Canadá (2018). Atualmente é docente no curso de Jornalismo, faz parte do quadro de docentes do Programa de Pós-graduação em

Tecnologias, Comunicação e Educação - PPGCE (mestrado profissional) e do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGED (mestrado e doutorado) todos na Universidade Federal de Uberlândia. Tem experiência na área de Comunicação, com ênfase em comunicação pública, comunicação política, políticas públicas, tecnologias e comunicação.
E-mail: adriomena@gmail.com

SOBRE AUTORES, AUTORAS E PREFACIADOR

Adriana Cristina Omena dos Santos

Possui graduação em Comunicação Social com habilitação em Publicidade e Propaganda pela Universidade Metodista de Piracicaba (Unimep), Mestrado em Ciências da Comunicação (Comunicação e Política) pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA/USP), Doutorado em Ciências da Comunicação (Comunicação e Tecnologia) pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA/USP) e Pós Doutorado em Comunicação Pública da Ciência junto ao Institute for Science, Society and Policy na University of Ottawa, Canadá (2018). Atualmente é docente no curso de Jornalismo, faz parte do quadro de docentes do Programa de Pós-graduação em Tecnologias, Comunicação e Educação - PPGCE (mestrado profissional) e do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGED (mestrado e doutorado) todos na Universidade Federal de Uberlândia. Tem experiência na área de Comunicação, com ênfase em comunicação pública, comunicação política, políticas públicas, tecnologias e comunicação.

E-mail: adriomena@gmail.com

Ágatha Santos Condé

Mestra em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Uberlândia, cujas pesquisas contemplam, especialmente, temas vinculados à educação, trabalho, juventude e teoria sociológica. Docente da Secretaria de Educação do Distrito Federal, atuando na área de gestão de políticas públicas para o Ensino Médio. Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia.

E-mail: agathasconde@gmail.com

Alexssandra de Oliveira Terribelle

Mestre em Sociologia/UFG, Bacharel e Licenciada em Ciências Sociais/UFG, professora da Rede Estadual de Educação de Goiás, pesquisa sobre Juventude, Trabalho e Educação.

E-mail: alexssandra.terribelle@seduc.go.gov.br

Arthur D. R. O. Leite

Graduado em Educação Física (Bacharelado e Licenciatura) pela Faculdade de Educação Física da Universidade Federal de Uberlândia (FAEF/UFU). É mestre em Filosofia pelo Programa de Pós-graduação do Instituto de Filosofia da Universidade Federal de Uberlândia (PPGFI/IFILO/UFU). É aluno do Programa de Pós-graduação em Educação, modalidade doutorado, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia (PPGED/FACED/UFU). Atua na licenciatura como professor de Educação Física na rede estadual de ensino do Estado de Minas Gerais. E atua no bacharelado como Profissional de Educação Física (Analista em Serviço Público) na Secretaria de Administração da Prefeitura de Uberlândia em Minas Gerais.
E-mail: adroleta@gmail.com

Carmencita Ferreira Silva Assis

Atualmente é professora de Matemática em regime de dedicação exclusiva no Instituto Federal de Goiás-Câmpus Jataí. Em doutoramento na Universidade de Santiago de Compostela-Espanha, mestra em Matemática pela Universidade Federal de Goiás, bacharel em Direito pelo Centro de Ensino Superior de Jataí, Licenciada em Matemática pela Universidade Federal de Goiás e pesquisadora do Grupo de Pesquisa Núcleo de Estudo e Pesquisa em Educação, Cultura e Sociedade.
E-mail: carmencita.assis@yahoo.com.br

Dagmar Tasca Dutra

Dagmar Tasca Dutra autora do livro poético “QUEROPORQUETEQUERO” publicado em setembro de 2019 na semana cultural em Uberlândia / MG. Sócia SOROPTIMISTA - ONG SOROPTIMIST INTERNACIONAL – CLUBE SOROPTIMISTA INTERNACIONAL DE UBERLÂNDIA. PROFESSORA DO CURSO REDIJA REDAÇÕES ON-LINE www.redijaredacoes.com.br - dagtasca@hotmail.com e www.falebr.com.br 2019. Mestranda UNIUBE / Uberaba 2018. Graduada em Pedagogia/ Especialidade em Inspeção / Orientação Escolar pela Universidade Federal de Uberlândia (1993) e Letras com Especialização em Metodologia de Ensino do Português e Ensino de Línguas Mediado por Computador (a distância) - UFMG. Especialista em Projetos Educacionais em língua portuguesa na interdisciplinaridade do uso das mídias digitais em Projeto Pedagógico Fale Português: Jovens Falantes da Língua Portuguesa a Escuta, Projeto Pedagógico: Circulando com a Produção de Texto na Escola - Gêneros Selecionados com Cartas e Crônicas em correspondência com alunos dos países: Estados Unidos, Japão, Argentina, Espanha, Holanda, Países baixos tendo a segunda língua

o Português. Tutora do curso de Pedagogia e pós graduação a Distância - EAD / UFU - Universidade Federal de Uberlândia de 2008 a 2019.

E-mail: dagtasca@hotmail.com

Danielle Fernanda Moraes Pavan

Mestre em Sociologia pela UFG; Atualmente é Técnica em Assuntos Educacionais no IFG; Presidente da Comissão Própria de Avaliação (CPA/IFG); Presidente da Comissão de Verificação de Heteroidentificação do IFG; Faz parte do Núcleo de Base do Observatório do Mundo do Trabalho do IFG; Secretária Executiva do Projeto de Transversalização da Política de Assistência Social com a Política de Igualdade Racial - Projeto IFG/MDH.

