



POLÍTICAS EDUCACIONAIS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM DEBATE

Maria Arlete Rosa
Maria de Fátima Rodrigues Pereira
Maria Alzira Leite (orgs.)



Universidade
Tuiuti do
Paraná

Maria Arlete Rosa
Maria de Fátima Rodrigues Pereira
Maria Alzira Leite

POLÍTICAS EDUCACIONAIS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM DEBATE



2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca "Sydney Antonio Rangel Santos"
Universidade Tuiuti do Paraná

P769 Políticas educacionais e práticas pedagógicas em debate /
Organizadoras: Maria Arlete Rosa, Maria de Fátima Rodrigues
Pereira, Maria Alzira Leite. - Curitiba: UTP, 2024
302p.

E-book

Vários autores

ISSN 978-65-89187-15-8

1. Políticas educacionais. 2. Práticas pedagógicas.
3. Educação especial – Inclusão. 4. Educação infantil. 5. Educação
I. Rosa, Maria Arlete (org.). II. Pereira, Maria de Fátima Rodrigues
(org.). III. Leite, Maria Alzira (org.). IV. Título.

CDD – 379.8162

Bibliotecária responsável: Heloisa Jacques da Silva – CRB 9/1212



**Universidade
Tuiuti do
Paraná**

REITORIA

João Henrique Faryniuk

PRÓ-REITORA ACADÊMICA

Samantha Manfroni Flipin

PRÓ-REITORIA ADMINISTRATIVA

Camille Barrozo Rangel Santos Prado Pereira

PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA E EXTENSÃO

Bianca Simone Zeigelboim

COORDENADORIA DE PESQUISA, INICIAÇÃO CIENTÍFICA E EDITORAÇÃO CIENTÍFICA

Josélia Schwanka Salomé

COMISSÃO INSTITUCIONAL DE EDITORAÇÃO CIENTÍFICA

Dra. Josélia Schwanka Salomé
Ma. Angela Helena Zatti
Dr. Fausto dos Santos Amaral Filho
Dr. João Paulo Araújo Lessa
Dr. Marcio Telles da Silveira
Dra. Rita de Cássia Tonocchi
Dra. Thalita de Paris Matos Bronholo

CONSELHO EDITORIAL

Dra. Bianca Simone Zeigelbion - UTP
Dra. Elisa Kioko Gunzi - UTP
Dr. Fausto dos Santos Amaral Filho - UTP
Dra. Josélia Schwanka Salomé - UTP
Dr. Marcio Telles da Silveira - UTP
Dra. Maria Cristina Mendes - UNESPAR
Dra. Rita de Cássia Tonocchi - UTP
Dr. Renato Torres - UNESPAR

PROJETO GRÁFICO E EDITORAÇÃO ELETRÔNICA

Haydée Silva Guibor

PROJETO GRÁFICO DA CAPA

Fernando Artur de Souza

REVISÃO DE LÍNGUA PORTUGUESA

A revisão da língua portuguesa dos textos é de inteira responsabilidade dos autores.

CONTATO

Campus Sydnei Lima Santos
Rua Sydnei Antônio Rangel Santos, 245 | Santo Inácio | CEP 82010-330 | Curitiba - PR
41 3331-7654 / 3331-7650 | editoracao.proppe@utp.br

SUMÁRIO

Apresentação	7
Bloco 1	
DIREITO À EDUCAÇÃO E DIREITO À DIFERENÇA NO CONTEXTO INDÍGENA: ENTRE MULTI, INTER E SOBRECULTURALISMO	15
Kasandra Conceição Castro de Souza	
(IN)VISIBILIDADE DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	32
Mari Estela Domakoski Marcante	
EDUCAÇÃO ESPECIAL EM ESCOLAS DO CAMPO: INCLUSÃO E CONTRADIÇÃO	49
Sílvia Iris Afonso Lopes	
INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL: ENTRE CONSTRUÇÕES HISTÓRICAS E PRÁTICAS POLÍTICO-SOCIAIS	64
Marília Maria Menon Araújo	
FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DOS DOCENTES PARA TRABALHAR COM INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) NO ENSINO FUNDAMENTAL	80
Rúbia de Cássia Cavali e Ester Cardoso de Moraes Galter	
PRÁTICAS NO DESEMPAREDAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL	95
Daniely do Rosário	
EDUCAÇÃO AMBIENTAL NOS CENTROS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE PARANAGUÁ: UM OLHAR PARA AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	109
Daniely do Rosário e Gerson Luiz Buczenko	
Bloco 2	
A RACIONALIDADE POLÍTICA DO NEOLIBERALISMO E A PLATAFORMIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO NO PARANÁ	127
Luiz Aparecido Alves de Souza	
POLÍTICAS PÚBLICAS E CENÁRIO MERCADOLÓGICO DO AUTISMO NO BRASIL	139
Marcia Salete Wisniewski Schaly e Ester Cardoso de Moraes Galter	
PROBLEMATIZANDO A POLÍTICA DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NAS SALAS MULTISSERIADAS	159
Michelly Zela Antônio Caetano	
POLÍTICA E EDUCAÇÃO: O PROJETO DE TRANSFORMAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA A PARTIR DA CARTA DE FORTALEZA AO G20	179
Vicente Estevão Sandeski	
O CONSENSO DE WASHINGTON E AS DIRETRIZES DO BANCO MUNDIAL PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR PRIVADA	203
Jane Silva Bühner Taques	

A ATUALIDADE DAS CONTRIBUIÇÕES DE ADORNO: EDUCAÇÃO E CONSTITUIÇÃO DA SUBJETIVIDADE, NUMA SOCIEDADE ADMINISTRADA E MEDIATIZADA	219
Marcia Salete Wisniewski Schaly	
EDUCAÇÃO HUMANÍSTICA E EDUCAÇÃO SOKA	238
Eunice Anália Soares Andrade Montanari e Adolfo Kenji Ito	
CONTRIBUIÇÕES DE PAULO FREIRE A UMA EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA E AOS ENTRELAÇAMENTOS DE EJA-EPT (PROEJA) E A ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL	248
Cristiane Milliorin	
MEMÓRIA E CONSTITUIÇÃO: PRIMEIROS RASCUNHOS DA HISTÓRIA DAS ESCOLAS AGRÍCOLAS	267
Cristiane Regina Zimmermann	
CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: ESPAÇO CONSTITUTIVO TRANSFORMADOR DA/NA FORMAÇÃO DOCENTE	285
Josililian Alberton	

APRESENTAÇÃO

Esta coletânea tem como objetivo socializar a produção do conhecimento desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado – da Universidade Tuiuti do Paraná (PPGED-UTP). O programa estrutura-se em duas linhas de pesquisa: “Políticas Públicas e Gestão da Educação” e “Práticas Pedagógicas e seus Elementos Articuladores”, cujos grupos investigam temas essenciais para o avanço da área educacional.

O diálogo entre docentes, discentes e egressos fez emergir a ideia de produzir uma coletânea para socializar e ao mesmo tempo dar visibilidade às pesquisas realizadas no PPGED.

Há mais de duas décadas, o Programa tem se dedicado, em uma perspectiva crítica, ao enfrentamento dos desafios que marcam a educação brasileira. O título desta coletânea, *Políticas Educacionais e Práticas Pedagógicas em Debate*, reflete esse compromisso. A obra apresenta análises conjunturais que consideram os condicionantes estruturais da sociedade e da educação no Brasil, estabelecendo diálogo com as duas Linhas de Pesquisa do PPGED. Além disso, evidencia a articulação entre discentes, docentes, egressos e comunidades na construção do conhecimento.

A maioria dos capítulos resulta de pesquisas financiadas pela CAPES, desenvolvidas nos grupos de pesquisa do Programa. Esses estudos foram conduzidos em diálogos internos e externos, enriquecidos por seminários temáticos que, há mais de uma década, fazem parte da prática acadêmica do Programa.

Os dezessete capítulos que compõem esta obra estão organizados em dois blocos temáticos. O primeiro aborda a presença de sujeitos sociais e práticas educacionais, enquanto o segundo discute a relação entre o Estado e a implementação de políticas educacionais, incluindo reflexões teóricas que atravessam a área da educação e as memórias escolares.

O leitor que se dispõe a explorar os textos desta coletânea encontrará reflexões que emergem da vivência e da pesquisa sobre a educação brasileira. A maioria dos autores são professores da educação básica, atuantes em redes municipais e estaduais de ensino, cujas experiências dão

vida aos escritos aqui apresentados. O conhecimento é produzido na prática e sobre ela, revelando o caráter dinâmico e, muitas vezes, contraditório das políticas educacionais e das práticas pedagógicas no país.

O primeiro bloco, dedicado a sujeitos da educação e práticas educacionais, é composto por sete textos:

O primeiro capítulo, de autoria de Kasandra Conceição Castro de Souza, apresenta um estudo teórico-documental acerca do “Direito à educação e direito à diferença no contexto indígena: entre multi, inter e sobreculturalismo”. A autora se dedica a analisar o dilema presente na educação indígena no Brasil: de um lado, o direito à educação e sua relação com o direito à diferença; de outro, a implementação de sistemas educacionais que promovem práticas de homogeneização na formação.

Na sequência, Mari Estela Domakoski Marcante apresenta o capítulo “(In)visibilidade de estudantes com deficiência na Educação de Jovens e Adultos”. Nele, a autora investiga os fatores que contribuem para a (in)visibilidade desses estudantes na EJA, no município de Almirante Tamandaré/PR. Para tanto, realiza um mergulho na produção acadêmica, fundamentando sua análise em obras de Miguel Arroyo, especialmente naquelas que abordam a diversidade dos sujeitos da educação e os chamados “passageiros da noite”, expressão que designa os estudantes da EJA.

O terceiro capítulo, de autoria de Silvia Iris Afonso Lopes, intitula-se “Educação especial em escolas do campo: inclusão e contradição”. Nele, a autora estabelece conexões entre as desigualdades que afetam, de forma mais intensa, pessoas com deficiência em situação de pobreza e as contradições sociais brasileiras, especialmente no contexto rural. O estudo aborda o acesso limitado à riqueza, à saúde e ao reconhecimento social, evidenciando as dificuldades enfrentadas por famílias que, embora tenham seus direitos garantidos em lei, não os veem efetivamente assegurados a suas crianças com deficiência. Repleto de depoimentos, o texto conduz o leitor a uma reflexão profunda sobre essas realidades.

O quarto capítulo deste bloco, de Marília Maria Menon Araújo, trata de “Infância e Educação Infantil: entre construções históricas e práticas político-sociais”. Com base em Philippe Ariès e Walter Benjamin, o estudo examina a institucionalização da Educação Infantil no Brasil, destacando

o período do regime militar (1964-1985), a expansão quantitativa do atendimento à infância e a ênfase na assistência e no controle social, visíveis em programas como o Mobral. A autora também aponta que essa política reforçou a desigualdade educacional e perpetuou uma visão da infância subordinada a imperativos econômicos e políticos.

O quinto capítulo, de autoria de Rúbia de Cássia Cavali e Ester Cardoso de Moraes Galter, intitula-se “Formação inicial e continuada dos docentes para trabalhar com inclusão de estudantes com transtorno do espectro autista (TEA) no ensino fundamental”. Elaborado a partir de uma revisão sistemática da produção acadêmica, o estudo das autoras destaca a importância da prática na formação de professores para a inclusão de estudantes com TEA.

O sexto capítulo, de autoria de Daniely do Rosário, “Práticas no desemparedar da educação infantil”, dedica-se ao conceito de desemparedamento, defendendo uma educação infantil que favoreça experiências de aprendizado ativas e relevantes. O estudo propõe um processo de formação inserido no mundo ao redor, com o objetivo de promover o desenvolvimento integral das crianças.

O sétimo capítulo, “Educação ambiental nos centros de educação infantil de Paranaguá: um olhar para as práticas pedagógicas”, de Daniely do Rosário e Gerson Luiz Buczenko, dedica-se a analisar se a Educação Ambiental está presente nas práticas dos pedagogos dos Centros Municipais de Educação Infantil da rede de ensino de Paranaguá. Os resultados da pesquisa indicaram a ausência de ações relacionadas à Educação Ambiental, uma constatação que, já reconhecida pela rede, contribui para repensar as atividades e os espaços escolares.

No segundo bloco, temos 10 textos:

O primeiro capítulo deste bloco é de autoria de Luiz Aparecido Alves de Souza, sob o título de “A racionalidade política do neoliberalismo e a plataformização na educação no Paraná”. Baseado em estudos da sociologia do trabalho e da governamentalidade sob o liberalismo, o autor realiza uma crítica contundente e fundamentada à plataformização da rede de ensino do Paraná. Ele aponta que a educação baseada em evidências, que começa a ser propagada em dissertações e teses, se configura como parte do léxico neoliberal para a educação e a ciência, funcionando como

um slogan, um mantra ou uma ideologia a ser defendida. Esse movimento pode ser associado à teoria do capital humano, formulada na década de 1950 nos Estados Unidos.

Seguindo a mesma linha crítica do texto anterior, Marcia Salete Wisniewski Schaly e Ester Cardoso de Moraes Galter são as autoras do segundo capítulo deste bloco, nomeado “Políticas públicas e cenário mercadológico do autismo no Brasil”. As autoras se dedicam a desvelar, sob uma perspectiva histórica, como os diagnósticos, tratamentos e intervenções junto a sujeitos autistas são influenciados por interesses mercadológicos, denunciando a presença de interesses comerciais nos atendimentos a pessoas com autismo.

Michelly Zela Antônio Caetano é autora do terceiro capítulo, que aborda a avaliação em larga escala, questionando sua finalidade caso tenha como objetivo a superação das dificuldades de ensino-aprendizagem em escolas multisseriadas. Intitulado “Problematizando a política de avaliação da aprendizagem nas salas multisseriadas”, a pesquisadora dedica-se a interrogar as avaliações em larga escala nas escolas multisseriadas do campo, no município de Paranaguá/PR, tratando-as como a única forma de estabelecer diagnósticos e práticas de ensino-aprendizagem, sem considerar os contextos sociais dos sujeitos.

O quarto texto é de Vicente Estevã Sandeski, com o título “Política e educação: o projeto de transformação da educação pública a partir da Carta de Fortaleza ao G20”. Nele, o autor relata os principais pontos discutidos no Seminário Internacional de Educação – “Do Local ao Global”, realizado em Fortaleza, Ceará, em 2024. O texto destaca questões como o déficit de professores, as condições de trabalho e a valorização das carreiras docentes.

Jane Silva Bühner Taques é autora do quinto capítulo “O Consenso de Washington e as diretrizes do Banco Mundial para a educação superior privada”. O texto apresenta ao leitor o contexto, as razões e as formulações de organismos mundiais que repercutem nas políticas educacionais, com ênfase nas instituições privadas dedicadas à Educação Superior.

Marcia Salete Wisniewski Schaly está presente mais uma vez nesta coletânea com o sexto capítulo que versa sobre “A atualidade das contribuições de Adorno: educação e constituição da subjetividade em

uma sociedade administrada e midiaticizada”. No texto, a autora destaca as contribuições de Theodor Ludwig Wiesengrund Adorno, filósofo e sociólogo da Teoria Crítica/Escola de Frankfurt, em articulação com a psicanálise, para refletirmos sobre a formação de subjetividades alienadas e coisificadas, fomentadas pelas relações e pela produção da vida no contexto do neoliberalismo.

De autoria de Eunice Anália Soares Andrade Montanari e Adolfo Kenji Ito, o sétimo capítulo, intitulado “Educação Humanística e Educação Soka”, constitui-se em um ensaio teórico sobre a educação humanística, estabelecendo, em seguida, conexões com a proposta educacional Soka, iniciada no Japão entre as duas guerras mundiais. Essa proposta se baseia na teoria dos valores, incluindo os valores do bem, do belo e do benefício, e se espalhou pelo mundo, encontrando eco nas teses da Unesco sobre educação para a paz.

O oitavo texto é de Cristiane Milliorin com o título: “Contribuições de Paulo Freire a uma Educação Transformadora e aos Entrelaçamentos de EJA-EPT (PROEJA) e a Assistência Estudantil”. Nele, a autora destaca o arcabouço teórico de Freire e suas contribuições à educação de jovens e adultos no Brasil na perspectiva crítica e emancipatória, como instrumento de libertação e transformação.