E-mail: danicsri@gmail.com

Diuly Pereira Tófolo

Cursa Licenciatura em Química no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás - Câmpus Itumbiara e busca se especializar na área da educação. Participa do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) desde Agosto de 2018. Em Junho de 2019 começou a participar do Projeto de Ensino IFeliz: trabalho, educação, saúde e lazer entre os jovens do IFG Itumbiara. Em Agosto de 2019, ingressou no Programa de Ensino Tutorial (PET - Química) e começou a trabalhar na Iniciação Científica: Metodologias ativas de aprendizagem na prática docente dos professores da educação básica. Busca desenvolver trabalhos acadêmicos e participar de projetos e atividades que contribuam com sua formação ética e profissional, com foco na formação de alunos e professores.

E-mail: diulytofalo@gmail.com

Érica Rost

Licencianda em Química (IFG- Câmpus Itumbiara). Aluna bolsista do Programa de Educação Tutorial (PET Química). Participou do Programa de Iniciação à Docência (PIBID). Participante do grupo Núcleo de Pesquisa de Processos Educacionais (NUPEPE). Aluna voluntária do Programa de Iniciação Científica (PIBIC). Estagiária de apoio de inclusão (Colégio de Aplicação ULBRA). Desenvolve Pesquisa nas Áreas de Jogos em Química e na produção de Biodiesel Bovino pelo Banho Ultrassônico.

E-mail: rost.ERICA@yahoo.com.br

Fabiane Santana Previtali

Doutora em Ciências Sociais (UNICAMP, 2002). Pós-doutora (UNL/Portugal, 2014, apoio Capes). Docente na Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Coordena o Grupo de Pesquisa Trabalho, Educação e sociedade - GPTES/UFU. Pesquisadora no Grupo de Pesquisa Metamorfoses do Mundo do Trabalho (IFCH/UNICAMP). Investigadora no Instituto de História Contemporânea, Universidade Nova de Lisboa (IHC/UNL). Autora de “O Controle do Trabalho no Contexto da Reestruturação Produtiva do Capital” (CRV, 2011), “Reestruturação Produtiva, Trabalho e Educação” (Xamã, 2012), “Crise da Democracia no Brasil” (Navegando, 2017), além de artigos em periódicos nacionais e estrangeiros. Pesquisadora CNPq/PQ e FAPEMIG/PPM.
E-mail: fabiane.previtali@gmail.com

Gislene Rodrigues Ferreira

Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (PPGED/UFU), mestre em Tecnologias, Comunicação e Educação (PPGCE/UFU/2016-2018) e graduada em Comunicação Social, Jornalismo, pela Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais (2014). Academicamente concentra suas pesquisas nas áreas de representação do gênero feminino em diferentes mídias e história das mulheres no jornalismo (mercado e docência). Profissionalmente, atua na área de comunicação social e como professora universitária. Trabalhou na TV Universitária de Uberlândia, afiliada TV Cultura (2013-2019).
E-mail: gislene.ufu@gmail.com

Ilza Maria da Silva Alves

Doutoranda em Educação/ FAGED/UFU. Doutoranda em Geografia/ IG/UFU. Mestre em Educação pela Universidade de Uberaba. Possui graduação em Serviço Social pelo Centro Universitário do Triângulo (1999). Atualmente é Assistente Social da Universidade Federal de Uberlândia, atuando de 2004 até 2008 na área da educação como Assistente Social da Escola de Educação Básica da UFU (ESEBA/UFU) e a partir de 2009 até a data atual, também como Assistente Social, na Divisão de Assistência ao Estudante (DIASE/UFU), na análise e elaboração de estudos socioeconômicos para liberação de bolsas estudantis e na coordenação de projetos e ações relacionadas as políticas da educação. Possui Especialização em Docência no Ensino Superior pela FAGED/UFU, e Especialização em Gerenciamento de Recursos Humanos pela Fac. de Psicologia da UFU. Tem experiência na

área de Administração, com ênfase em Gerência da Divisão administrativa do Hospital Odontológico/UFU até junho/2004. Grupo de Pesquisa: GEPPPOPE / Grupo de Estudos e Pesquisas em Política, Formação Docente e Práticas Educativas. Principais temas de atuação: Avaliação da aprendizagem. Políticas públicas. Assistência Estudantil. Inclusão Social e Educacional.
E-mail: ilzamariasalves@gmail.com

Ivanilda Aparecida Andrade Junqueira

Doutora em História (UFU, 2011). Professora da Universidade Federal de Goiás. Áreas de atuação: História Social; Cidade e Patrimônio Histórico; História do Brasil.
E-mail: ivanildaj@gmail.com

Jésus Rodríguez Rodríguez

Professor Titular da Universidade de Santiago de Compostela.
E-mail: Jesus.rodriguez.rodriguez@usc.es

Jhone Batista Carrinho

Atualmente é aluno do curso técnico integrado em Eletrotécnica pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás - Campus Jataí, coordenador local na Students For Liberty Brasil e membro filiado da rede Atlas Network.
E-mail: jhonecarrinho@mail.com

Leila Silva de Moura

Cientista Social, Mestre e Doutora em Sociologia pela Universidade Federal de Goiás. Especialista em Ciência Política pela Universidade Estadual de Goiás, Especialista em Tecnologia em Educação pela Puc - Rio.
E-mail: ls_moura@yahoo.com.br

Leoclécio Dobrovoski Silva Pereira

Mestre em Educação pelo PPGED/UFU. Doutorando em Educação pelo PPGED/UFU. Autor de "Crise nas licenciaturas e a luta pela educação no Brasil", Navegando (2018). Membro do Grupo de Pesquisa Trabalho, Educação e Sociedade (GPTES/UFU). Possui graduação em Filosofia bacharelado pela Faculdade Católica de Uberlândia (2010). Graduação em Filosofia licenciatura pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Uberlândia (2014). Especialização em Docência nos Ensinos Médio,

Técnico e Superior pela UNIASSELVI/Passo1 (2012). Especialização em Gestão de Pessoas pela UNIASSELVI/Passo1(2013). Especialização em Ciências da Religião pela Universidade Cândido Mendes/Passo1 (2015).
E-mail: leodesilpe@gmail.com

Laísse Silva Lemos

Possui Licenciatura em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Goiás (2008) e graduação em Bacharelado em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Goiás (2008). Possui graduação em Pedagogia, na modalidade de licenciatura plena, pela Fundação Antares de Ensino Superior com conclusão em outubro de 2012. Especialização na área de Educação Especial com o tema de monografia: A Inclusão no Cenário dos Direitos Humanos: Garantir o Acesso à Educação com Qualidade para Todos. Mestra em Sociologia, pela Universidade Federal de Goiás, Agosto/2015. Professora pesquisadora efetiva do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás - IFG- Campus Jataí.
E-mail: laisselemos@hotmail.com

Lucas Elpídio Ramos da Silva

Bacharel em Serviço Social pela Universidade de Brasília (UnB). Assistente Social Residente na área de “Atenção à Saúde Mental do Adulto” Secretaria de Saúde do Governo do Distrito Federal (Programa de Residência Multiprofissional de Atenção à Saúde Mental do Adulto) - Pós Graduação/Residência (especialização) pela Escola Superior de Ciências da Saúde/Fundação de Ensino e Pesquisa em Ciências da Saúde/Secretaria de Estado da Saúde/Governo do Distrito Federal (ESCS/FEPECS/SES/GDF).
E-mail: luklennon@gmail.com

Luciene Correia Santos de Oliveira

Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Mestra em Sociologia pela Universidade Federal de Goiás (UFG), onde também concluiu curso de Bacharelado e Licenciatura em Ciências Sociais. Possui especialização em Ensino de Sociologia e é professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás - Campus Itumbiara. Tem interesse nos temas trabalho docente, práticas educacionais, Sociologia no Ensino Médio, metodologias de ensino-aprendizagem, formação de professores, aprendizagem e tecnologias da informação e da comunicação, trabalho e formação profissional.
E-mail: luciene.cso@gmail.com

Ludmila Bahia Franco Faria

Doutoranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais (PPGED-UFU). Mestre em Educação pela Universidade de Uberaba (UNIUBE), na linha de pesquisa Processos Educacionais e seus fundamentos, área de conhecimento: políticas públicas na educação (2017). Bacharel em Comunicação Social - com habilitação em Jornalismo pela Universidade FUMEC (2002). É membro do Conselho Curador da Fundação Educacional de Patos de Minas (FEPAM), mantenedora do Centro Universitário de Patos de Minas (UNIPAM). É professora no Curso de Comunicação Social, com habilitação em Jornalismo, do UNIPAM. Diretora de jornalismo da FUNDAÇÃO EDUCATIVA E CULTURAL DO ALTO PARANAÍBA – NTV, que engloba o canal de televisão NTV, site de notícias Patosja.com.br e rádio Nossa FM, todos em Patos de Minas.
E-mail: ludmilabahia@gmail.com

Maizy Cássia Silva

Mestranda em Administração no Programa de Pós-graduação Acadêmica da Universidade Federal de Uberlândia, desenvolvendo sua pesquisa na área de comportamento do consumidor. Trabalhou como auxiliar administrativo na empresa Supermercado São Francisco Ltda. É Graduada em Bacharel em Administração pela Universidade Federal de Viçosa - Campus Rio Paranaíba. Foi bolsista pelos programas de Iniciação Científica por dois anos ao longo da graduação, desenvolvendo trabalhos na área de empreendedorismo, capital social e agronegócio cooperativo. Foi bolsista por meio de programas de Iniciação Científica Junior por dois anos trabalhando em áreas de desenvolvimento sustentável e educação ambiental. Participou voluntariamente de projeto de pesquisa trabalhando temas relacionados a análise de cadeia produtiva do café e pesquisa econômica e empresarial. Participou em equipes de coordenação em eventos acadêmicos.
E-mail: maizycassia@hotmail.com

Marcelo Soares Pereira da Silva

Professor Titular na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, foi coordenador do Curso de Pedagogia (1999-2003) e Diretor desta Faculdade (2004-2008; 2012-2016) e atua no ensino de graduação e no Programa de Pós-Graduação em Educação. Foi Presidente do Fórum Nacional dos Diretores de Faculdades-Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR) de 2006-2007. Atuou no Ministério da Educação (2008-2010), no âmbito da Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC), exercendo a função de Diretor de

Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica (2008) e Diretor de Políticas de Formação, Materiais Didáticos e Tecnologias para Educação Básica (2008-2010). Participa do GT 5 - Estado e Política Educacional da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED) e da Associação Nacional de Política e Administração em Educação (ANPAE). Desenvolve estudos e pesquisas principalmente nos temas relacionados à política e gestão da educação, gestão democrática, planejamento educacional, formação de professores.
E-mail: marcelospsilva@hotmail.com