O nono capítulo, de Cristiane Regina Zimmermann, denominado “Memória e constituição: primeiros rascunhos da história das escolas agrícolas”, tem como objetivo compreender como a memória, aliada a uma abordagem crítica da história, pode ser uma ferramenta transformadora para a realidade educacional e agrícola, impulsionando o desenvolvimento sustentável e a justiça social. A autora optou por abordar as origens das primeiras escolas agrícolas, explorando o contexto inicial em que essas instituições surgiram. O texto também analisa a transição das economias agrárias para as industriais, destacando a legislação constitucional que respalda o direito à educação e a responsabilidade estatal nesse contexto.

O décimo capítulo, de autoria de Josililian Alberton, sob o título de “Curricularização da extensão universitária: espaço constitutivo transformador da/na formação docente”, é dedicado à política de extensão universitária, estabelecida pela Resolução CNE/CES nº 7/2018, que definiu as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira,

em consonância com a Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, a Lei do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024. A partir disso, busca-se cumprir o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, previsto na Constituição Federal (CF) de 1988, no artigo 207, e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei nº 9.394/1996 –, no artigo 3º.

Espera-se que o conjunto de textos aqui apresentados nesta coletânea contribua para a formação de professoras (es) e pesquisadores (as) da educação brasileira.

Em tempos de recuo da teoria, dos avanços de narrativas baseadas em fake news, as produções aqui apresentadas recorrem a métodos de investigação debatidos pela área, explicitam seus procedimentos de pesquisa, analisam dados à luz de publicações de autores que vêm se dedicando aos temas tratados e apontam caminhos, propostas, práticas superadoras dos dilemas que cotidianamente afligem a todos nós.

Nesta segunda década do século XXI, em que poucas e gigantescas oligarquias tecnológicas do Vale do Silício exercem grande influência sobre os aparelhos do Estado, impactando os preços de alimentos, ajustes fiscais, tributários e inflacionários, e os custos pagos por trabalhadores com jornadas de trabalho intensificadas, esta coletânea se faz ainda mais relevante. Ela alerta, explica e convida a refletir sobre nossa realidade educacional, especialmente em territórios periféricos como os indígenas, as escolas das ilhas, os centros de educação infantil e a formação alienada de nossos adolescentes. Além disso, destaca a urgência de uma educação ambiental diante das mudanças climáticas e da emergência ambiental já configurada.

Entretanto, também é importante destacar que, em nosso contexto, governos temporários, como o do Paraná — que serve de laboratório para outros — aderem ao receituário da absoluta necessidade de uma educação docente e estudantil plataformizada. Em parceria com centros e empresas privadas de tecnologia, o governo exerce controle e vigilância sobre a rede de ensino, por meio de um processo de convencimento e propaganda disseminado por rádio, TV, mídias digitais e grupos de interesse em universidades públicas e privadas. O objetivo é nos convencer de que nosso futuro coletivo não existirá sem a adesão e adaptação aos interesses colonizadores do ‘hiperimperialismo’ das big techs.

Esta coletânea constitui material importante para a formação continuada de professoras(es), pois a pesquisa permite a compreensão dos desafios enfrentados pelos docentes. A formação no *stricto sensu* deve integrar uma política de Estado voltada para a valorização dos professores e professoras brasileiras, o que exige atenção à garantia de tempo para estudo, condições objetivas para tanto, reconhecimento social do seu trabalho e um diálogo permanente com a área e suas entidades.

Os temas abordados nesta obra têm foco predominante na educação básica, da qual vêm, em sua maioria, as autoras e autores que apresentamos. São sujeitos epistêmicos que estabelecem estreitas relações de unidade entre o *stricto sensu*, as escolas e seus sujeitos.

Reconhecemos as dificuldades que enfrentamos. Frei Betto nos lembra dessa nossa condição ao refletir sobre o contexto em que esta coletânea é organizada, caracterizado pela “vertiginosa ascensão política da direita, pelo agravamento da destruição ambiental (queimadas em todo o Brasil, desertificação da Amazônia e do Cerrado), pelo genocídio do povo palestino pelo governo de Israel e pela conivência de políticos eleitos com os votos da esquerda com as maracutaias da direita” (Frei Betto).

Que a pesquisa, enquanto ação política viva e comprometida com comunidades e povos, seja um antídoto contra esse imenso poder e um impulso para atender às diversas demandas educacionais.

Temos desafios em comum!

Reivindica-se, nesta coletânea, o humanismo!

As organizadoras

Professora Doutora Maria Arlete Rosa
Professora Doutora Maria de Fátima Rodrigues Pereira
Professora Doutora Maria Alzira Leite

Referência:

BETTO, Frei. O silêncio dos inocentes. *Instituto Humanitas Unisinos*, outubro de 2024. Disponível em: <https://ihu.unisinos.br/644764-silencio-dos-inocentes-artigo-de-frei-betto>. Acesso em: 7 fev. 2025.



BLOCO 1



Universidade
Tuiuti do
Paraná



DIREITO À EDUCAÇÃO E DIREITO À DIFERENÇA NO CONTEXTO INDÍGENA: ENTRE MULTI, INTER E SOBRECULTURALISMO

Kasandra Conceição Castro de Souza¹

Este texto resultou da necessidade de analisar uma contradição que se manifesta na questão educacional indígena brasileira: o direito à educação e sua relação com o direito à diferença. O direito à educação a que se referem os textos legais internacionais e nacionais é, rigorosamente, o direito à educação escolar, a qual é uma modalidade de educação típica das sociedades modernas (Cury, 2002), enquanto o direito à diferença pressupõe o respeito e a preservação dos modos de vida e, inclusive, das formas específicas de educação dos diferentes povos do mundo. Assim, está fundada a contradição, pois o modelo educacional escolar se destina à disseminação dos conhecimentos, valores e desenvolvimento das habilidades necessárias para a integração do sujeito à sociedade moderna, enquanto o que está em jogo é a preservação do modo de vida tradicional das populações indígenas.

O esclarecimento e resolução deste dilema passa pela análise do discurso teórico que cerca categorias como educação e educação escolar, educação nas comunidades indígenas, direito à educação e direito à diferença, assim como os conceitos de pluralismo e multiculturalismo.

Resolver este dilema é importante, na medida em que ajuda a orientar não somente as políticas públicas como, também, as abordagens científicas e as estratégias de ação dos movimentos sociais indígenas. Além do mais, ajuda a descortinar condicionamentos ideológicos que cercam a formulação desta política, os quais possuem desdobramentos práticos mais ou menos alinhados com o respeito às diferenças destes povos. Tais motivos, portanto, nada irrelevantes, são suficientes para justificar este estudo.

O estudo é de natureza teórica e documental, uma vez que mobiliza não apenas artigos e livros referentes ao tema em questão como, também, tratados internacionais e leis nacionais para subsidiar a análise dos

¹ Pedagoga e bolsista com Doutorado em andamento em Antropologia & Arqueologia, Universidade Federal do Paraná. Mestrado em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná. Email: kasandrak1224@gmail.com; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1025071763133959>; Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8259-2529>

discursos teóricos e das configurações assumidas pela educação escolar indígena.

O texto Constitucional, em seu Artigo 205, salienta que:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (Brasil, 1988, art. 205)

Por “pleno desenvolvimento da pessoa” entenda-se o desenvolvimento de todas as potencialidades racionais, éticas, morais, estéticas, psicológicas, físicas, espirituais do ser humano (Brandão, 2007). Por sua vez, por “preparo para o exercício da cidadania”, entenda-se o desenvolvimento das habilidades individuais para acessar, defender e promover os direitos antes mencionados, assim como para se integrar a coletivos e redes de relações e reproduções sociais.

Por sua vez, em seu Artigo 6º, a Constituição Federal de 1988 (CF/1988) consagra a educação como um Direito Social, juntamente com “a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados” (Brasil, 1988, art. 6).

A educação é um arranjo institucional por meio do qual se persegue a igualdade de condições e oportunidades entre os cidadãos. Como nota Cury (2002) a educação nas sociedades modernas tem sido pensada como um requisito tanto do sistema social quanto do sistema político. Assim:

Ora ela é o caminho para que as Luzes (Universais) se acendam em cada indivíduo, a fim de que todos possam usufruir da igualdade de oportunidades e avançar diferencialmente em direção ao mérito, ora ela é uma função do Estado a fim de evitar que o direito individual não disciplinado venha a se tornar privilégio de poucos.

Portanto, constitucionalmente, a educação tem uma função, ao mesmo tempo, social e individual, na medida em que é um dos instrumentos pelos quais se busca viabilizar e consolidar o regime democrático, ao mesmo tempo que desenvolver plenamente as potencialidades dos sujeitos.

Mas, de qual educação o texto constitucional está tratando? Evidentemente, da educação escolar. Porém, este termo não é diretamente utilizado para adjetivar o termo educação a não ser em seis oportunidades quando trata dos educadores da educação básica, dos arranjos estruturais e da política para esta área. Esta confusão merece um tratamento à parte.

Para orientar a investigação, o dilema mencionado foi assim formulado: qual a função da educação escolar para as comunidades indígenas? De que modo esta educação se relaciona com o direito à diferença que cabe aos povos indígenas?

Brandão (2007), salienta que a educação é fenômeno abrangente e está presente em todas as relações e práticas sociais, das sociedades mais rudimentares às mais complexas, nos grupos, classes sociais, entre outros. Por isso, o correto é falar em educações e não em educação. Nas palavras do autor:

Não há uma forma única nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar onde ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é a sua única prática e o professor profissional não é o seu único praticante. Em mundos diversos a educação existe diferente: em pequenas sociedades tribais de povos caçadores, agricultores ou pastores nômades; em sociedades camponesas, em países desenvolvidos e industrializados; em mundos sociais sem classes, de classes, com este ou aquele tipo de conflito entre as suas classes; em tipos de sociedades e culturas sem Estado, com um Estado em formação ou com ele consolidado entre e sobre as pessoas (Brandão, 2007, p.9).

Do modo como o autor em questão emprega, o sentido de educação está intimamente associado ao de socialização, processo que leva o homem da natureza à cultura, que transforma o homem de ser natural em ser social, pelo qual o ser humano interioriza o social, a cultura, em síntese, que humaniza o homem (Dubar, 2005; Berger, Luckmann, 2004).

Contudo, enquanto o processo de socialização está ligado à conversão do sujeito no modelo de pessoa que a cultura de uma sociedade admite, requer ou possibilita, a educação está associada ao processo de ensinar e aprender conhecimentos, valores, gestos, comportamentos, ações que podem ser do contexto social do sujeito ou, mesmo, de outros contextos sociais, mas que são, de algum modo, importantes ou valorizados pela

sua sociedade. Por isso, Brandão (2007, p.23) salienta que “a socialização realiza em sua esfera as necessidades e projetos da sociedade, e realiza, em cada um de seus membros, grande parte daquilo que eles precisam para serem reconhecidos como “seus” e para existirem dentro dela”.

Assim, o ser humano é, ontologicamente, um ser da práxis e a educação é entendida pelo autor do mesmo modo, isto é, como práxis, logo, como um conhecimento formador e transformador, mas não apenas da natureza como, também, da sociedade e, assim, tanto técnico quanto ético, analítico e político (FREIRE, 2019, 2019b).

Portanto, a educação, processo abrangente de ensinar e aprender, pelo qual são transmitidos e aprendidos recursos simbólicos, comportamentais, técnicos e éticos das sociedades não pode ser reduzida à educação escolar, que é uma forma específica de educação.

De acordo com Cury (2002, 2006), a educação escolar é produto do ocidente e está associada ao projeto civilizatório modernizador gestado no Renascimento e consolidado no Iluminismo europeu. Este projeto atribuiu à razão, entendida, em termos epistemológicos, como conhecimento lógico e crítico e, em termos históricos, como estética -teoria da arte-, Filosofia e Ciência, a função de subsidiar, ao mesmo tempo, o desenvolvimento espiritual material da humanidade, das faculdades do espírito e das potencialidades históricas (Guidenns 1991, 2000; Cury, 2000).

Na perspectiva iluminista, o desenvolvimento da razão implica, também, no desenvolvimento ético da humanidade. A ética pode ser entendida, grosso modo, com base em Amaral Filho (2018), como os valores subjacentes às ações e relações sociais, ao modo de viver, pensar e de sentir dos seres humanos: “quando resolvemos falar sobre Ética, várias palavras vão adquirindo substancialidade no discurso: política, liberdade, formas do viver, dever, felicidade, pecado, culpa, neurose, cuidado, remissão, mal e bem” (Amaral Filho, 2018, p.389).

Neste contexto, a escola ganha uma dimensão formativa maior, pois emerge como um espaço de transmissão, produção e desenvolvimento do conhecimento racional, ao mesmo tempo em que de formação moral ou ética racionalmente fundamentadas (Cury, 2002, 2006). É por isso que ela se converte em espaço de um método educacional específico, que é o pedagógico, entendido como ciência e teoria da educação (Brandão, 2007).

Em texto de 2006, ao discutir o papel da escola e da família no processo de educação do sujeito, Cury classifica a escola como um espaço de socialização secundária. Esta classificação, originalmente elaborada por Berger e Luckmann (2004) distingue da educação realizada no seio da família, onde o sujeito experimenta o primeiro processo de socialização através do qual interioriza um quadro básico de referências sobre o sistema social e de padrões de valores e comportamentos comuns aos demais membros da sociedade (Cury, 2006; Dubar, 2005; Berger, Luckmann, 2004).

Em síntese, além de espaço de formação racional e ética, a escola é entendida, modernamente, como um espaço de socialização e, na medida em que “a socialização realiza em sua esfera as necessidades e projetos da sociedade” (Brandão, 2007, p.23), no ocidente significa socializar para o modo de vida material e imaterial do capital, isto é, para a produção e reprodução da base econômica produtiva e da estrutura de diferenças e desigualdades sociais. Como salienta Brandão (2007, p.90) “Apesar de ser [...] um projeto teórico de reprodução da igualdade, a educação da sociedade capitalista avançada reproduz na moita e consagra a desigualdade social”.

Deste quadro de análises, resulta que mesmo como veículo do direito à igualdade e como espaço de socialização, a escola também deve ser compreendida como veículo de padronização cultural, seja pelo método de ensino seja pelo currículo construído em consonância com as formas de conhecimento consagradas, valorizadas e próprias da sociedade ocidental (Vechia, Lorenz, 2019; Saviani, 2021).

Deste modo, apesar de sua importante função no enfrentamento às desigualdades sociais, aplicada em contextos populacionais diversos do ocidental, a educação escolar pode ser fator de desorganização cultural e desagregação socioeconômica decorrente da alteração das disposições subjetivas.

A literatura especializada (Veiga, Salanova, 2001; Luciano, 2006; Bergamaschi, Medeiros, 2010; Oliveira, Nascimento, 2012) sustenta que a escola serviu como um veículo privilegiado de disseminação do eurocentrismo, isto é, da ideologia da superioridade da cultura e do modo de vida europeu ocidental em relação ao modo de vida e à cultura dos povos não-ocidentais. Como salienta Dussel (2005, p. 30) “A civilização

moderna autodescreve-se como mais desenvolvida e superior (o que significa sustentar inconscientemente uma posição eurocêntrica)“.

As raízes teóricas do eurocentrismo estão nas teorias da evolução e do progresso, cuja consequência ideológica mais radical foram as teorias arianista e raciais do final do século XIX e início do XX. Quijano (2005), ao discutir as origens destas duas teorias, sustenta que esta teve início quando a inteligência europeia iluminista separou o corpo da mente, a natureza do espírito, a cultura da natureza, a fim de construir uma escala que iria da natureza à cultura, do primitivo ao civilizado.

Com base nesta escala, tornou-se prática entre estudiosos a percepção de que, quanto mais o modo de vida de um povo fosse estranho ou diferente ao modelo socioeconômico, político e cultural europeu mais próximo da natureza, mais primitivo e, assim, menos culto, civilizado seria este povo. Nas palavras do autor:

Durante o século XVIII, esse novo dualismo radical foi amalgamado com as idéias mitificadas de “progresso” e de um estado de natureza na trajetória humana, os mitos fundacionais da versão eurocentrista da modernidade. Isto deu vazão à peculiar perspectiva histórica dualista/evolucionista. Assim todos os não-europeus puderam ser considerados, de um lado, como pré-europeus e ao mesmo tempo dispostos em certa seqüência histórica e contínua do primitivo ao civilizado, do irracional ao racional, do tradicional ao moderno, do mágico-mítico ao científico. Em outras palavras, do nãoeuropeu/ pré-europeu a algo que com o tempo se europeizará ou “modernizará” (Quijano, 2005, p129).