Marcílio Ribeiro Borges

Mestre em Administração pela Universidade Federal de Uberlândia. Consultor Empresarial desde 2008, com atuação nos municípios de Tupaciguara, Uberaba, Araxá e Uberlândia. Nas áreas de Planejamento e Gestão, em empresas do segmento de varejo, indústria, serviços e novos empreendimentos, através da Heger Consultoria.
E-mail: marcilio.borges@hotmail.com

Marília Pereira Brasão

Mestre em Administração pela Universidade Federal de Uberlândia. Especialista em Gestão Organizacional e Desenvolvimento de Talentos Humanos pela Faculdade Católica de Uberlândia (2011). Graduada em Administração pela Universidade Federal de Uberlândia (2010). Ocupa desde 23/08/2010 o cargo efetivo de Administrador na Universidade Federal de Uberlândia.
E-mail: mariliabrasao@yahoo.com.br

Mayra Cabrera Costa

Mestre em Administração pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Graduada em Comunicação Social na Faculdade de Educação da UFU. Atualmente é docente na Fundação Carmelitana Mário Palmério (FUCAMP). Integrante do projeto de pesquisa sobre práticas de gestão das escolas públicas e as relações com seus stakeholders. Participou do Núcleo de Pesquisa em Estratégia, Gestão e Inovação em Agronegócio (NPEGIA) para levantamento das Estratégias na Cadeia Produtiva do Café na Região do Cerrado Mineiro.
E-mail: cabreracosta@gmail.com

Naiara Sousa Vilela

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Docência na Educação Básica e Superior (GEPDEBS), vinculado a Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia.
E-mail: naiara_vilela@hotmail.com

Raquel Discini de Campos

Historiadora, professora Associada da Universidade Federal de Uberlândia, onde atua nos cursos de graduação em Pedagogia e Comunicação Social. Professora permanente dos Programas de Pós-Graduação em Educação e Tecnologias, Comunicação e Educação, filia-se à Linha de Pesquisa História e Historiografia da Educação (PPGED) e Tecnologias e Interfaces da Comunicação (PPGCE), orientando pesquisas de mestrado e doutorado. Possui graduação em História pela Universidade Estadual Paulista (Assis, 1996), mestrado em História da Educação pela Universidade Estadual Paulista (Araraquara, 2003) e doutorado em História da Educação pela Universidade Estadual Paulista (Araraquara, 2007). Realizou estágio de pós-doutorado na Universidade de São Paulo (USP, 2014-2015). Tem experiência nas áreas de História da Educação e História Social da Imprensa, pesquisando principalmente sobre seguintes temas: imprensa e educação; gênero e imprensa; intelectuais da educação e imprensa, história da educação na zona pioneira paulista (região noroeste). Lidera o grupo de Pesquisas História da Educação: estudos interdisciplinares (UFU). É coordenadora do NEPHE-UFU (Núcleo de Estudos e Pesquisas em História, Historiografia e Pensamento Educacional) e membro da diretoria da Revista Educação e Filosofia.
E-mail: raqueldiscini@uol.com.br

Renistenes Eunice da Costa

Mestre em Administração pela Universidade Federal de Uberlândia - UFU - linha de pesquisa Organização e Mudança (2016), Administradora pela Universidade Luterana do Brasil, ULBRA (2008). Atualmente é técnico-administrativo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás. Tem experiência na área de Administração, com ênfase em Administração Pública. Interesses de pesquisa em Estudos Organizacionais, crimes corporativos e o lado sombrio das organizações.
E-mail: renistenes@gmail.com

Rita de Cássia Dias Akegawa

Mestranda em Educação pela UFU (Universidade Federal de Uberlândia) e pós-graduanda em Direito Eletrônico pela Faculdade Verbo Jurídico. Possui graduação em Administração e Direito - anos 2005 e 2006, respectivamente. Especialização em Gestão Social, Políticas Públicas, Redes e Defesa de Direitos (2012) e em Educação Empreendedora (2017). Professora de Gestão no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFTM) câmpus Ituiutaba/MG. Tem experiência em educação (com cursos: Integrado ao Ensino Médio, Jovem Aprendiz, Técnico Concomitante, Tecnológico, Graduação, Pós-graduação e PRONATEC). Atuou na gestão de organizações empresárias privadas e advocacia.
E-mail: ritaakegawa@gmail.com

Roberta Rodrigues Ponciano

Doutoranda em Educação e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Graduada em Letras e Medicina Veterinária pela Universidade de Uberaba. Participa como estudante no grupo de pesquisa Trabalho, Educação e Formação Humana - HISTEDBR da Universidade Federal de Uberlândia. É Assistente em Administração do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás - Campus Itumbiara. Atualmente desenvolve pesquisas na área de trabalho e educação sobretudo nos seguintes temas: educação profissional, gênero, trabalho docente e tecnologias educacionais.
E-mail: rrponciano@yahoo.com.br

Robson Luiz de França

Pós- Doutor em Política Educacional pela Universidade Federal da Paraíba e Universidade de Portugal - PT (2010). Doutor em Educação na Linha de Políticas Públicas pela Universidade Júlio Mesquita Filho - UNESP/ Araraquara (2002). Mestre em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (1997). Especialista em Tecnologias para Educação a Distância (2009). Especialista em Direito Educacional (2010). Especialista em Supervisão e Administração Escolar (1994). Bacharel em Direito (2009). Graduado em Pedagogia UNI-BH (1990). Professor Titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia atua do Programa de Pós-Graduação em Educação na Linha de Pesquisa em Trabalho, Sociedade e Educação - TSE e no Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Sociedade, Curso de Tecnologias, Comunicação e Educação, Mestrado Profissional. Professor da disciplina de Política e Gestão da Educação da Faculdade de Educação e da disciplina de Princípios de Organização do

Trabalho do Pedagogo do Curso de Pedagogia à Distância da Faculdade de Educação. É membro do Grupo de Pesquisa em Trabalho, Educação e Formação Humana. Participa também como Pesquisador do Centro de Investigação em Educação - CIE da Universidade da Madeira - Funchal em Portugal e desenvolve estudos e pesquisas sobre Currículo e formação profissional, Trabalho e educação, cidadania, direito, educação e trabalho.
E-mail: rlfranca@ufu.br ou robson.l.franca@gmail.com

Rogério da Silva Marques

Graduado em Serviço Social pela Universidade Federal de Uberlândia - FACIP/UFU. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia - FAGED/UFU. Especialista Em Libras e Educação de Surdos. Instrutor de Libras Prolibras/2013. Membro do grupo de pesquisa GEPEPES: Grupo de Estudos e Pesquisa Políticas e Práticas em Educação Especial e Inclusão Educacional. Atualmente atua como Assistente Social do Recursos Humanos na Prefeitura Municipal de Itumbiara/GO.
E-mail: rogeriodasilvamarques@yahoo.com.br

Sarah Juvencino de Oliveira Moraes

Mestre em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Docência na Educação Básica e Superior (GEPDEBS), vinculado a Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia.
E-mail: sarahjoliveira@hotmail.com

Vanessa Alexandre de Souza

Doutoranda em Sociologia pelo Programa de Pós-graduação em Sociologia da Universidade Federal de Goiás. Produção bibliográfica e pesquisas principalmente nas áreas de sociologia do trabalho e sociologia da educação.
E-mail: vanessa.csociais@gmail.com

Vânia Amaral da Rocha

Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia (PPGED-FAGED-UFU). Mestre em Educação pela UFU (2005). Especialista em Educação e Organização do Trabalho em Instituições de Ensino Superior pela UFU (2007). Especialista em Pedagogia Empresarial: Educação e Desenvolvimento de Talentos Humanos pela UFU (2002).

Graduada em Pedagogia pela UFU (1999). Possui vínculo funcional no cargo de Pedagoga da Universidade Federal de Uberlândia.

E-mail: vania@ufu.br

Vinícius Barbosa da Silva Ribeiro Junior

Atualmente é aluno do curso técnico em Eletrotécnica pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás - Campus Jataí, foi pesquisador voluntário ICJ na grande área de Ciências Sociais pelo CNPq.

E-mail: viniciusjr.jti.2015@gmail.com

ÍNDICE REMISSIVO

A

Administração 24, 63, 113, 115, 127, 215, 216, 217, 218, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 238, 326, 439, 449, 473, 478, 481, 484, 486, 487, 488, 489
adolescentes 30, 260, 309, 358, 387, 388, 389, 390, 391, 392, 393, 400, 402, 425
assistência social 167, 168
atualidade 36, 37, 157, 256, 259, 392, 396, 429, 469
avaliação 17, 18, 20, 35, 36, 37, 39, 40, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 63, 75, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 101, 102, 103, 105, 106, 108, 109, 110, 114, 119, 120, 121, 123, 151, 160, 169, 176, 236, 273, 274, 275, 355, 438

B

Brinquedoteca 29, 30, 386, 387, 388, 389, 390, 391, 392, 393, 402

C

carga horária 48, 58, 112, 121, 126, 294, 316, 322, 365, 460
classes 21, 112, 131, 157, 162, 176, 178, 180, 261, 262, 263, 265, 266, 274, 299, 305, 340, 347, 374, 421
computadores 452, 453, 456, 459, 463
comunicação 10, 31, 32, 98, 169, 185, 187, 188, 190, 193, 195, 203, 208, 221, 232, 290, 353, 379, 402, 403, 411, 423, 424, 425, 426, 427, 429, 430, 431, 432, 433, 434, 435, 436, 437, 438, 440, 442, 445, 449, 453, 455, 456, 460, 470, 471, 472, 476, 478, 479, 480, 483, 485

conhecimento 17, 22, 30, 33, 44, 47, 68, 71, 72, 73, 89, 93, 94, 95, 96, 99, 107, 120, 121, 128, 130, 131, 134, 135, 150, 192, 193, 194, 196, 202, 206, 208, 209, 217, 219, 220, 232, 233, 234, 235, 245, 246, 248, 266, 279, 280, 281, 282, 285, 286, 288, 289, 301, 303, 324, 332, 335, 336, 337, 339, 340, 341, 346, 347, 353, 365, 369, 387, 388, 390, 392, 393, 396, 397, 398, 399, 400, 401, 402, 403, 404, 413, 420, 421, 431, 438, 454, 455, 456, 459, 462, 468, 475, 486
cor 19, 78, 79, 88, 91, 297, 343, 363, 364, 421
crianças 28, 30, 259, 260, 262, 290, 306, 309, 315, 316, 319, 324, 330, 331, 343, 354, 374, 383, 387, 388, 389, 390, 391, 392, 393, 399, 400, 402
culturas 352, 359, 365, 453, 454, 456