Quijano (2002, 2005) sustenta ainda que a ideia de progresso consolidou o racismo, por ele compreendido como fundamento ideológico do poder, da dominação e da hegemonia das potências coloniais. O racismo que, historicamente, emerge como a forma europeia de classificar a humanidade em raças distintas, é uma construção cultural, ou “mental” (Quijano, 2005), pela qual critérios arbitrários supostamente evolutivos atribuem aos diversos povos do mundo uma posição na escala que vai da natureza à cultura.

No Brasil, a associação ideológica das elites dirigentes e intelectuais com as concepções de progresso e evolução se fez através das teorias

raciais desenvolvidas por intelectuais como Nina Rodrigues, Silvio Romero, Euclides da Cunha, João Batista de Lacerda, Oliveira Viana, Fernando de Azevedo. (Vechia, Lorenz 2019; Bechelli, 2009; Skidmore, 2012).

A adesão destas elites a estas referências se materializou na frase que adorna a bandeira republicana do Brasil, em políticas migratórias, econômicas excludentes, na negação de direitos e de políticas sociais para negros, indígenas e seus descendentes. O ideário da evolução e do progresso se disseminou pela mentalidade nacional e passou a estar diretamente associado aos povos europeus, enquanto os povos não-europeus representavam o atraso e o obstáculo ao desenvolvimento.

Foi este quadro de referências teóricas e ideológicas que fundamentou a criação da política indigenista e da política educacional indigenista no Brasil em 1910, quando da criação do Serviço de Proteção ao Índio e Localização de Trabalhadores Nacionais (SPILTN). Posteriormente, em 1918, o SPILTN foi substituído pelo Serviço de Proteção aos Índios (SPI). Deste modo, na política de educação escolar indígena brasileira, as teorias do progresso e da evolução se traduziram na construção de um modelo educacional que especialistas denominam de “integracionista”, “colonialista”, “civilizador”, “assimilacionista”, “modernizador” e “evolucionista” (Veiga, Salanova, 2001; Luciano, 2006; Bergamaschi, Medeiros, 2010; Oliveira, Nascimento, 2012), o qual buscou homogeneizar culturalmente o Brasil por meio da disseminação da cultura eurocêntrica.

Integracionista porque se orientou pela busca de integração do indígena à sociedade nacional; colonialista, porque objetivava submetê-lo, bem como a suas riquezas naturais, ao regime de exploração capitalista fundado na exploração predatória; civilizador porque partiu do princípio de que o indígena se encontrava num estágio evolutivo pré-civilizatório e que a única civilização era a moderna; assimilacionista porque buscou assimilar o indígena através da assimilação, por parte deste, do modo de vida moderno; modernizador, porque negou a diversidade sociocultural, econômica e política das sociedades indígenas em função de um objetivo padronizador da nação ao tipo ideal da modernidade; e, evolucionista porque o seu fundamento ideológico se assenta na ideia de evolução da história e raças humanas. Na síntese de Oliveira e Nascimento (2012):

o principal objetivo das políticas educativas voltadas para os povos indígenas, das ações catequéticas dos jesuítas no período colonial às práticas indigenistas do século XX, era trazer a civilização ou nacionalizá-los. E sob tal imperativo que será instituído o campo indigenista dentro dos aparelhos institucionais do Estado, tendo como pressuposto a inferioridade dos indígenas em relação à raça branca civilizada, estando situados, desta feita, numa fase evolutiva primitiva ou selvática. Fora do tempo da nação, os índios eram vistos como estando fadados ao desaparecimento, como sobreviventes de um passado que se queria distante. Então, tidos como obstáculos ao projeto modernizador do país, os índios estiveram [...]. No momento em que se institucionalizavam as políticas indigenistas brasileiras, no centro de debates que previam a sua extinção (Oliveira e Nascimento, 2012, p.768).

Este modelo de educação escolar indígena prevaleceu até a década de 1970, quando começou a mudar com a introdução do ensino bilíngue e a orientação para a preservação e fortalecimento da diversidade cultural indígena brasileira. Mas, será ~~se~~ que agora o modelo educacional escolar indígena eliminou o risco ao direito à diferença destes povos?

Freitas (2005) salienta que a CF/1988 reconheceu o Brasil como uma sociedade cultural e etnicamente diversificada e que, no caso indígena, o direito à diversidade se traduz “no direito ao exercício da organização social, costumes, línguas, crenças, tradições e às terras necessárias e suficientes à manutenção e reprodução desta diferença” (Freitas, 2005, p.75-76).

É preciso incluir nesta “tradução” o direito à uma educação diferenciada, pressuposto para assegurar, manter e preservar as demais diferenças. Neste caso, de que modo a legislação educacional brasileira busca assegurar o direito à diferença para as comunidades indígenas? As garantias aí previstas são suficientes para impedir a descaracterização de sua cultura e do seu modo de vida?

A primeira referência à ideia de diferença na educação escolar brasileira e que pode ser extensível à indígena está no Artigo 206 da CF/1988, que trata dos princípios da educação. De acordo com este artigo, entre os princípios da educação está o “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino”.

Apesar de admitir a pluralidade, esta Carta Magna também salienta, em seu Artigo 10, que “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino

fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais". (Brasil, 1988). No entanto, o parágrafo 2º deste mesmo artigo constitucional faz uma ressalva à educação indígena, determinando que "O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem". (Brasil, 1988)

Portanto, a educação escolar, aí incluída a educação escolar indígena, deve também acatar aos "conteúdos mínimos" padronizados pelo Governo Federal em seu conteúdo curricular e, apesar de garantir às comunidades indígenas o ensino escolar em língua materna e com base em "processos próprios de aprendizagem", mantém o português e os processos pedagógicos de ensino entre seus atributos.

Há, portanto, na CF/1988, todo um aparato jurídico de proteção à singularidade do modo de vida das populações indígenas. Também sinaliza para a promoção de um ensino escolar que, apesar de manter um conteúdo padrão e processos de aprendizado básico não-indígena, também valorize e respeite os conhecimentos e processos educacionais próprios destas comunidades.

Os princípios contidos na Carta Magna são detalhados em legislações educacionais subsequentes que regulamentam a educação escolar, de modo geral, e a indígena, em particular. Destas, as principais são a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), ou Lei nº 9.394/96, e o Decreto 6861/2009, o qual dispõe sobre a Educação Escolar Indígena e define sua organização em territórios etnoeducacionais.

Note-se que esta legislação propõe um modelo intercultural de educação para estas comunidades e, para tanto, prevê a participação das populações indígenas na formulação do programa escolar; garantir profissionais especializados para ministrar o ensino escolar nas comunidades; desenvolver currículos e materiais didáticos específicos, que contenham conteúdos culturais destas comunidades. Este mesmo modelo é reforçado pela Resolução CEB/CNE n. 05/2012, a qual estabelece, entre seus objetivos no Artigo 2º o direito ao bilinguismo e multilinguismo e modelos de organização e gestão que levem em conta as práticas socioculturais e econômicas das comunidades.

Esta Resolução também especifica, em seu Artigo 3º, que a educação escolar indígena deve ter por princípio “I - a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências”, para, em seguida, pontuar que também é um de seus princípios “II - o acesso às informações, conhecimentos técnicos, científicos e culturais da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-indígenas”. (Brasil, 2012)

Para alcançar estes objetivos, esta legislação prevê que o currículo e o material didático da educação básica escolar indígena devem ser construídos de modo participativo, envolvendo professores e comunidade. Também tem de valorizar a cultura, os conhecimentos, a língua, os valores, as práticas e as tradições destas comunidades. Mas, o artigo mais importante desta norma é o 9º, o qual se reporta diretamente aos direitos da igualdade e da diferença como base da organização escolar indígena.

Como se observa, a legislação política e educacional brasileira assegura de forma explícita, e até prolixa, o direito à diferença às populações indígenas. Autores como Cury (2002), Silva (2008) salientam que as sociedades modernas mantêm sua integração sobre os arranjos institucionais construídos para garantir padrões socioeconômicos e jurídicos iguais às diferentes posições objetivas e subjetivas dos coletivos que compõem uma sociedade. Assim, a unidade das sociedades modernas está diretamente vinculada à diferença. Deste modo, o problema não reside na diferença, mas na desigualdade.

Mas o reconhecimento da diferença como um direito não foi suficiente para garantir a harmonização e a prosperidade social. A este direito subjetivo foi necessário criar mecanismos sociais objetivos de garantia de prosperidade material, reconhecimento e valorização para todos os grupos sociais (CASTEL, 1998). Por isso, igualdade “é o princípio tanto da não-discriminação quanto ela é o foco pelo qual homens lutaram para eliminar os privilégios de sangue, de etnia, de religião ou de crença” (Cury, 2002, p.255).

Mais ainda, o direito à igualdade combate as formas de desigualdades e injustiças que possam estar associadas a preconceitos identitários, étnicos, religiosos, de gênero, classe, ideológicos e políticos. Assim, ele complementa, o direito à diferença, ao garantir que esta não se converta

em desigualdades ou ao atenuar desigualdades associadas a esta (Melo, 2016; Silva, 2008).

O direito à diferença na educação escolar indígena, portanto, não contrasta com o direito à igualdade se entendermos que o primeiro é condição sociocultural prática sine qua non do segundo: todos são igualmente diferentes; só existe igualdade na diferença; só quando admitimos que somos igualmente diferentes podemos conciliar e harmonizar nossas especificidades e continuar a caminhar e prosperar juntos.

No caso das populações indígenas, apesar da CF/1988 não as reconhecer como povos (Silva, 2008), estas possuem organizações sociais, base econômica, valores, tradições, relações, línguas diferentes e participam de um processo civilizatório, aqui entendido, com base em Norbert Elias (1993, 1994) como transmissão, recepção, elaboração e refinamento do patrimônio econômico, social, político e simbólico específico de um povo.

Destarte, mesmo com o aparato jurídico e as práticas educacionais a este adaptadas, o risco de descaracterização da cultura, dos valores e, assim, do modo de vida material e imaterial das comunidades indígenas não é eliminado. O ensino bilíngue, por exemplo, até recentemente foi usado para traduzir aos indígenas ensinamentos religiosos, representações sociais e valores da sociedade não-indígena, o que se refletiu na transformação dos valores, das crenças e das relações sociais dos próprios indígenas (Oliveira, Nascimento, 2012; Bergamaschi, Medeiros, 2010; Luciano, 2006; Oliveira, Freire, 2006).

No contexto da educação escolar indígena até final do século XIX, ensinava-se o indígena a ler, escrever e o restante do conteúdo era de religião, com forte combate aos conhecimentos próprios das populações indígenas.

No início do século XX, com o início da educação escolar indígena oficial, buscou-se, inicialmente, manter o ler e escrever, mas o conteúdo religioso foi substituído pelo científico ou pela ideologia do nacionalismo. Além disso, embalados pelas ideologias do progresso e da evolução, manteve-se a postura de desvalorização da cultura indígena e seus saberes (Oliveira, Nascimento, 2012; Bergamaschi, Medeiros, 2010; Luciano, 2006; Oliveira, Freire, 2006).

Deste modo, a solução jurídica e pedagógica encontrada para garantir o direito à diferença entre os povos indígenas não é garantia de que as questões antropológica e sociológica sejam também resolvidas. Esta solução tem circulado em torno de conceitos como multiculturalismo, interculturalismo e, mais atualmente, sobreculturalismo. Na seção seguinte, são feitos alguns apontamentos sobre estes conceitos e sua contribuição para pensar a educação escolar indígena.

Como se observou, a legislação que trata da educação escolar indígena coloca esta como um modelo intercultural de educação. Este conceito tem sido apresentado na literatura Científica (Martins, Couto, Sánchez, 2018; Melo, 2016; Marim, 2014; Damásio, 2008; Silva, 2008) em alternativa ao conceito de multiculturalismo. A estes, na atualidade, também se agrega o conceito de sobreculturalismo.

Tanto o multiculturalismo quanto o interculturalismo e o sobreculturalismo partem de um fenômeno comum: a percepção da pluralidade cultural da humanidade como um fato e um patrimônio a ser mantido. Também se aplicam ao contexto de povos contactados e em contatos uns com os outros, e não a povos isolados (Martins, Couto, Sánchez, 2018; Marim, 2014).

Contudo, diferenciam-se pela perspectiva epistemológica: o multiculturalismo é concebido como um desdobramento do relativismo cultural, enquanto, o inter e o sobreculturalismo se localizam no campo do universalismo; metodológica: multiculturalistas tendem ao isolacionismo das culturas, enquanto inter e sobreculturalistas tendem à interação; e teórica.

Neste último sentido, a multiculturalidade defende que os povos valorizem sua cultura e respeitem a de outros povos, mas mantenham pouco ou nenhum contactado entre si. Concebem, também, como válidos os saberes, os valores e as tradições de cada povo dentro de suas fronteiras territoriais e, assim, não existiriam verdades e valores universais, mas relativos, próprios de cada cultura, o que determina uma fronteira que não pode ser transposta sem a descaracterização cultural de ambas ou de uma das partes em Contato (Martins, Couto, Sánchez, 2018; Melo, 2016; Silva, 2008).

Diferentemente, o interculturalismo advoga como positiva a interação cultural, pois esta amplia as possibilidades de sinergias, de trocas de

informações, saberes, valores, conhecimentos e práticas, entre povos e culturas diferentes, o que amplia as possibilidades de desenvolvimento e, numa etapa mais avançada, de transformação pessoal, comunitário e cultural.

Esta etapa posterior ao interculturalismo é o transculturalismo, que de acordo com Martins, Couto, Sanches (2018) e Fleuri (2009) resulta do intercâmbio, integração e transformação das culturas através daqueles atributos simbólicos que existem de comum entre elas.

Martins, Couto e Sánchez (2018) concebem a inter e transculturalidade como movimentos culturais que partem do ocidente europeu e norte-americano para os povos ocidentais periféricos e não-ocidentais, aí incluídos os indígenas. Como tal, carregam a premissa modernizadora da primazia dos saberes ocidentais e de divulgação do modo de vida moderno.

Por isso, as demais culturas apropriam-se deste processo de modo subordinado, uma vez que não há, efetivamente, intercâmbio de culturas, mas apenas um câmbio de cultura do ocidente para os demais. A transformação que se observa também é apenas das demais culturas e identidades coletivas, mantendo-se inalterados os fundamentos e processos culturais e identitários próprios do ocidente moderno. De um lado, portanto, há perdas, enquanto do outro, ganhos culturais.

Na concepção de Martins, Couto e Sánchez (2018), o conceito de sobreculturalismo soluciona este aspecto negativo do inter e transculturalismo. Estes autores entendem as designações intra, multi, inter e transculturalismo como etapas de processos de contato entre povos e culturas diferentes. Como tal, são válidos para cada uma destas etapas porque as retratam.

O sobreculturalismo, então, engloba e sintetiza os sentidos dos termos anteriores, propondo uma etapa superior dos contatos e relações culturais. A sobreculturalidade pressupõe que as etapas de contato cultural anteriores tenham sido atendidas e advoga que, a partir deste ponto, as culturas sobreviventes precisam estabelecer como propósito sobreviver e se propagar.

Neste contexto, o fenômeno da globalização é tomado, também, como um fato cultural irreversível. Porém, a globalização neoliberal buscou universalizar, através do inter e do transculturalismo, a cultura ocidental, enquanto o sobreculturalismo busca universalizar as demais culturas.

O sobreculturalismo engloba, portanto, todas as características das etapas anteriores: a valorização e o respeito da cultura própria e da cultura do outro; o intercâmbio, o aproveitamento, a elaboração e a transformação cultural; o desenvolvimento pessoal e comunitário por meio do contato. Porém, o aspecto negativo decorrente da perda de originalidade cultural é eliminado.

A transformação cultural também não ocorre mais em sentido único e sim em sentido duplo, envolvendo as diferentes culturas em contato. Por fim, a transformação não requer mais a descaracterização e, assim, a perda de atributos culturais e identitários, mas a adição de atributos culturais sobre uma estrutura originária de crenças, saberes, conhecimentos, valores, tradições, línguas, identidades e práticas sociais (Martins, Couto, Sánchez, 2018).

Nesta etapa de sobrevivência e propagação, as culturas passam a necessitar umas das outras, ocupando, portanto, posição de igualdade. Assim, a educação escolar e universitária passa a ser entendida como:

espaço de convivência em que as culturas passam a necessitar umas das outras, interrelacionando-se através de uma aprendizagem mútua, aportando costumes e tradições que vão sendo somados a cada uma delas, formando uma “transcultura” – mais aberta, mais dinâmica e enriquecedora (Martins, Couto, Sánchez, 2018, p. 63).

A análise dos fenômenos do contato entre povos e culturas diferentes como etapas poder ser transposta para a análise do direito indígena também em etapas. Assim, a cada etapa de contato corresponderiam etapas de direitos voltados a proteger as relações e as condições destes povos. Harder e Freitas (2019, p.225) já se colocam esta questão: “como chegar a um novo patamar de direitos civis?”. A pergunta continua em aberto. Quais conclusões se pode tirar destas considerações anteriores?

A educação escolar indígena foi aqui problematizada naquilo que pode ser um fator de descaracterização do modo de vida das populações indígenas: a disseminação de práticas, técnicas de ensino, conhecimentos e valores modernos. Neste contexto, entende-se que o direito à diferença que cabe a estas populações é fragilizado, pois introduz elementos

simbólicos alheios à realidade cultural destas que podem descaracterizar valores, modos de pensar, conhecimentos, tradições e práticas sociais originárias.

Por mais que este risco seja reduzido pela introdução de práticas e conteúdos pedagógicos de empoderamento cultural e identitário, o sentido de mão única, da sociedade não-indígena para as indígenas, da educação escolar indígena mantém a escola como veículo de propagação da cultura ocidental sobre a destes povos.

O risco do passado também sempre assombra o presente, principalmente nos tempos atuais em que se presenciavam retrocessos na política indigenista de modo geral e na escolar, em especial. E o risco do passado é exatamente o retorno de uma mentalidade novecentista de superioridade da cultura não-indígena e inferioridade da indígena disseminada entre operadores da máquina pública e parte da população.

Foi neste contexto ideológico que a escola emergiu, por quase todo o século XX, tendo por principal função integrar, civilizar, modernizar, assimilar e converter o indígena em sujeito moderno, aculturado aos padrões ocidentais e destituído de seus saberes e identidades. Logo, a escola representou, por quase todo este século, um veículo de negação da diferença e padronização cultural para as populações indígenas.

A solução para esta questão começa a ser desenhada com o debate sobre inter, trans e sobreculturalidade. Na escala proposta por Martins, Couto e Sánchez (2018), o contato cultural entre as populações indígenas e a sociedade nacional se encontra na fase da interculturalidade, na qual há uma autopercepção de valor próprio pessoal, cultural e comunitário seguido de uma valorização da cultura do não-indígena. Contudo, o avanço para as etapas trans e sobre de contato cultural entre índios e não-índios dependerá de novas estratégias culturais, nas quais a escola tem muito a contribuir.

Isto significa que o empoderamento pessoal e cultural destas populações não é suficiente. O contato com não-índios é um fato e tende a se aprofundar. Deste modo, é preciso avançar para as etapas seguintes de contato, com o intercâmbio de conhecimentos, valores, língua, práticas sociais e culturais entre as culturas indígenas que sobreviveram aos contatos anteriores e entre estas e a cultura não-indígena.

A escola pode facilitar este intercâmbio, mas, para isso, deverá levar ao indígena modelos educacionais e conhecimentos da sociedade não-indígena assim como trazer para esta modelos e conhecimentos indígenas.

Precisa, além disso, detectar, selecionar e promover o encontro e entendimento dos valores, práticas, conhecimentos e concepções antropológicas comuns a todas as culturas, a fim de facilitar o processo de interação, aprendizagem e desenvolvimento das habilidades da tolerância, respeito e simpatia entre elas.

Por fim, para consolidar estas etapas, é preciso pensar também novas etapas de direitos que protejam e promovam as relações que daí emergirem, a fim de evitar retrocessos e consolidar as conquistas civilizatórias.

É preciso, portanto, qualificar para fortalecer as etapas de contato entre estes povos e a sociedade nacional, para o que concorre a emergência, desenvolvimento e fortalecimento de novas etapas educacionais escolares e novas etapas de direitos.

Referências

- AMARAL FILHO, Fausto dos Santos. Ética e estética são um? O que isto pode ter a ver com a educação escolar? *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 387-399, abr./jun. 2018.
- BECELLI, Ricardo Sequeira. *Metamorfoses na interpretação do Brasil: tensões no paradigma racial* (Silvio Romero, Nina Rodrigues, Euclides da Cunha e Oliveira Viana). Tese (Doutorado em História Social), São Paulo, USP, 2009.
- BERGAMASCHI, Maria Aparecida.; MEDEIROS, Juliana Schneider. História, memória e tradição na educação escolar indígena: o caso de uma escola Kaingang. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 30, n. 60, p. 55-75, 2010.
- BERGER, Peter Ludwing. LUCKMANN, Thomas. *A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento*. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2004.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação*. São Paulo: Brasiliense, 2007.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, de 05 de outubro de 1988. Brasília/DF: Governo Federal, 1988.
- BRASIL (Governo Federal). Lei 9.394/1994: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília/DF: Governo Federal, 1996.
- BRASIL (Governo Federal). Resolução CEB/CNE n. 05/2012: Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Brasília/DF: Governo Federal, 2012.
- CASTEL, Robert. *Metamorfoses da questão social: uma crônica do salário*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- CURY, Carlos Alberto Jamil. *Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença*. Cadernos de Pesquisa, n. 116, 2002.
- CURY, Carlos Alberto Jamil. *Educação escolar e educação no lar: espaços de uma polêmica*. Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, 2006.
- DAMÁSIO, Eloise da Silveira Petter. *Multiculturalismo versus interculturalismo: por uma proposta intercultural do Direito*. Editora Unijuí, ano 6, n. 12, jul./dez. 2008.

- DUBAR, Claude. A socialização: construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- DUSSEL, Henrique. Europa, modernidade e eurocentrismo. CLACSO, Buenos Aires, 2005. Disponível em: https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624093038/5_Dussel.pdf. Acesso em: 25 out. 2023.
- ELIAS, Norbet. O processo civilizador: uma história dos costumes. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994, v. I.
- ELIAS, Norbet. O processo civilizador: formação do Estado e civilização. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993, v. II.
- FLEURI, Reinaldo Matias. "O que significa Educação Intercultural". In: Educação para a diversidade e cidadania. Florianópolis: Mover, NUP, 2009.
- FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 17ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019b.
- FREITAS, Ana Elisa de Castro. Os direitos indígenas e as dificuldades contemporâneas a sua efetivação. Relatório Azul, Rio Grande do Sul, Assembleia Legislativa, 2005.
- HARDER, Eduardo; FREITAS, Ana Elisa de Castro. Estudantes indígenas no ensino superior e os impasses de uma cidadania afirmativa. Revista sobre acesso à justiça e direitos nas américas, Brasília, v.3, n.1, jan./ abr. 2019.
- LUCIANO, Gersem dos Santos. O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: Ministério da Educação, LACED/Museu Nacional, 2006.
- MARSHALL, Thomas Humphrey. Cidadania, classe social e status. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.
- MARTINS, Daniel Valério; COUTO, Ana Luara Gortaria do; SÁNCHEZ, Paula Bravo. Conceitos de Contatos Culturais e de Intervenção Social que Incidem na Sociedade Latinoamericana do Século XXI, Intra, Multi, Inter, Trans e Sobreculturalidade. Pluri. Número Zero: Percursos, São Paulo, n. 1, p. 55-66, jul./dez. 2018.
- MELO, José Wilson Rodrigues de. Multiculturalismo: tensões brasileiras do direito à diferença como expressão de igualdade e dignidade. Revista Esmat, ano 8, n. 11, 2016.
- OLIVEIRA, João Pacheco de; FREIRE, Carlos Augusto da Rocha. A presença indígena na formação do Brasil. Brasília: MEC/UNESCO, 2006.
- OLIVEIRA, Luiz Antonio. de; NASCIMENTO, Rita Gomes. do. Roteiro para uma história da educação escolar indígena: notas sobre a relação entre política indigenista e educacional. Educação e Sociedade, Campinas, v. 33, n. 120, p. 765-781, jul.-set. 2012.
- QUIJANO, Anibal. Colonialidade, poder, globalização e democracia. Novos Rumos, Ano 17, n. 37, 2002.
- QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. CLACSO, Buenos Aires, 2005.
- SAVIANI, Demerval. Escola e democracia. 44ª ed., Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2021.
- SILVA, Paulo Tadeu Gomes da. Direito indígena, direito coletivo e multiculturalismo. Revista Internacional de Direito e Cidadania, n. 2, p. 113-138, 2008.
- VECHIA, Ariclé; LORENZ, Karl Michael. O ensino secundário na Primeira República: entre a tradição e as inovações. In: SHIGUNOV, Alexandre Neto; Ivan Fortunato e Maria Elisabeth Blanck Miguel (org.). A EDUCAÇÃO BRASILEIRA NA PRIMEIRA REPÚBLICA: revisitando a História da Educação para compreender o presente. São Paulo: Edições Hipótese, 2019.

Agradecimentos

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior pela bolsa que permitiu o desenvolvimento da pesquisa que originou este texto.

(IN)VISIBILIDADE DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS¹

Mari Estela Domakoski Marcante²

Este artigo aborda a Educação de Jovens e Adultos na interface com a Educação Especial. Resulta de uma pesquisa documental realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná, tendo como questão norteadora: Quais os principais fatores que contribuem para a (in)visibilidade dos estudantes com deficiência na Educação de Jovens e Adultos (EJA), no município de Almirante Tamandaré/PR?

A modalidade de Ensino – Educação de Jovens e Adultos (EJA) – integra a LDB 9.394/1996, em seus artigos 37 e 38, constituindo-se como política educacional que se vincula ao direito à educação. Segundo Mazzotta e D’Antino (2011), na EJA encontra-se um grupo vulnerável de pessoas que carecem e lutam por educação. E, nesse grupo, há um segmento historicamente fragilizado e segregado que é o de pessoas jovens e adultas com deficiências.

Leite e Campos (2018) mencionam que, ainda que muito se tenha avançado nas legislações que contemplam a garantia de direitos às pessoas com deficiência, na prática muitas delas se encontram excluídas dos espaços escolares e de outros serviços terapêuticos necessários para sua autonomia e emancipação.

De acordo com Mazzotta e D’Antino (2011), o tema constitui-se em uma problemática pouco explorada no meio acadêmico, fato que reforça a relevância social e a importância acadêmica desta investigação, amparando-se em pesquisas como a de Freitas (2014), que destacou a necessidade de estudos sobre a inserção de alunos com deficiência intelectual nas salas da rede regular de ensino, na modalidade da Educação de Jovens e Adultos.

Tomando como referência a educação como direito social e os debates sobre a interface da Educação Especial com a Educação de Jovens e Adultos

1 Este artigo apresenta resultados da pesquisa de mestrado que tratou da Educação de Jovens e Adultos e nela as pessoas com deficiência, e destacou os desafios e possibilidades na interface entre EJA e Educação Especial.

2 Pedagoga da Rede (pública) Estadual de Ensino do Paraná, Educação de Jovens e Adultos (EJA). Professora na educação municipal de Almirante Tamandaré/PR, na área de Educação Especial e Inclusão. e mestre em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná. Email: mariesteladomakoski@gmail.com; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8905758255515276>

no âmbito das políticas e práticas pedagógicas, este artigo traz reflexões resultantes de pesquisa documental realizada no município de Almirante Tamandaré, Região Metropolitana de Curitiba, estado do Paraná. Para a realização da pesquisa, foram consultadas as bases de dados digitais da CAPES e SciELO, para identificação dos conhecimentos acumulados na área. Foram encontradas 19 pesquisas em nível de teses e dissertações envolvendo a temática Educação Especial e EJA, sendo seis teses e 13 dissertações, publicadas no Brasil no período de 2005 a 2020. Estão assim distribuídas regionalmente: Sudeste (n = 15), Sul (n = 2), Centro-Oeste (n = 1) e Nordeste (n = 1). Na região Sul, os trabalhos abordam o Estado do Rio Grande do Sul, o que possibilita afirmar a ausência de pesquisas sobre o tema Educação Especial na EJA no Estado do Paraná.

As pesquisas realizadas nas bases de dados para o fomento deste estudo elencaram diversos temas, tais como: trajetória escolar de alunos com deficiência; inclusão e ensino-aprendizagem de alunos jovens e adultos com deficiência; inclusão e ensino-aprendizagem de alunos jovens e adultos com deficiência no Ensino Médio; políticas de inclusão de jovens e adultos com deficiência; interface da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e da educação especial (EE); educação de jovens e adultos com deficiência no campo; escolarização de alunos surdos na EJA; escolarização de jovens com deficiência intelectual que frequentam a EJA; ensino de leitura e de escrita em adultos com deficiência intelectual; formação e práticas pedagógicas de professores da educação de jovens e adultos com deficiência intelectual; tecnologia assistiva no processo de ensino-aprendizagem de alunos jovens e adultos com deficiência visual; análise da oferta de matrícula do Atendimento da Educação Especializada (AEE) na EJA. São ressaltadas as contribuições de Crespo (2005), Bruno (2006), Bins (2007), Tinós (2010), Gonçalves (2014) e Santos (2019), que problematizam inclusão dos alunos com deficiência na educação de jovens e adultos e práticas pedagógicas.

A obra de Festa (2020, p. 41) auxilia na compreensão do conceito de interface quando se refere aos “pontos de convergências localizados nas interseções entre essas duas modalidades de educação, que possuem elementos constitutivos em comum, sendo que seu movimento interno é baseado em relações dialógicas e contraditórias”. Para a autora, três elementos são constitutivos dessa interface, a saber: “o protagonismo

do sujeito e as lutas por direitos, a invisibilidade e a formação docente” (Festa, 2020, p. 8).

Arroyo (2017) destaca a importância de se considerar diferentes sujeitos na EJA, reconhecendo que esse campo educacional não se limita apenas aos jovens e adultos que não concluíram o ensino básico na idade apropriada, mas podendo também incluir jovens e adultos excluídos socialmente, os analfabetos, os trabalhadores, e até mesmo os indígenas e membros de comunidades tradicionais.

Os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos são, portanto, diversos e variados, e por essa razão a EJA deve ser inclusiva o suficiente para atender às necessidades de todos esses grupos, promovendo assim a igualdade de acesso à educação e proporcionando-lhes as competências necessárias para que possam participar ativamente da sociedade (Arroyo, 2017).

Para Freire (2011, p. 16), é preciso respeitar o estudante e toda sua trajetória: “os sonhos, as frustrações, as dúvidas, os medos, os desejos dos educandos, crianças, jovens ou adultos, os educadores e educadoras populares têm neles um ponto de partida para a sua ação. Insista-se, um ponto de partida e não de chegada”.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 1996) foi uma conquista considerada um marco para a educação brasileira. A Educação de Jovens e Adultos adquiriu atenção singular, assim como a Educação Especial. Desde então, vários outros programas, políticas públicas e diretrizes governamentais foram lançados, em parceria com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, com o intuito de erradicar o analfabetismo no país, promover a qualificação profissional de jovens e adultos, e fomentar novas concepções sobre a atuação da educação especial nos sistemas de ensino (Quadro 1).

QUADRO 1 – PROGRAMAS DE ALFABETIZAÇÃO, EJA E EE

ANO	PROGRAMA	OBJETIVO
2000	BRASIL ALFABETIZADO	Incluiu o Projeto Escola de Fábrica, destinado a oferecer cursos de formação profissional.
2005	PROJOVEM	Promover a qualificação para o trabalho comunitário.
2005	PROEJA	Integrar a educação profissional ao ensino médio para jovens e adultos.
2008	PNEEPEI	Constituir políticas públicas para a Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva.
2011	Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver sem Limite	Promover a articulação de políticas, programas e ações que garantam o exercício pleno e equitativo dos direitos das pessoas com deficiência.