D

deficiência 27, 176, 186, 187, 310, 311, 312, 313, 314, 315, 316, 317, 318, 319, 320, 321, 322, 323, 324
ditadura militar 18, 54, 55, 56, 59, 61, 69, 75, 173
docentes 29, 32, 57, 58, 63, 68, 69, 70, 122, 123, 130, 132, 232, 235, 236, 274, 313, 317, 318, 319, 320, 322, 323, 368, 369, 370, 376, 436, 455, 459, 462, 469, 471, 472, 473, 474, 475, 478, 480
dominação 21, 73, 112, 260, 262

E

economia 21, 62, 66, 127, 128, 142, 146, 147, 151, 161, 165, 242, 244, 248, 249, 394, 414, 453, 464

educação	17, 18, 19, 21, 23, 26, 28, 30, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 49, 50, 51, 52, 53, 55, 56, 57, 58, 59, 61, 63, 64, 67, 68, 69, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 82, 83, 84, 91, 94, 97, 98, 100, 104, 106, 107, 111, 112, 114, 115, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 153, 154, 155, 156, 157, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 167, 168, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 178, 180, 181, 182, 186, 188, 190, 194, 196, 207, 210, 212, 213, 237, 252, 254, 259, 260, 261, 263, 264, 265, 266, 267, 268, 269, 270, 272, 274, 275, 276, 278, 282, 289, 290, 296, 297, 298, 304, 306, 309, 312, 313, 314, 316, 317, 318, 321, 324, 325, 327, 328, 333, 334, 335, 336, 338, 340, 342, 343, 346, 349, 359, 373, 374, 375, 383, 384, 387, 388, 390, 392, 393, 394, 395, 396, 397, 398, 399, 400, 401, 402, 403, 404, 405, 407, 409, 414, 421, 433, 434, 443, 450, 454, 455, 460, 462, 464, 476, 477, 478, 480, 482, 483, 484, 486, 487, 488, 489, 490
educação pública	21, 38, 68, 112, 127, 162, 180, 263, 421, 464
educação superior	17, 18, 23, 36, 37, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 49, 50, 51, 52, 53, 57, 58, 59, 64, 72, 73, 74, 75, 76, 106, 122, 126, 144, 153, 154, 155, 156, 157, 159, 163, 164, 165, 167, 168, 170, 174, 304, 433
educação técnica	130, 131
empreendedor	130, 136, 137, 138
ensino	18, 20, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 31, 39, 40, 41, 42, 45, 49, 50, 51, 55, 56, 57, 58, 59, 61, 62, 64, 65, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 79, 80, 83, 84, 89, 92, 94, 97, 100, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 112, 120, 122, 124, 129, 130, 131, 132, 134, 135, 136, 137, 138, 142, 143, 144, 147, 148, 149, 150, 151, 153, 154, 155, 157, 159, 160, 161, 165, 168, 170, 171, 172, 173, 174, 176, 177, 178, 182, 188, 190, 203, 207, 212, 213, 216, 217, 219, 220, 222, 224, 226, 235, 236, 237, 252, 253, 254, 255, 258, 259, 260, 262, 263, 264, 265, 266, 269, 271, 272, 276, 278, 282, 284, 288, 293, 294, 297, 301, 302, 308, 310, 314, 316, 317, 323, 325, 326, 331, 335, 338, 339, 341, 345, 349, 353, 359, 365, 366, 371, 376, 377, 378, 389, 397, 422, 423, 424, 425, 428, 433, 434, 440, 443, 447, 448, 449, 450, 454, 456, 459, 461, 462, 463, 467, 468, 469, 471, 472, 475, 478, 481, 485, 486
ensino médio técnico	26, 278, 282, 284, 288
epistemologia	20, 93, 220, 279, 281
estudante	48, 121, 130, 138, 143, 149, 153, 156, 159, 161, 169, 170, 176, 203, 267, 271, 297, 323, 324, 344, 347, 455, 458, 478, 489
estudos	10, 19, 20, 29, 30, 32, 40, 66, 70, 78, 79, 81, 83, 94, 131, 132, 133, 135, 167, 168, 175, 188, 194, 201, 219, 220, 263, 264, 266, 267, 275, 279, 285, 295, 296, 297, 299, 300, 301, 303, 305, 306, 319, 370, 377, 378, 388, 398, 412, 423, 425, 469, 473, 483, 487, 488, 490
exclusão	80, 149, 150, 162, 181, 293, 294, 297, 306, 344, 416
exercício	67, 82, 93, 133, 189, 194, 198, 202, 208, 209, 211, 236, 247, 255, 283, 295, 305, 341, 371, 372, 375, 382, 396, 397, 398, 412
F	
filosofia	24, 25, 131, 236, 239, 240, 241, 242, 243, 244, 245, 246, 247, 248, 249, 253, 255, 279, 340, 388, 394

formação 21, 22, 23, 24, 26, 27, 28, 29, 31, 40, 47, 57, 64, 66, 68, 69, 74, 79, 81, 82, 91, 94, 96, 97, 98, 99, 101, 103, 106, 107, 111, 112, 115, 119, 120, 121, 122, 124, 125, 126, 127, 129, 130, 131, 132, 135, 136, 137, 138, 150, 159, 163, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 197, 198, 202, 203, 204, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 216, 217, 219, 220, 248, 251, 252, 261, 262, 263, 265, 267, 268, 269, 272, 274, 289, 297, 298, 299, 302, 306, 311, 312, 313, 314, 317, 318, 319, 320, 322, 324, 330, 331, 332, 333, 335, 336, 341, 346, 369, 371, 372, 380, 382, 383, 390, 392, 393, 394, 395, 398, 400, 402, 419, 421, 455, 456, 458, 459, 460, 462, 463, 464, 471, 473, 476, 478, 482, 485, 487, 490