2012	PROUCA e REIC	Promover a inclusão digital nas escolas das redes públicas de ensino federal, estadual, distrital e municipal, bem como nas escolas sem fins lucrativos de atendimento a pessoas com deficiência, mediante a aquisição e utilização de soluções de informática, constituídas de equipamentos de informática, de programas de computador com o software neles instalados, e de suporte e assistência técnica necessários para o seu funcionamento.
2014	PNE	Equalizar e desenvolver o ensino, com base no ensino fundamental, acompanhando progressivamente os ensinos profissionalizante e superior (art. 214 da CF).
2015	Estatuto da Pessoa com Deficiência	Assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania (Brasil, 2015, art. 1º).
2019	Plano Nacional de Alfabetização	Implementar programas e ações voltados à promoção da alfabetização “baseada em evidências científicas, com a finalidade de melhorar a qualidade da alfabetização no território nacional e de combater o analfabetismo absoluto e o analfabetismo funcional, no âmbito das diferentes etapas e modalidades da educação básica e da educação não formal” (Brasil, 2019, art. 1º).
2021	Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos	Alinhar a EJA à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e instituir a Educação de Jovens e Adultos a Distância (Brasil, 2021)

Organização: Marcante (2023), com base em Vieira (2004); Brasil (1988); Brasil (2015); Brasil (2019) e Brasil (2021).

A partir da Resolução nº 3, de 15 de junho de 2010, (Brasil, 2010), foram instituídas as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos em relação à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância.

Em 2016, a Lei nº 13.257/16 (Brasil, 2016a) incluiu a palavra “deficiência” no texto do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), aclarando que a aplicação dessa lei é para todas as crianças e adolescentes, com ou sem deficiência. Ainda em 2016, a sanção de outro importante documento, conhecido como Lei de Cotas – Lei nº 13.409/2016, (Brasil, 2016b), que alterou a Lei nº 12.711/2012 (Brasil, 2012) –, enfatizou a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino (IFEs). Essa Lei nº 13.409/2016 trouxe avanços para as necessidades de muitas pessoas em situação de desigualdade social, na tentativa de inserção dos sujeitos com deficiência à sua contagem, que é ainda regida pela proporcionalidade ao que concerne à população, sempre fundamentada pelo último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Em 2020, o Decreto n° 10.502 instituiu a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao longo da vida, estabelecendo a educação inclusiva visando ao aprendizado do aluno com deficiência ao longo da vida, por meio da realização de ações e programas que garantam o atendimento educacional especializado aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Em se tratando da legislação específica do Estado do Paraná, destacam-se três referenciais legais importantes para este estudo:

- a) a Deliberação CEE n° 05/10, que estabelece normas para a Educação de Jovens e Adultos no Ensino Fundamental e Médio do Sistema de Ensino do Paraná, modalidade esta que vem recebendo muitas matrículas de alunos egressos da Educação Especial no Estado (Paraná, 2010);
- b) a Deliberação CEE n° 02/03, que estabelece as normas para a Educação Especial, modalidade da Educação Básica para alunos com necessidades educacionais especiais no Sistema de Ensino do Estado do Paraná (Paraná, 2003); e
- c) as Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a Construção de Currículos Inclusivos (Paraná, 2006).

De acordo com o Plano Estadual de Educação do Paraná (2013), a EJA precisa expandir as matrículas e articular a formação inicial e continuada de trabalhadores com a educação profissional. O estímulo à diversidade curricular tem como objetivo atender às diferentes demandas que chegam às escolas – pessoas com necessidades distintas que merecem uma atenção diferenciada para suas necessidades ou dificuldades de aprendizagem. Os assuntos discutidos nas disciplinas, nos eixos e temas escolhidos, devem atender, portanto, à diversidade cultural existente.

Embora a EJA e a Educação Especial tenham seu histórico enraizado nas lutas sociais em prol de melhorias pela educação de qualidade e pela valorização das pessoas com deficiência e do adulto na escolarização formal, ainda há muitas dificuldades e enfrentamentos decorrentes do comodismo. Grande parte das políticas públicas que foram acontecendo ao longo desse processo histórico se efetivaram de forma parcial; outras nem saíram do papel para se concretizar em práticas efetivas. Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios contínua (PNAD, 2019), segundo semestre, revelam que:

52,6% dos brasileiros com 25 anos ou mais não concluíram a Educação Básica (EB). [...] 35% dos brasileiros com mais de 14 anos de idade ainda não concluíram o EF, sendo este percentual ainda mais alto nas regiões Nordeste e Norte do país. Por outro lado, o mesmo indicador de pesquisa educacional revelou que, paradoxalmente, boa parte deste público está fora da escola, mas ao mesmo tempo, as matrículas na EJA vêm sofrendo progressivas quedas. Justificando-se neste último apontamento, secretarias municipais e estaduais de educação têm adotado políticas de redução do número de turmas ofertadas para a EJA, sem levar em conta diversos fatores e ignorando também a demanda, estatisticamente comprovada (Rodrigues, 2021, p. 40).

A escolarização de adultos ou idosos com deficiência enfrenta desafios ainda maiores, pois tanto a EJA quanto a Educação Especial têm pouca prioridade, fato que reflete a convergência de dois grandes desafios, evidenciando fragilidades nas diferentes áreas.

Isso mostra que vários aspectos não foram superados ao longo da trajetória da educação brasileira, em seus diferentes níveis de ensino, bem como comprova as falhas do sistema como um todo. Muitos não estão frequentando uma escola por não ter “sido possibilitada a opção de uma escola adequada às suas singularidades” (Brasil, 2020, p. 21). Assim, muitas famílias preferem não correr o risco de enfrentar o descaso e retiram da escola a pessoa com deficiência quando ela atinge determinada idade.

A inclusão precisa ser revisada dentro das instituições, uma vez que estas necessitam de adequações quanto à forma de incluir, fazendo valer os direitos de todos envolvidos, retirando barreiras arquitetônicas, atitudinais etc. Essa garantia dentro da escola, na prática diária, ainda é insuficiente na maioria das realidades e, por enquanto, as práticas pedagógicas, como se verá mais adiante, ainda estão sendo a melhor tentativa de superação e o melhor meio para preparar o profissional para atuar frente a essa realidade.

Diante desse contexto, é notável a falta de comprometimento, por parte de órgãos públicos, sejam eles federais, estaduais ou municipais, para com as causas da educação. Não há urgência em resolver as questões que estão há tanto tempo em espera; pelo contrário, estão sendo adotados alguns posicionamentos que contribuem ainda mais para o retrocesso,

como o fechamento de turmas, a criação de modelos, como, por exemplo, o das salas multisseriadas e o de coletivo único de professores para atenderem a mais de uma escola no mesmo turno, bem como a adesão a propostas de Educação a Distância, e outros posicionamentos que assustadoramente têm crescido nos últimos anos, restando evidente que, é importante frisar, após a pandemia esse cenário ampliou ainda mais o caos em razão de ações que persistem nesse caminho.

Ainda em relação ao perfil do jovem e adulto com deficiência no Brasil, não se pode deixar de mencionar que também existem inúmeras histórias de superação, determinação e resiliência de pessoas com deficiências que contribuem ativamente em diversos setores da sociedade, seja no campo profissional, artístico ou esportivo, entre outros. Ao superar obstáculos e desafiar estereótipos e barreiras, esses indivíduos capacitam-se e inspiram os outros, demonstrando, assim, a importância da inclusão e da igualdade.

Dessa forma, registra-se que a interface entre a Educação Especial (EE) e a Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem sido construída por meio de lutas que buscam melhorar a qualidade de ensino para o público adulto e com deficiência. É preciso, portanto, um maior engajamento das políticas públicas nas prioridades a serem destacadas.

A inclusão de pessoas com deficiência na Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil requer iniciativas que permeiam a prática pedagógica. Cabe lembrar que um dos marcos históricos foi a promulgação da Constituição Federal de 1988, que, em seu artigo 208, estabelece que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

A partir disso, diversas iniciativas foram criadas para promover a inclusão de pessoas com deficiência na prática pedagógica, como, por exemplo, a educação inclusiva, que considerou a criação de um ambiente escolar que atenda às necessidades de todos os alunos, incluindo aqueles com deficiência. Isso envolve a adaptação de metodologias de ensino, materiais didáticos e recursos pedagógicos, e abordagem que promova a igualdade de oportunidades e o respeito à diversidade.

Outro exemplo são as Salas de Recursos Multifuncionais, espaços dentro das escolas que oferecem recursos e serviços de apoio pedagógico

e de acessibilidade para alunos com deficiência. Essas salas contam com profissionais capacitados e equipamentos e tecnologias assistivas para promover a inclusão desses alunos.

Em relação à formação de professores, fundamental para a promoção da inclusão na prática pedagógica, estes devem ser capacitados para atender às necessidades específicas dos alunos com deficiência, utilizando estratégias pedagógicas e tecnologias assistivas.

As tecnologias assistivas contam com recursos, equipamentos e sistemas que visam a melhorar a qualidade de vida e a autonomia das pessoas com deficiência. Na educação, as tecnologias assistivas são importantes para promover a inclusão de alunos com deficiência nas escolas.

A acessibilidade é um princípio fundamental para a inclusão de pessoas com deficiência na prática pedagógica. As escolas devem oferecer acessibilidade arquitetônica e comunicacional como alternativa para garantir a igualdade de oportunidades e a participação plena desses alunos.

Tais legislações se destacam, portanto, pela importância de garantir o acesso à educação para todas as pessoas, independentemente de suas limitações físicas, sensoriais, intelectuais ou sociais, e por defenderem a inclusão escolar como um princípio fundamental da educação, buscando promover o respeito à diversidade e à diferença.

No âmbito do Estado do Paraná, destacam-se duas normativas estaduais específicas para Educação Especial:

- a) a Deliberação nº 2, de 15 de setembro de 2016, (Paraná, 2016), que dispõe sobre as normas para a modalidade de Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino no Paraná;
- b) a Orientação Conjunta nº 1, de 11 de janeiro de 2023, (Paraná, 2023), que define o fluxo do processo que trata de encaminhamentos de estudantes com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento, com matrícula na Rede Estadual de Ensino, para as Escolas de Educação Básica, modalidade Educação Especial.

Cabe ressaltar que a grande maioria dos Municípios do Estado do Paraná é regida pelas leis estaduais e federais. Segundo Flach (2020) e Merlin (2021), em torno de 16 Municípios do estado, dentre os 399,

dispõem de Conselhos Municipais de Educação próprios. Nesse sentido, vale mencionar que a eventual criação de Conselhos, formados por representantes da comunidade, educadores e gestores, nos Municípios que ainda não contam com essa entidade, seria fundamental para fomentar a promoção da qualidade e eficiência do sistema educacional paranaense, atuando como órgãos de fiscalização e de formulação de políticas educacionais locais. Além disso, auxiliam na construção de um ambiente de aprendizado mais inclusivo e garantem um melhor alinhamento entre as políticas educacionais municipais e as diretrizes estaduais e nacionais.

Almirante Tamandaré, município localizado na Região Metropolitana de Curitiba (área norte), no Estado do Paraná, Brasil, está localizado a cerca de 15 km da capital paranaense, fazendo limites com outros municípios: Campo Magro, Colombo, Itaperuçu e Rio Branco do Sul.

De acordo com as estimativas do IBGE em 2021, a população está estimada em 122.227 pessoas. Todavia, observa-se que a população urbana está concentrada em uma pequena porção do município e que cerca de 55% do território é rural. As principais fontes econômicas são a produção agrícola e a produção de minérios como cal e calcário.

A renda média é de 2,2 salários-mínimos. A proporção de pessoas ocupadas em relação à população total é 12,1%. O Produto Interno Bruto (PIB) é de 13,168,04 e o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal, 0,69. O IDEB – Anos iniciais do ensino fundamental (Rede pública) 5,2, e IDEB – Anos finais do ensino fundamental (Rede pública) 4,7 (IBGE, 2021). O município apresenta um índice de analfabetismo de cerca de 3,8%, o que representa um número relativamente baixo de analfabetos.

No ano de 2006, com o intuito de garantir o acesso à escolarização aos que não tiveram acesso a ela na idade própria, a EJA, no município de Almirante Tamandaré, visava a atender à modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) fase I, com foco na alfabetização presencial de jovens com 15 anos ou mais, adultos e idosos, não alfabetizados. De início uma escola pólo central foi escolhida, objetivando dar continuidade aos estudos e/ou concluir a Educação Básica, e nos anos seguintes foram implementadas em outros bairros.

A Educação de Jovens e Adultos no município de Almirante Tamandaré busca, por meio da oferta de ensino, atender à demanda dos estudantes

com deficiência, sendo que uma parcela destes estão matriculados na Escola Especial do município, e outra, na rede estadual de ensino, em Centros Estaduais de Educação Básica para Jovens e Adultos (CEEBJA). No entanto, vale ressaltar que o município não possui vagas suficientes para atender a todos os estudantes com deficiência da EJA, necessitando assim fazer parceria com o município de Curitiba, onde estão as escolas parceiras que realizam atendimentos aos estudantes.

Segundo dados coletados no site oficial da Secretaria de Educação do Paraná, denominado “Portal Dia a Dia Educação”, Almirante Tamandaré conta com 54 instituições de ensino público no total: 33 escolas municipais, sendo uma na modalidade Educação Especial, e 21 centros de Educação Infantil. Na esfera estadual, conta com 18 unidades escolares, entre estas, duas voltadas ao atendimento profissionalizante, duas com atendimento à Educação de Jovens e Adultos, onde estão os CEEBJA, e ainda, entre essas instituições, 13 contam com o Apoio Educacional Especializado (AEE) (Paraná, 2021).

Em 2021, o número de alunos matriculados na EJA fase I, no município de Almirante Tamandaré, contava com 109 estudantes (Paraná, 2021), atendidos em diferentes escolas, em ações descentralizadas, buscando suprir a necessidade da comunidade local, conforme demanda. Na oportunidade, algumas turmas eram atendidas dentro de outras instituições, em conformidade com os documentos oficiais da SEED Paraná que norteiam a organização da EJA.

Essa organização se dá da seguinte forma:

a Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de Educação Básica que contempla o Ensino Fundamental Fases I e II, que correspondem às séries iniciais e finais do Ensino Fundamental regular, e o Ensino Médio. Os referidos ensinamentos são ofertados em Centros Estaduais de Educação de Jovens e Adultos (CEEBJA), instituições de ensino estaduais que possuem o ato de autorização para a oferta da modalidade no período noturno e por meio de Ações Pedagógicas Descentralizadas (APEDS), que são turmas vinculadas a um CEEBJA ou a uma escola de EJA, desde que essas instituições tenham seus cursos de EJA reconhecidos pelo Conselho Estadual de Educação do Paraná (CEE-PR). É importante salientar que a APED poderá ser solicitada pela instituição de ensino nos locais onde não seja possível a

autorização de implantação de cursos na modalidade EJA e não haja conflito com outros locais que já ofertam a modalidade (Paraná, 2017, p. 9-10).

Além da oferta de ensino nas escolas regulares, ou seja, das ações que realizam a inclusão dos estudantes com deficiência nas salas regulares de ensino, o município conta ainda com a escola Roza Bini de Oliveira, Escola de Educação Básica – Modalidade da Educação Especial, onde é ofertado o Ensino da EJA. O número de matriculados nesta instituição em 2022 era de 133 estudantes e, destes, 89 do ensino da EJA. A instituição oferece ainda aos alunos atendimentos terapêuticos de psicologia e de fisioterapia.

Dentro da rede estadual são 18 instituições de ensino estadual, distribuídas em 386 turmas, totalizando 9.904 estudantes matriculados no nível Ensino Fundamental II e Ensino Médio, e desse total 693 são estudantes da EJA. Os colégios que oferecem ensino para jovens e adultos são dois: CEEBJA Ayrton Senna da Silva, com 519 estudantes, e Escola de Vila Ajambi, com 174 alunos (Paraná, 2021).

Embora os estudantes surdos tenham que se matricular em escolas especializadas em surdez no município de Curitiba, em razão da ausência de tradutores e intérpretes de Libras em Almirante Tamandaré, a diversidade proposta pela escola inclusiva é proveitosa para todos.

De um lado estão os alunos com deficiência, que usufruem de uma escola preparada para ajudá-los com o aprendizado e, de outro, os demais alunos, que aprendem a conviver com as diferenças de forma natural e a desenvolver o sentido de ajuda mútua, o respeito e a paciência.

Já a inclusão ajuda a combater o preconceito, buscando o reconhecimento e a valorização das diferenças por meio da ênfase nas competências, capacidades e potencialidades de cada um.

O município de Almirante Tamandaré possui cinco unidades Fase I, duas instituições que atendem à Fase II (CEEBJA Ayrton Senna da Silva e Escola Estadual de Vila Ajambi), e uma escola que atende à modalidade de Educação Especial, que oferta Educação de Jovens e Adultos. Vale ressaltar que essas instituições estão localizadas em territórios considerados área urbana, e ainda não há previsão de uma ampliação para a área rural, visando a atender os estudantes da educação no campo.

A modalidade de ensino EJA Fase I – alfabetização foi implantada na Rede Municipal de Ensino no ano de 2006, para dar escolarização aos que não tiveram acesso a ela na idade própria. A EJA, no município, começou dividida em quatro etapas, cada uma com cem dias letivos. A partir do ano de 2012, começou a ser dividida em duas etapas, cada uma com 200 dias letivos. O Ensino Fundamental – Fase I, na modalidade Educação de Jovens e Adultos – EJA alfabetização, é presencial, atendendo jovens com 15 anos ou mais, adultos e idosos, não alfabetizados e/ou aqueles que não concluíram as séries iniciais do Ensino Fundamental e objetivam dar continuidade aos estudos e/ou concluir a Educação Básica, conforme o Projeto Político Pedagógico da EJA do município. Já a Fase II, na sequência dos estudos, do 6º ao 9º ano, juntamente com a etapa de Ensino Médio, faz referência ao CEEBJA (Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos) (Santos; Cordeiro, 2020).

As matrículas de alunos com Necessidade Educacional Especial (NEE) na EJA em classes comuns, em estudo, no município de Almirante Tamandaré, correspondem a 5,77% do total das matrículas na EJA, conforme dados do ano de 2021, enquanto na Educação Especial, ou seja, em classes exclusivas, correspondem a 63,08% de matriculados na EJA, evidenciando um aumento significativo de matriculados, sendo também perceptível a permanência dos estudantes nessa modalidade.

Levando em conta que a EJA surgiu como resposta à necessidade de proporcionar educação às pessoas que não tiveram acesso à escola em idade regular, geralmente devido a fatores socioeconômicos, no contexto de Almirante Tamandaré essa modalidade se tornou um importante recurso para a promoção da inclusão social e a formação de adultos em busca de melhores oportunidades no mercado de trabalho.

Em Almirante Tamandaré, esse esforço se reflete em parcerias com escolas conveniadas que ofertam os Serviços da Educação Especial, localizadas na cidade de Curitiba, no sentido de fornecer serviços especializados e proporcionar acesso à educação para estudantes com deficiência.

Os estudantes com deficiência atendidos em Almirante Tamandaré têm diferentes perfis, incluindo deficiências físicas, sensoriais, intelectuais e múltiplas. O município tem buscado dar visibilidade a esses estudantes,

promovendo a inclusão por meio de adaptações curriculares, recursos pedagógicos e formação de professores especializados. Além disso, a parceria com Curitiba permite maior diversidade de recursos e garante, dentro do possível, que os alunos com necessidades especiais recebam suporte adequado.

Em contrapartida, as políticas nacionais, estaduais e municipais que regulamentam a Educação de Jovens e Adultos com deficiência enfrentam desafios significativos que afetam a eficácia e a equidade do sistema educacional inclusivo.

Em nível nacional, embora haja legislação, como a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), que visa a garantir a educação inclusiva, a implementação dessa política muitas vezes é prejudicada pela falta de recursos financeiros e humanos adequados, além da falta de formação de professores para atender às necessidades específicas desses alunos. Isso gera desigualdades regionais e torna difícil o acesso a uma educação de qualidade para jovens e adultos com deficiência em todo o país. Cabe lembrar que a coordenação entre as esferas federal, estadual e municipal muitas vezes é precária, o que gera lacunas na prestação de serviços e na promoção da inclusão.

Em nível estadual e municipal, a falta de padrões e diretrizes uniformes para a educação de jovens e adultos com deficiência pode levar a variações significativas na qualidade e no acesso aos serviços. As políticas muitas vezes carecem de clareza quanto à alocação de recursos e à formação de professores especializados, o que pode resultar em inadequações na infraestrutura e na falta de suporte necessário para os alunos.

Além disso, as políticas firmadas muitas vezes não são suficientemente inclusivas, uma vez que desconsideram as necessidades específicas de grupos minoritários dentro da população de jovens e adultos com deficiência, como aqueles com múltiplas deficiências ou com origens étnicas diversas.

É essencial, portanto, fazer uma revisão abrangente dessas políticas em todos os níveis de governo para garantir uma educação inclusiva e equitativa para todos os jovens e adultos com deficiência.

Apesar do comprometimento dos profissionais com os alunos, em Almirante Tamandaré a carência de formação dos professores em relação

às necessidades específicas dos estudantes com deficiência na EJA, problema este de ordem nacional, também é um fator determinante para a (in)visibilidade desses alunos.

A ausência de estratégias pedagógicas inclusivas e de adaptações curriculares na legislação brasileira dificulta a efetiva inclusão desses estudantes, o que gera marginalização deles no ambiente escolar. Portanto, a (in)visibilidade dos estudantes com deficiência na EJA em Almirante Tamandaré reflete a negligência generalizada no Brasil intrinsecamente ligada à falta de infraestrutura e à necessidade de melhorar a formação dos professores para garantir a inclusão plena e eficaz desses alunos.

Diante do exposto, percebe-se a urgência de investimentos no sentido de fornecer melhorias na infraestrutura das escolas, com atenção especial à formação dos profissionais, bem como adaptações físicas e tecnológicas nas escolas da EJA para alunos com deficiência para lhes garantir acessibilidade e participação plena de todos, promovendo assertiva e efetivamente a inclusão efetiva deles na comunidade escolar.

Para melhorar a visibilidade dos estudantes com deficiência na EJA em Almirante Tamandaré, sugere-se a realização de avaliações mais precisas das necessidades individuais desses estudantes para o posterior desenvolvimento de planos de ensino que atendam às suas particularidades; criação de conselhos municipais de educação e discussão sobre uma legislação municipal estabelecendo a infraestrutura e os recursos tecnológicos assistenciais para garantir a igualdade de oportunidades no acesso à educação; e formação continuada dos professores em relação às melhores práticas de inclusão.

Referências

ARROYO, Miguel Gonzalez. Passageiros da noite: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis: Vozes, 2017.

BINS, Katiuscha Lara Genro. Aspectos psico-socioculturais envolvidos na alfabetização de jovens e adultos deficientes mentais. 2007. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS), Porto Alegre, RS, 2007. Disponível em: <https://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/2669/1/000395838-Texto%2bCompleto-0.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). Resolução n° 1, de 25 de maio de 2021. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e Educação

de Jovens e Adultos a Distância. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/acao_informacao/pdf/DiretrizesEJA.pdf. Acesso em: 12 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). Resolução nº 3, de 15 de junho de 2010. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5642-rceb003-10&category_slug=junho-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 17 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). Censo escolar, 2021.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. PNEE: Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida / Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação – Brasília; MEC. SEMESP. 2020. Disponível em: https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/10342.pdf. Acesso em: 12 dez. 2024.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, Distrito Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 12 dez. 2024.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019. Institui a Política Nacional de Alfabetização. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/d9765.htm. Acesso em: 12 dez. 2024.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos. 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: 12 dez. 2024.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 17 dez. 2024.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 12 dez. 2024.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016a. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), o Decreto-Lei nº 3.689, de 3 de outubro de 1941 (Código de Processo Penal), a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, a Lei nº 11.770, de 9 de setembro de 2008, e a Lei nº 12.662, de 5 de junho de 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13257.htm. Acesso em: 17 dez. 2024.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016b. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino (Lei de Cotas). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13409.htm. Acesso em: 17 dez. 2024.

BRUNO, André Gustavo Garcia. Interdições e contradições na política de inclusão de jovens e adultos com deficiência no estado de Mato Grosso do Sul. 2006. 90 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. Mato Grosso do Sul/MS, 2006. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/674>. Acesso em: 12 dez. 2024.

CRESPO, Telma Cristina Fernandes. Educação especial e processo de inclusão de jovens e idosos: um estudo de caso. 2005. 92 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Pontifícia

Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, 2005. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/16565>. Acesso em: 12 dez. 2024.

FESTA, Priscila Soares Vidal. As interfaces educação especial e educação do campo: elementos constitutivos e o sujeito no discurso político pedagógico na produção acadêmica e documental. 2020. 203 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná. Curitiba, 2020. Disponível em: <https://tede.utp.br/jspui/bitstream/tede/1808/2/AS%20INTERFACES%20EDUCA%c3%87%c3%83O.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2024.

FLACH, Simone de Fátima. A gestão democrática nos sistemas municipais de ensino do Paraná: uma análise a partir dos conselhos municipais de educação. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 28, n. 106, p. 221-240, jan./mar. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/6d3GCZvWg7kgJ8zTqf9smmM/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 dez. 2024.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FREITAS, Mariele Angélica Souza. Estudantes com deficiência intelectual na educação de jovens e adultos: interfaces do processo de escolarização. 2014. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, São Paulo, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/3177/6381.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 12 dez. 2024.

GONÇALVES, Taísa Grasiela Gomes Liduenha. Alunos com deficiência na educação de jovens e adultos em assentamentos paulistas: experiências do PRONERA. 2014. 199 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, São Paulo, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2932/6384.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 12 dez. 2024.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e estatística. Cidades e estados: Almirante Tamandaré, 2021. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/pr/almirante-tamandare.html>. Acesso em: 18 maio 2022.

LEITE, Graciliana Garcia; CAMPOS, Juliane Aparecida de Paula Perez. Percurso escolar de estudantes com deficiência na Educação de Jovens e Adultos, nível ensino médio. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 24, n. 1, p. 17-32, jan./mar. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/gZmX3FJMmbgGTb9GHkDNTTK/?lang=pt#>. Acesso em: 12 dez. 2024.

MARCANTE, Mari Estela Domakoski. (In)visibilidade de estudantes com deficiência na Educação de Jovens e Adultos (EJA) no município de Almirante Tamandaré – Paraná. 2023. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná. Curitiba, Paraná, 2023.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira; D'ANTINO, Maria Eloísa Famá. Inclusão social de pessoas com deficiências e necessidades especiais: cultura, educação e lazer. Saúde e Sociedade, São Paulo, v. 20, n. 2, p. 377-389, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sausoc/a/mKFs9J9rSbZZ5hr65TFs5H/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 dez. 2024.

MERLIN, Marco Antônio Ribeiro. Educação de Jovens e Adultos em municípios da região metropolitana de Curitiba: estudo a partir do Plano Nacional de Educação 13005/2024 e Planos Municipais. Dissertação (Mestrado) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2021. Disponível em: <https://tede.utp.br/jspui/bitstream/tede/1872/2/EDUCACAO%20DE%20JOVENS%20E%20ADULTOS%20EM%20MUNICIPIOS.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2024.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação (CEE). Deliberação n° 2, de 2 de junho de 2003. Normas para a Educação Especial, modalidade da Educação Básica para alunos com necessidades educacionais especiais, no Sistema de Ensino do Estado do Paraná. Disponível em: [http://celepar7cta.pr.gov.br/seed/deliberacoes.nsf/7b2a997ca37239c3032569ed005fb978/93946370948cd82903256d5700606b9e/\\$FILE/_p8himoqb2clp631u6dsg30chd68o30co_.pdf](http://celepar7cta.pr.gov.br/seed/deliberacoes.nsf/7b2a997ca37239c3032569ed005fb978/93946370948cd82903256d5700606b9e/$FILE/_p8himoqb2clp631u6dsg30chd68o30co_.pdf). Acesso em: 12 dez. 2024.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação (CEE). Deliberação n° 2, de 15 de setembro de 2016. Normas para a Modalidade Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino do Paraná.

Disponível em: https://www.cee.pr.gov.br/sites/cee/arquivos_restritos/files/migrados/File/pdf/Deliberacoes/2016/Del_02_16.pdf. Acesso em: 17 dez. 2024.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação (CEE). Deliberação n° 5, de 3 de dezembro de 2010. Estabelece Normas para a Educação de Jovens e Adultos no Ensino Fundamental e Médio do Sistema de Ensino do Paraná. Disponível em: https://www.cee.pr.gov.br/sites/cee/arquivos_restritos/files/migrados/File/pdf/Deliberacoes/2010/deliberacao_05_10.pdf. Acesso em: 12 dez. 2024.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação (SEED). Diretrizes curriculares da Educação Especial para a construção de currículos inclusivos, 2006. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_edespecial.pdf. Acesso em: 12 dez. 2024.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação (SEED). Gestão em Foco. Gestão escolar da educação de jovens e adultos: aspectos legais e pedagógicos. Unidade 3: Organização e funcionamento da educação de jovens e adultos no cotidiano escolar. Curitiba: SEED, 2017. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/gestao_em_foco/educacao_jovens_adultos_unidade3.pdf. Acesso em: 14 dez. 2024.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação (SEED). Orientação Conjunta n° 1, de 11 de janeiro de 2023. Define o fluxo de tramitação dos processos que tratam de encaminhamentos de estudantes com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento, com matrícula na Rede Estadual de Ensino, para as Escolas de Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: <https://morretes.pr.gov.br/uploads/pagina/arquivos/ORIENTACAOCONJUNTASEEDCEE012023-ASSINADA-1.pdf>. Acesso em: 17 dez. 2024.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação (SEED). Plano estadual de educação do Paraná: anexo único. 2015/2025. Curitiba, 2013. Disponível em: https://www.nre.seed.pr.gov.br/modules/qas/uploads/190/documento_base_pee_pr.pdf. Acesso em: 12 dez. 2024.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação (SEED). Portal Dia a Dia Educação, Almirante Tamandaré, 2021. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=151>. Acesso em: 18 maio 2022.

PESQUISA NACIONAL POR AMOSTRA DE DOMICÍLIOS CONTÍNUA (PNAD). Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). 2019. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/17270-pnad-continua.html?edicao=28203&t=sobre>. Acesso em: 17 dez. 2024.

RODRIGUES, Rita de Cassia Balieiro. Por uma pedagogia dialética pela EJA: contribuições a partir de Vigotski e Paulo Freire [manuscrito]. 2021. 292 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2021. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/teseserver/api/core/bitstreams/6064e13d-8a40-45ce-9732-1788b0928225/content>. Acesso em: 17 dez. 2024.

SANTOS, Flávia Maria dos Campos. Matrículas de estudantes com deficiência na EJA e a oferta do atendimento educacional especializado em municípios paulistas. 2019. 73 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, São Paulo, SP, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/14338/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20FI%C3%A1via%20Maria%20dos%20Santos.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 12 dez. 2024.

SANTOS, Talita Maria; CORDEIRO, Maria Tereza Xavier. Perfil dos alunos da Educação de Jovens e Adultos nas escolas do município de Almirante Tamandaré/Paraná. Caderno Intersaberes, v. 9, n. 23, 2020.

TINÓS, Maria Lúcia Santos. Caminhos de alunos com deficiências à educação de jovens e adultos: conhecendo e compreendendo trajetórias escolares. 2010. 125 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, São Paulo, SP, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2872/3344.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 12 dez. 2024.

VIEIRA, Maria Clarice. Fundamentos históricos, políticos e sociais da educação de jovens e adultos. Volume I: aspectos históricos da educação de jovens e adultos no Brasil. Universidade de Brasília, Brasília, 200.

EDUCAÇÃO ESPECIAL EM ESCOLAS DO CAMPO: INCLUSÃO E CONTRADIÇÃO

Silvia Iris Afonso Lopes

Este capítulo é fruto de pesquisa de doutorado em Educação de nossa autoria (Lopes, 2022), na qual a questão norteadora está assim definida: Quais as contradições entre o que se fala e o que se cala, a partir das narrativas dos sujeitos da Educação Especial das escolas do campo? O contexto da pesquisa é o município de Prudentópolis do estado do Paraná, que é um dos que possui maior número de escolas no campo. Prudentópolis é o quinto maior dos municípios da região centro-sul e centro-oeste do Estado do Paraná, estando atrás apenas de Guarapuava. Está situado a 200,88 km da capital, e seu território ocupa uma área total de 2.257,539km², com uma população estimada de aproximadamente, 52.776 habitantes (IPARDES, 2024). A população rural foi contabilizada em 23.923 habitantes e a urbana em 28.852 (Ipardes, 2024, p.44).