G

gênero 19, 31, 78, 79, 86, 90, 91, 127, 247, 279, 297, 301, 374, 376, 382, 399, 412, 416, 421, 454, 476, 478, 483, 488, 489
Graduação 24, 37, 54, 56, 64, 103, 184, 215, 216, 218, 224, 225, 226, 235, 236, 237, 326, 327, 357, 377, 473, 476, 479, 480, 484, 485, 486, 487, 488, 489

H

histórias 29, 146, 340, 368, 369, 376

I

IBGE 19, 78, 79, 91, 308, 309, 316, 326, 343
impactos 18, 19, 21, 54, 65, 72, 111, 119, 146, 155, 417
imprensa 52, 368, 370, 371, 372, 373, 380, 382, 383, 384, 488
inclusão 27, 30, 65, 89, 144, 152, 153, 156, 163, 169, 175, 176, 177, 206, 209, 211, 212, 269, 274, 297, 298, 311, 313, 314,

315, 316, 317, 318, 319, 322, 324, 408, 410, 460, 482
independência 130, 132, 263, 264, 402, 404
interdisciplinaridade 24, 32, 132, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 232, 234, 235, 236, 237, 481
Intérprete 23, 184, 190, 193, 196, 198, 199, 200, 212, 213, 214
itinerário 130

J

jornalismo 29, 353, 368, 369, 370, 371, 372, 375, 376, 377, 378, 379, 380, 381, 382, 383, 384, 483, 486
jornalista 29, 241, 368, 369, 371, 372, 377, 378, 381, 382, 384

L

Libras 184, 185, 186, 187, 188, 190, 192, 196, 200, 203, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 321, 473, 490
Língua de Sinais 23, 184, 185, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 199, 205, 209, 213
literatura 84, 114, 240, 241, 259, 353, 413
livros didáticos 20, 93, 94, 95, 96, 101, 107, 108

M

Marketing 31, 227, 228, 229, 230, 231, 377, 423, 426, 428, 434, 437, 438, 448, 449
Matemática 20, 93, 95, 96, 97, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 109, 227, 228, 229, 231, 473, 481
mensagens 225, 429, 437, 452
mídias sociais 423, 425, 426, 427, 428, 429, 430, 431, 432, 434, 438, 439, 440, 441, 442, 443, 444, 445, 446, 447, 448
mulher 29, 84, 85, 86, 100, 342, 368, 369, 373, 374, 381, 382, 383, 384, 416, 417

N

narrativas 93
necessidade 17, 31, 44, 48, 115, 116, 118, 119, 120, 125, 130, 136, 137, 138, 144, 150, 156, 159, 161, 163, 175, 177, 186, 195, 196, 197, 198, 200, 203, 204, 206, 207, 210, 211, 221, 223, 236, 243, 245, 253, 259, 275, 282, 288, 296, 304, 313, 314, 316, 319, 334, 372, 390, 398, 401, 410, 414, 415, 418, 426, 452, 454, 462
negras 78, 79, 80, 82, 83, 84, 85, 87, 88, 89, 91, 174, 177
negros 19, 63, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 87, 89, 91, 171, 343
neoliberal 21, 62, 64, 67, 91, 112, 113, 118, 125, 142, 146, 147, 150, 161, 171, 177, 178, 180, 181, 411, 418

P

Pedagogia 30, 104, 136, 139, 314, 365, 387, 473, 474, 481, 482, 485, 486, 488, 489, 490, 491
Pedagogia Hospitalar 30, 387
permanência 22, 23, 64, 89, 141, 142, 143, 144, 148, 149, 154, 155, 157, 158, 159, 160, 161, 163, 167, 168, 169, 170, 174
política 22, 23, 25, 30, 37, 38, 45, 51, 52, 54, 61, 63, 66, 67, 71, 94, 108, 117, 122, 127, 128, 143, 145, 150, 151, 152, 154, 156, 157, 158, 160, 161, 163, 164, 165, 166, 168, 171, 172, 177, 191, 192, 195, 204, 205, 206, 210, 211, 240, 241, 242, 244, 245, 246, 247, 248, 249, 252, 254, 272, 281, 285, 335, 336, 337, 338, 339, 340, 344, 345, 371, 372, 387, 388, 390, 393, 394, 396, 402, 404, 405, 410, 411, 412, 437, 479, 480, 487
política educacional 37, 54, 61, 94, 168
políticas 17, 18, 20, 21, 22, 23, 35, 36, 37, 38, 45, 46, 49, 50, 51, 52, 54, 56, 58, 59, 61, 63, 64, 65, 67, 68, 69, 71, 72, 73, 80,