No aspecto educacional, conta com um total de 42 escolas públicas localizadas no campo e 28 escolas públicas localizadas na área urbana. Assim, temos um amplo campo de pesquisa a ser explorado: das 42 escolas localizadas no campo, 11 possuem alunos inclusos, bem como o AEE.

Com base no método materialista histórico-dialético é possível evidenciar as contradições e os processos sociais que envolvem a Educação Especial no contexto das escolas do campo. Entendemos os limites que os condicionantes históricos da sociedade trazem aos deficientes. Isso porque não é fácil ser deficiente em um país marcado por desigualdade e concentração de renda. E a desigualdade afeta com mais rigor os deficientes pobres e sem recursos.

A contradição da sociedade torna-se evidente quando há diferenças no tratamento e nas oportunidades dadas aos alunos. Para o aluno deficiente originário da camada mais favorecida economicamente da população, embora com as dificuldades inerentes a sua situação, mesmo com deficiência, essa criança tem mais oportunidades. Para o filho da classe trabalhadora, a deficiência acirra, ressalta ainda mais as

dificuldades e a exclusão. São os filhos da classe trabalhadora os mais afetados quando têm sob sua responsabilidade crianças ou jovens com deficiência. Aí a perversidade da exclusão os afeta com maior rigor.

São dificuldades com o acesso aos tratamentos como fisioterapia, fonoaudiologia, psicologia, entre outros, que comprometem ainda mais os orçamentos familiares. E com o agravante das dificuldades de acesso e locomoção, para quem mora nas comunidades rurais, como é o caso do município investigado.

Portanto, aqui há um imbricamento entre as categorias da Contradição e Processos Sociais, estes processos que ocorrem na sociedade, como é o caso da nossa brasileira, que é excludente e com o conflito de classes.

Uma das contradições que nos inquietam se refere ao direito ao Atendimento Educacional Especializado, pois embora a legislação o preconize, ele não é respeitado na totalidade das unidades escolares. Hage (2011) contribui para este entendimento:

Constituindo-se num espaço social conflitivo e marcado por contraditórios processos de produção simbólica, a escola, como instituição histórica e cultural, sempre incorpora interesses políticos e ideológicos. Ela é um terreno a partir do qual a cultura dominante “fabrica” suas certezas hegemônicas, mas é também espaço onde grupos dominantes e subordinados se definem e se reprimem mutuamente em uma batalha e num intercâmbio incessantes, em resposta às condições histórico-sociais que se apresentam e na qual se encontra inserida (Hage, 2011, p.91).

Existe distância entre o conjunto normativo e jurídico da educação e o trabalho pedagógico nas escolas do/no campo. Portanto, apesar de existir um conjunto de direitos dos sujeitos da Educação Especial, existem contradições entre o conjunto normativo e jurídico e o trabalho pedagógico nas escolas do/no campo.

A contradição presente no cotidiano da Educação Especial do território pesquisado é evidenciada pela narrativa dos sujeitos. Por narrativa entendemos, conforme Cunha (1997), a relação dialética entre teoria e realidade, tendo em vista que é neste espaço que se percebe que a investigação que usa narrativas é, ao mesmo tempo, investigação e formação.

Na pesquisa realizada no município de Prudentópolis, selecionamos dois alunos, tendo como critério de escolha o laudo das “deficiências” junto

à documentação escolar do aluno, para realização de diálogos com eles, seus familiares e professores. Consideramos a aceitação dos familiares quanto à participação de forma livre e consensual na pesquisa.

Buscamos, por meio de visitas periódicas, o estabelecimento de vínculos com os alunos e seus familiares, a fim de interagirmos com naturalidade com todos os envolvidos na pesquisa. A preocupação foi para que se instaurassem diálogos proveitosos, que objetivaram colher as vozes dos sujeitos e procedermos a observação necessária para compreender as situações de forma ampla.

Abordamos o conceito de exclusão na escola pública do/no campo com o intuito de compreender os processos que se dizem de inclusão. Frigotto (2010) e Patto (1997) já apontaram que a exclusão está vinculada à questão da renda e da desigualdade social, ao passo que Martins (1997) contribui com a ideia de “inclusão precária”.

No contexto da pesquisa, educação do/no campo na escola pública, realizamos observações, entrevistas e coleta documental, com abordagem qualitativa do tipo explicativa. Almejamos trazer contribuições à educação brasileira ao pontuarmos o distanciamento da inclusão nas escolas do/no campo, além de revelar as vozes dos sujeitos da Educação Especial nas escolas do campo, até então silenciosas.

No contexto dessas desigualdades é que ressaltamos a existência de uma inclusão precária nas escolas do/no campo, conforme as considerações de Martins (1997, p.14, grifos nossos):

[...] rigorosamente falando, não existe exclusão: existe contradição, existem vítimas de processos sociais, políticos e econômicos excludentes proclama seu inconformismo, seu mal-estar, sua revolta, suas esperanças, sua for reivindicativa e sua reivindicação corrosiva.

Destacamos, nas palavras de Martins (1997), as duas categorias do método com o qual operamos na pesquisa, o que fortalece a convicção de que, de fato, são fundamentais ao movimento reflexivo que procuramos efetivar. Além disso, há um lugar ainda marginal sobre o processo que se diz de inclusão, mais perceptível na escola pública.

Justificamos tal distanciamento a partir do relato dos sujeitos incluídos. Nesta perspectiva de visibilidade, Coelho e Souza (2019, p.225) explicam que:

Assim, a valorização das narrativas infantis se apresenta como um relevante dispositivo para compreender a infância, em sua diversidade, e para se pensar em uma educação que possa concretizar os direitos das crianças, estabelecidos legalmente por documentos oficiais destinados às crianças e à Educação Infantil.

Acerca do distanciamento, salientamos que ele demarca a exclusão dos sujeitos. Ou seja, há múltiplas faces da exclusão, conforme abordaremos, oportunamente, ao longo da pesquisa. Destacamos a importância da pesquisa realizada por Festa (2020) em torno da interface entre Educação Especial e Educação do Campo. Partindo dos estudos de Festa (2020), debatemos acerca da interface que defendida pela autora. Contudo, avançamos ao dar voz aos sujeitos e ao ressaltarmos as contradições e os processos sociais existentes na prática pedagógica das escolas localizadas no campo.

A Educação do Campo vivenciou, em sua história, a busca pelos direitos dos sujeitos do campo e de reconhecimento, da mesma forma que a Educação Especial, muito embora a Educação do Campo tenha uma luta de 20 anos desde sua implantação. Por outro lado, a Educação Especial tem uma caminhada mais longa, se tomarmos como base o Brasil, com mais de um século de história.

Algo em comum nesse contexto é a busca por direitos, reconhecimento, particularidades, especificidades, entre outros. O que nos instiga ir além é quando pensamos em alunos do campo que possuam deficiências ou dificuldades, no entanto, o “ser aluno do Campo” demanda atendimento às especificidades, sobretudo quando o aluno do campo tem algum tipo de deficiência ou comprometimento.

A questão da especificidade não está ligada à questão de limites, dificuldades ou deficiências, mas pelas particularidades que são advindas do contexto, ou seja, que consideram a diversidade e os saberes locais do campo.

Poderíamos dizer que a necessidade do atendimento da especificidade das especificidades, quando falamos de uma inclusão “marginal”, é o alvo do que nos referimos, o distanciamento das Escolas do Campo em relação à Educação Inclusiva e vice-versa, portanto, a inclusão acontece de forma marginal, ficando uma grande lacuna nesse espaço de luta e contradição.

Somando-se a isso, tomamos como base a inclusão perversa, já discutida por Martins (1997, p. 32), o qual afirma que “a sociedade capitalista desenraiza, exclui, para incluir, mas incluir de outro modo, com suas próprias regras, segundo sua própria lógica”.

Com a educação não é diferente. A mesma escola que exclui, fragiliza e rotula, busca, por meio de seu discurso político-pedagógico, embasado na legislação vigente, dizer que inclui a todos, mas de que forma a inclusão acontece? Somente estar presente na escola não garante a inclusão e a adaptação necessárias, seja em questões curriculares ou de acessibilidade, conforme mencionamos em Patto (1997) e Frigotto (2010).

A legislação vigente cria e dita suas próprias regras, sem ao menos observar as diferentes realidades e contextos a que se aplica. Apontamos contradição porque a própria Política da Inclusão preconiza o atendimento especializado a todos, mas não é isso que percebemos na prática de modo em geral, tampouco no contexto da Educação do/ no Campo. A maioria das escolas do/no campo ocupa-se de classes multisseriadas, de difícil acesso, falta de recursos pedagógicos e, principalmente, de profissionais especializados na área de educação especial ou inclusão.

Os Sujeitos da Pesquisa e suas Vozes

Na investigação, ouvimos famílias e crianças com deficiências que vivem no campo. Com essa escuta percebemos a materialidade das relações que os permeiam, como se sentem em relação à escola e à vivência cotidiana na comunidade escolar e para além dela, pois compreendemos que a escola é a oportunidade de inserção social vivenciada por esses alunos. Também ouvimos os profissionais da educação que trabalham com os alunos com deficiência.

Dialogamos com mais frequência com dois sujeitos do campo: irmãos gêmeos, com deficiência visual - cegos, alunos da Escola Municipal de Ligação. Eles frequentam a sala regular e sala multifuncional, e utilizam da APAE para atendimento de saúde. Quando iniciamos a pesquisa e a ouvi-los, tinham 10 anos de idade. Em 2022, completaram 12 anos, no dia 15 de novembro, estudando no quinto ano do Ensino Fundamental.

Nasceram aos 6 meses de gestação já com cegueira. A família é composta pelo pai, mãe e o irmão mais velho, este que em 2022 completará 19 anos e não tem deficiência. São alunos retidos no primeiro ano em virtude das dificuldades decorrentes da cegueira. Entretanto, a aprendizagem dos gêmeos é diferenciada, pois além da cegueira, eles têm autismo.

Um deles manifesta ecolalia, que é a repetição de palavras que lhe são dirigidas ou repete perguntas a ele direcionadas. Ainda quanto à fala, o aluno gêmeo cego, que tem autismo e ecolalia, não consegue responder às perguntas da professora. Fomos conquistando, ao longo de dois anos, a confiança das crianças gêmeas, de modo que, aos poucos, seu silêncio transformou-se em frases tímidas e curtas e, depois, diálogo mais expansivo e afetuoso.

Juntos, com sua mãe, os acompanhamos nas atividades na APAE, na fisioterapia, em consultas ao dentista. Dessa forma, conseguimos estabelecer a empatia para que nos contassem sobre a escola, seu aprendizado e assuntos relacionados. Para nos referirmos a eles, cujos nomes são Wesley e Wellen, faremos o registro da autoria apenas com seus prenomes. Os gêmeos relataram que gostam de aprender, de estudar. Em suas falas, transparece o carinho que têm com os profissionais e com a escola, carinho que também manifestaram em nosso trabalho de ouvi-los.

As vozes dos sujeitos aqui ecoam como alertas, pois embora tragam a satisfação com a escola, a vontade de estudar, os alunos do campo destacam as dificuldades que lhes são impostas. Senão vejamos na transcrição das falas:

Eu gosto de estudar. Lá tenho amiguinhos. Gosto da escola. Só que eu queria que tivesse bastante máquina Braille. Pra gente estudar. (Wesley)

Queria estudar, eu podia ter uma máquina Braille pra escrever tudo todo dia. Lá tem bastante brincadeira. Mas eu queria mais. Uma pra cada um pra aprender mais. (Wellen)

A gente gosta da escola. Mas às vezes é chato. Demora a passar a hora. Dá vontade de dormir. Se tem lição a gente não consegue. A professora pede pra que meu irmão e eu fale de voz mesmo, o que a gente entendeu e a resposta ela diz se tá certo ou errado.

(Wesley, aluno do 5º ano, ensino fundamental, Escola de Ligação-Prudentópolis, abril de 2022).

Ao ser perguntado como é a relação com os amigos e a professora, W 1 disse: “Tudo certinho. Professora boazinha e os colegas ajudam a gente. Mas no recreio não pode correr.” (agosto 2022). Ao perguntarmos se a professora fazia, entregava ou usava algum material diferente para eles e como eles faziam para entender as aulas, responderam:

Não tem não. É a mesma lição, igual da turma. A professora lê ou algum colega ajuda a gente. Porque não vemos o quadro, a gente tenta prestar atenção no que falam, mas às vezes tem barulho e atrapalha. (Wesley, agosto de 2022)

Ainda, ao ser perguntado sobre a escola, um dos gêmeos completou com o seguinte relato:

No dia de chuva quando a gente não vem (para a escola) tem dias que é melhor. Ficamos ouvindo TV, com cobertor no sofá. A mãe faz pipoca. Gosto da escola, mas preferia estudar mais. Na APAE não tem nada de Braille que eu e meu irmão podia usar. (Wellen, aluna do 5º ano, ensino Fundamental, Escola de Ligação, Prudentópolis, agosto de 2022)

Sobre o atendimento da APAE:

Tem dias que é chato. Não queria ir. Mas mãe manda e leva gente na marra. Queria aprender a ler com maquininha. Minha mãe diz que tem. Vai pelo dedo... com o dedo assim ó (aponta como faz a leitura tátil). você já viu Silvia? É igual ler de verdade, só que não tem letra, não tem quadro escrito. O livro é diferente. Mas tem bastante tipo de livro que dá pra ler com os pontinhos. Até na embalagem das coisas tem os pontos pra ler. (Wesley, Prudentópolis, na espera da APAE, agosto de 2022)

Embora a escola regular seja importante na perspectiva da inclusão, a frequência apenas não garante aprendizagens significativas. Os alunos cegos vão para a escola, mas não se inserem de forma orgânica nela. Não sentem o pertencimento, o acolhimento.

Eles têm consciência de que aprenderam muito pouco e que teriam capacidade de saber mais. Mas o que ocorreu nesse processo? É uma

das indagações pertinentes ao que suas vozes revelaram, a falta de comprometimento da gestão municipal em providenciar materiais adequados e em qualificar professores que trabalham com os alunos para que os atendam adequadamente.

As equipes pedagógicas e os docentes desenvolvem um trabalho individualizado visando propiciar experiências de aprendizagem que atendam às especificidades dos alunos. Iniciamos o contato com a mãe dos alunos gêmeos cegos em 2020. Foi uma aproximação gradativa e, aos poucos, fomos estreitando a confiança, de modo que cada vez mais a mãe foi relatando sobre os aspectos da vida familiar e escolar das crianças.

A família não tem carro próprio, com uma condição financeira comum na classe trabalhadora. Os pais dos gêmeos são pequenos agricultores, cultivam feijão e milho, são donos de uma pequena propriedade rural de onde tiram o sustento da família. A mãe geralmente fica em casa para cuidar dos filhos e, quando precisa auxiliar o marido na roça, são os vizinhos que ajudam a cuidar das crianças, especialmente a tia, que também tem o filho cego.

Eles residem a 3 km da escola e quando os gêmeos eram menores a professora ia buscá-los e levá-los com o transporte escolar. Hoje, eles têm autonomia de ir e vir com o transporte sem necessitar do auxílio da professora da classe multifuncional. Ela relata que os colegas auxiliam quanto aos cuidados com o material e onde descer no ponto de ônibus.

A professora, no início, disse que eles não falavam, não se expressavam, mas em casa apresentavam atitudes diferentes, as crianças tinham outros comportamentos. Com a pandemia, a professora percebeu que, em casa, ocorre de modo parecido com o que acontecia na escola quando a aprendizagem não era interessante para eles.

Ao final de 2022, a mãe relata que se preocupa com as dificuldades que provavelmente os filhos terão que enfrentar no próximo ano, ao ingressar no ensino Fundamental II. A seguir, é a sua voz que registramos, ao ser perguntada quais eram suas impressões sobre seus filhos em relação aos estudos.