83, 88, 112, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 122, 125, 126, 131, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 152, 153, 154, 156, 158, 159, 161, 162, 164, 165, 167, 168, 169, 170, 174, 177, 178, 180, 182, 195, 206, 252, 254, 270, 283, 298, 306, 307, 312, 339, 393, 412, 414, 418, 440, 462, 479, 480, 483, 486
políticas governamentais 21, 112, 114, 126, 158
precarização 22, 58, 68, 112, 114, 142, 147, 160, 181, 210, 293, 294, 314, 318, 421, 477
Prêmio 30, 406, 407, 408, 421
produção 17, 25, 31, 32, 45, 48, 52, 55, 56, 58, 60, 68, 73, 91, 93, 97, 105, 108, 109, 114, 121, 128, 159, 225, 235, 243, 244, 246, 247, 248, 250, 252, 253, 254, 255, 256, 259, 262, 265, 266, 288, 298, 299, 306, 318, 350, 353, 355, 395, 414, 419, 421, 468, 482
professoras 78, 79, 83, 353, 369, 374, 375, 379, 383, 476
professores 20, 21, 27, 28, 33, 69, 70, 74, 76, 78, 79, 83, 84, 89, 97, 106, 111, 112, 115, 119, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 135, 138, 155, 188, 190, 191, 217, 218, 221, 232, 264, 273, 311, 312, 313, 314, 315, 316, 317, 318, 321, 322, 324, 325, 327, 331, 334, 335, 338, 339, 341, 348, 353, 356, 374, 379, 380, 454, 455, 459, 460, 461, 462, 464, 467, 469, 472, 474, 476, 477, 478, 482, 485, 487

Q

qualidade 18, 21, 27, 38, 45, 48, 50, 55, 56, 63, 68, 70, 108, 112, 118, 120, 147, 151, 152, 154, 155, 159, 160, 171, 196, 248, 256, 267, 268, 269, 272, 287, 298, 299, 307, 310, 314, 317, 326, 333, 334, 338, 341, 346, 348, 415, 418, 420, 455, 461, 462, 463, 464, 474, 475

R

raça 19, 78, 79, 86, 88, 90, 91, 343, 421
racismo 19, 20, 67, 78, 79, 80, 81, 82, 84,
86, 87, 88, 89, 90
reconhecimento 23, 24, 27, 40, 42, 44, 49,
112, 139, 153, 170, 183, 184, 185, 186,
187, 189, 190, 192, 193, 196, 197, 198,
201, 209, 210, 294, 295, 297, 299, 305, 380

S

serviço público 19, 71, 78, 79, 91, 117, 174
social 10, 17, 20, 23, 27, 28, 30, 31, 38, 43,
55, 57, 63, 66, 67, 69, 71, 80, 86, 88, 90,
95, 96, 114, 118, 122, 124, 127, 131, 137,
145, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 158,
159, 161, 162, 166, 167, 168, 169, 170,
171, 177, 186, 188, 192, 193, 194, 196,
197, 198, 200, 205, 206, 210, 243, 244,
247, 248, 250, 252, 253, 255, 259, 260,
262, 263, 274, 276, 280, 282, 283, 285,
293, 294, 295, 297, 298, 299, 300, 301,
302, 303, 305, 306, 307, 308, 315, 316,
326, 332, 333, 336, 337, 340, 341, 344,
345, 346, 347, 353, 368, 370, 373, 378,
388, 389, 395, 398, 403, 407, 408, 409,
410, 411, 412, 413, 414, 415, 417, 418,
419, 420, 421, 425, 426, 432, 435, 439,
442, 483, 486
socialização 31, 159, 196, 262, 284, 293,
294, 302, 307, 321, 331, 332, 334, 335,
336, 341, 342, 389, 391, 392, 426
Sociologia 26, 91, 227, 228, 231, 267, 278,
293, 294, 308, 309, 331, 339, 340, 341,
349, 476, 478, 480, 482, 484, 485, 490

T

tecnologia 25, 31, 47, 48, 55, 56, 66, 258,
260, 282, 287, 318, 335, 338, 359, 361,
407, 408, 410, 411, 415, 417, 418, 420,
426, 451, 452, 453, 454, 455, 456, 457,
458, 459, 460, 461, 462, 463, 468, 472, 475
trabalho 17, 18, 19, 20, 21, 22, 25, 26, 27,
28, 29, 30, 31, 32, 40, 44, 45, 48, 54, 56,
57, 58, 66, 67, 68, 69, 70, 75, 78, 79, 83,
85, 88, 89, 90, 93, 94, 95, 96, 97, 99, 112,
113, 114, 119, 122, 123, 124, 125, 126,
127, 129, 131, 132, 133, 134, 135, 136,
138, 139, 144, 147, 149, 150, 159, 163,
175, 181, 184, 185, 189, 193, 195, 196,
197, 198, 201, 202, 204, 205, 206, 207,
211, 212, 216, 217, 218, 224, 234, 235,
242, 246, 253, 257, 258, 259, 260, 261,
262, 263, 264, 265, 266, 267, 268, 269,
270, 271, 272, 273, 275, 276, 288, 292,
293, 294, 295, 296, 297, 298, 299, 300,
301, 302, 303, 304, 305, 306, 307, 308,
309, 310, 311, 312, 314, 316, 317, 318,
319, 320, 322, 323, 325, 326, 332, 333,
334, 335, 337, 340, 346, 347, 369, 371,
372, 373, 374, 375, 378, 379, 381, 382,
383, 412, 413, 414, 416, 417, 418, 419,
420, 421, 455, 464, 466, 467, 468, 469,
470, 471, 472, 474, 475, 476, 477, 478,
480, 482, 485, 489, 490
Tradutor 23, 183, 184, 191, 196, 198,
200, 212

www.pimentacultural.com

Políticas públicas, tecnologias e trabalho em educação