Eles querem estudar. Mas vai ser muito difícil continuar. Com professores diferentes. E eles não sabem muito. Já estava complicado. Com a pandemia ficou pior. Como mãe eu fico

angustiada. Faço de tudo, levo pra todo lugar que precisa: no dentista, fono, APAE, escola, tudo. Mas com dois, dependendo do ônibus, fica difícil. Mas eu nunca desisti de fazer de tudo pelos meus filhos (mãe dos alunos Wesley e Wellen, agosto de 2022).

Perguntamos como ela percebia o trabalho e o atendimento aos filhos na APAE. Sua voz soou como um alerta, um pedido de ajuda, pois para a mãe dos alunos: “Na APAE parece que o pessoal que trabalha lá é meio parado. Não tem máquina Braille pra eles. Tem que esperar a vez. Aí as crianças ficam meio perdidas também.” (mãe dos alunos Wesley e Wellen, agosto de 2022).

Inferimos que, embora haja todo um esforço familiar e das crianças para aprenderem e desenvolverem suas potencialidades, a mãe e os alunos percebem que há limites no trabalho educacional. A percepção que as vozes dos sujeitos revelaram é a de que os alunos frequentam a escola regular, mas ela não se adequou às suas necessidades. Não há atividades diferenciadas, planejadas para atender suas demandas educacionais.

Trazemos as vozes das professoras que trabalham com os alunos na classe regular, bem como da docente da sala de Recursos Multifuncionais. A professora da sala de Recursos reside na mesma comunidade que trabalha, em Ligação, e tem formação em Pedagogia, com especialização em Educação Especial.

Com esta professora, que leciona na Escola Municipal do Campo de Ligação, na Sala multifuncional, obtivemos a maioria das informações. Os dados foram coletados em entrevista previamente agendada com a representante da Secretaria Municipal de Educação de Prudentópolis.

Sua residência na comunidade revela um vínculo maior com os sujeitos. Uma importante característica é o seu tempo de trabalho e atuação, uma vez que possui experiência no magistério de 24 anos, trabalha na comunidade há 17 anos, dos quais atua há 15 anos na Educação Especial, nesta mesma escola do campo na comunidade de Ligação. Essa profissional de escola pública do campo e da Educação Especial forneceu dados para o aprofundamento da pesquisa, conforme será detalhado.

A professora relatou que tem coisas que para ela são mais fáceis e outras mais difíceis; explicou que, em consulta com a neuropediatra, quando acompanhou a mãe da criança, foi explicado que isso se dá porque

o lado do cérebro que foi atingido é diferente, por isso as respostas aos estímulos são diferentes.

A professora informou que os gêmeos passaram anos na escola sem falar nada, apenas fazendo movimentos com os pés ou com as mãos como resposta de ambos. Um deles geralmente fala repetindo uma ou outra palavra da pergunta que ouve, enquanto o outro consegue dar respostas mais precisas.

Segundo ela, os gêmeos gostam muito de frequentar a escola e, mesmo em dias chuvosos ou de tempestades, não faltam; que foi difícil para eles compreenderem, em época de pandemia, que teriam que ficar em casa e realizar as atividades em domicílio.

Os dois têm atendimento na APAE, onde não são matriculados, mas apenas frequentam atendimentos da área de saúde, como fonoaudióloga, psicóloga, terapeuta ocupacional e fisioterapia. A professora ressaltou que principalmente a psicóloga da APAE orienta a professora da sala multifuncional e da classe regular.

Para se deslocarem até a APAE, utilizam o transporte rural, já que residem a mais de 60 km da cidade, e quando chegam na rodoviária o transporte da APAE busca, sendo acompanhados pela mãe no trajeto.

Ouvimos os sujeitos que representam a gestão de ensino municipal. Entrevistamos a representante da Secretaria Municipal de Educação de Prudentópolis e a Coordenadora da Educação Especial, que tem formação em Psicopedagogia. Em seu relato, afirmou que a Secretaria Municipal “faz tudo que está ao alcance para atender os alunos com deficiências”. Essa foi uma das frases que mais se reproduziu nas vozes dos sujeitos ligados, direta ou indiretamente, ao ensino especial em Prudentópolis.

Tem dias que não é fácil pegar os gêmeos. E outros alunos. Ontem encalhei. Tem trecho de estrada que não dá. O ônibus não chega em dias de chuva. Só dá pra chegar de moto. Não adianta, não chega, não vai dia de chuva. Vou te mandar umas fotos do trecho que tá ruim. Depois eu mando. Puxei pedra com carrinho de mão pra tentar cobrir e fazer a volta. Já pedimos para a prefeitura resolver, colocar cascalho, mas não vieram. Tão muito devagar. (Tarciso, motorista do ônibus escolar da Prefeitura de Prudentópolis, ouvido em 10 de setembro de 2022)

Iniciamos o trabalho investigativo afirmando que as categorias Contradição e Processos Sociais fundamentam a pesquisa. Seguimos nesse percurso destacando que, além de se constituir em categoria do método de análise da realidade estudada, a contradição (ou contradições) é/são categoria(s) da própria pesquisa.

Com o intuito de promover uma sistematização, bem como outras contradições, elaboramos a Figura 1.

Figura 1 - Contradições identificadas na pesquisa

ELEMENTO DA CONTRADIÇÃO	CONCEPÇÃO DE: EDUCAÇÃO DO CAMPO /EDUCAÇÃO ESPECIAL	REALIDADE EVIDENCIADA NAS VOZES DOS SUJEITOS
Condicionantes do contexto: 1. Terra (propriedade) 2. Trabalho-produção 3. Classe social	1. Terra para produção e vida. Propriedades familiares 2. Coletivo, familiar. Produção da agricultura familiar camponesa – mínimo de agrotóxicos 3. Antagonismo explicitado - luta de classes desvelada. Defesa dos interesses da classe trabalhadora/das minorias (inclusão)	1. Grandes extensões, majoritariamente ocupadas pelo agronegócio. Famílias cultivam para sustento em pequenas propriedades 2. Trabalho árduo no campo – difícil acesso a melhores condições de empregabilidade 3. Sofrimento dos mais pobres. Percepção da desigualdade.
Proposta pedagógica	Os PPP (PPC) necessitam contemplar os sujeitos do campo. A Educação Especial é direito e precisa constar nos documentos e na prática cotidiana das escolas	Plano Municipal de Educação com omissões – os planos das escolas contemplam nos documentos a Educação Especial. Na prática ocorre a mediação limitadora/obstacularizadora; fazem “o que podem” e “o que está ao alcance”
Gestão	Participativa, democrática e Inclusiva	Decisões centralizadas. “Jogo de empurra” das responsabilidades.
Atendimento à diversidade, respeito às diferenças	Direito, princípio da Educação do Campo. Essencial na Educação Especial	Não são percebidos no cotidiano das escolas regulares e na APAE.
Locomoção garantindo o acesso às instituições	Direito normatizado. Necessidade de acesso seguro e constante	Dias de chuva e depois delas não é possível chegar nas escolas. Estradas deficitárias e em estado precário.
Acessibilidade no ambiente escolar	Adequação, adaptação e acolhimento como princípios.	Não há acessibilidade na escola regular.
Metodologias, Materiais e recursos didáticos diferenciados e adequados	Necessidade de adequação.	Não há acesso à máquina Braille em quantidade suficiente.
Atendimento Educacional Especializado	Configurado como direito na Educação Especial	APAE não atende às expectativas. Já o trabalho da Sala de Recursos Multifuncionais atende. Nas escolas regulares há obstáculos.

FONTE: Lopes, 2022.

Conforme nossa sistematização permite inferir, há contradição entre a realidade evidenciada nas vozes dos sujeitos, o que ocorre no cotidiano e o que as concepções de Educação do Campo e de Educação Especial defendem. Ambas as concepções defendem políticas públicas voltadas

para a efetivação dos direitos sociais, enfatizam processo de ensino-aprendizagem que respeite as diferenças e reconheça as experiências. Os sujeitos com deficiência, por sua vez, indicam que na prática pouco se avançou na efetivação dos direitos.

Essa distância entre as lutas/demandas sociais e as respectivas políticas públicas com o que se passa no cotidiano da escola ainda requer mais estudos.

A contradição relacionada à locomoção, que foi constatada sobretudo nos dias de chuva e nos que seguem ao período dela, é um reflexo do descaso das autoridades municipais quanto à manutenção das estradas. O direito fundamental de acesso à educação não é respeitado.

As condições de acesso e trânsito pelas estradas entre as residências e a escola são lastimáveis. E isso, inclusive, compromete e até impede o acesso e frequência às aulas não somente dos sujeitos da pesquisa, dos alunos cegos, mas, sim, de várias outras crianças, concomitante ao risco de acidentes, assim como à exposição a momentos de desconforto e até medo, quando ficam presos em algum trecho do trajeto, confinados no ônibus, até algum socorro chegar ao local.

São flagrantes as condições adversas e o descaso das autoridades para solucionar o problema, a exemplo do que o responsável pelo ônibus informou: “A prefeitura sabe do problema, mas não resolveu... onde passa o cano de água não dá pra passar com o ônibus... e não dá para buscar as crianças.” (voz do motorista em setembro de 2022)

Situação mais do que desagradável, que pode levar ao medo, ao pânico, além de outros dados psicológicos ou físicos, como, por exemplo, por imposição às crianças de permanecerem horas paradas na estrada, sem alimentação ou sem poder usar banheiro.

Buscamos entender os processos sociais aos quais a realidade está vinculada e desvelamos as contradições entre o que se fala e o que se cala, a partir das narrativas dos sujeitos da Educação Especial das escolas do campo de Prudentópolis. Valorizamos as vozes de alunos e captamos a materialidade das relações existentes, conforme demonstrado.

Neste seguimento, ressaltamos que, para os sujeitos do campo ouvidos, o importante é a aprendizagem, o acolhimento e o respeito aos seus direitos. Querem receber os serviços que lhes propicie viver

com dignidade. Os alunos, suas famílias e a comunidade esperam que a cegueira não os limites em suas aprendizagens. Entretanto, embora nos discursos pedagógicos oficiais esses sejam objetivos dos sistemas de ensino envolvidos, as vozes dos sujeitos revelaram o distanciamento e as contradições existentes.

Considerações Finais

O que mais limita o ser humano é a falta de oportunidades de igualdade, especialmente quando se faz necessário adaptação para um órgão do sentido: se não posso ver, preciso sentir, tocar, ouvir. Neste caso, a motivação em aprender não falta, faltam meios e estratégias específicas para tal.

Esperamos que as vozes dos sujeitos ecoem cada vez mais alto e forte. Que sejam, além de ouvidos, atendidos em suas necessidades. Que seus direitos sejam respeitados e, sobretudo, ampliados, o que é essencial para que os preceitos constitucionais de igualdade e justiça social sejam cumpridos.

No âmbito da Educação do Campo, a luta tem sido pela construção de políticas públicas pautadas no diálogo entre a sociedade civil e o Estado, considerando a diversidade de movimentos e organizações de povos do Campo, das Águas e das Florestas. São inúmeros os Programas governamentais construídos desde 1998, dentre eles o Pronera, Procampo, Escola da Terra, Pronacampo, PNLD-Campo, Residência Agrária entre tantos editais de pesquisa e extensão. Os movimentos sociais colocaram na pauta governamental e na pauta universitária a educação em sua concepção ampla e no formato escolar. São dezenas de grupos de pesquisa no país e centenas de produções acadêmicas que tratam da Educação do Campo, segundo a concepção construída nos movimentos sociais do campo e “batizada” em 1998.

Com a Educação Especial não é muito diferente, pois as demandas sociais levaram à aprovação de diretrizes curriculares, programas governamentais, leis específicas para deficiências, além da ampliação das investigações sobre políticas e práticas pedagógicas com pessoas com deficiência. Entretanto, há lacunas que podem ser investigadas

a exemplo do acesso e permanência das pessoas com deficiência nas escolas do campo, em particular nas escolas com organização pedagógica multisseriada.

Ao concluir o capítulo, deixamos a indicação de duas obras que são referências nos estudos da Educação Especial do Campo. Uma delas tem organização de Nozu, Ribeiro e Agrelos (2024) e a outra organização de Nozu (2023) respectivamente com os títulos *Direito à Educação de Pessoas com Deficiência e de Povos dos Campos, das Águas e das Florestas e Educação Especial e Educação do/no Campo: sujeitos, movimentos e interfaces*. Na obra de Nozu (2023), há um capítulo de autoria de Souza, Silva e Taniguchi que problematiza a Educação especial no/do campo, com ênfase nas práticas pedagógicas e as múltiplas determinações da realidade. São referências importantes para análise dos problemas que afligem a educação escolar de povos do Campo, das Águas e das Florestas com deficiências.

Ainda, importante lembrar a existência do Grupo de Trabalho sobre Pessoas com Deficiência na Educação do Campo, que é da Frente das Escolas Públicas que, por sua vez, pertence ao Fórum Nacional de Educação do Campo (Fonec).

Por fim, resta o desejo de que mais pessoas tenham interesse em ouvir as vozes dos sujeitos com deficiência, pois nelas há conteúdo de denúncia e anúncios de políticas públicas e de possibilidades e necessidades na prática pedagógica, seja na escola ou fora dela.

Referências

COELHO Patrícia Júlia Souza; SOUZA Elizeu Clementino. Narrativas e aprendizagens experienciais de crianças de uma escola de educação infantil rural. *Revista @mbienteeducação*. São Paulo: Universidade Cidade de São Paulo, v. 12, n. 2, p. 222-240 mai/ago 2019.

CUNHA, Maria Isabel da. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. *Rev. Fac. Educ.*, São Paulo, v. 23, n. 1-2, dez. 1997. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551997000100010&lng=pt&nrm=iso Acesso em: 18 ago. 2022.

FESTA, Festa, Priscila Soares Vidal. As interfaces educação especial e educação do campo: elementos constitutivos e o sujeito no discurso político pedagógico na produção acadêmica e documental. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2020. Disponível em: https://tede.utp.br/jspui/handle/tede/1207/simple-search?query=&sort_by=score&order=desc&rpp=10&filter_field_1=access&filter_type_1>equals&filter_value. Acesso em: 7 dez. 2024.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Exclusão e/ou Desigualdade Social? Questões teóricas e político-práticas*.

Cadernos de Educação, FaE/PPGE/UFPEI, Pelotas, p. 417-442, set./dez. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/1593/1479>. Acesso em: 1 dez. 2024.

HAGE, Salomão Mufarrej. Educação do campo, legislação e implicações na gestão e nas condições de trabalho de professores das escolas multisseriadas. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO E CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 25., 2011, São Paulo. Anais [...]. São Paulo: ANPED, 2011b. Disponível em: <https://www.Anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto.../0481.pdf> Acesso em: 7 maio 2024.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Ministério da Educação Catálogos de Escolas Município de Prudentópolis. 2024 Disponível em: <https://anonymousdata.inep.gov.br/>. Acesso em: 15 dez 2024.

IPARDES. Caderno estatístico - Município de Prudentópolis. 2024. Disponível em: <http://www.ipardes.gov.br/cadernos/MontaCadPdf1.php?Municipio=84400&btOk=ok>. Acesso em: 12 dez. 2024.

LOPES, Silvia Iris Afonso. Entre o que se fala e o que se cala na Educação Especial nas Escolas do Campo: Inclusão e Contradição. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2022. Disponível em: <https://tede.utp.br/jspui/handle/tede/1908> Acesso em: 7 dez. 2024.

MARTINS, José de Souza. Exclusão social e a nova desigualdade. São Paulo: Paulus, 1997.

NOZU, Washington Cesar Shoiti; RIBEIRO, Eduardo Adão; AGRELOS, Camila da Silva Teixeira (Orgs.). Direito à Educação de Pessoas com Deficiência e de Povos dos Campos, das Águas e das Florestas. Campos dos Goytacazes: Encontrografia, 2024.

NOZU, Washington Cesar Shoiti. Educação Especial e Educação do/no Campo: sujeitos, movimentos e interfaces. Campos dos Goytacazes: Encontrografia, 2023.

SOUZA, Maria Antônia de; SILVA, João Henrique; TANIGUCHI, Patrícia Schelp. Educação especial no/do campo: práticas pedagógicas e as múltiplas determinações da realidade. In: Washington Cesar Shoiti Nozu. (Org.). Educação Especial e Educação do/no Campo: sujeitos, movimentos e interfaces. Campos dos Goytacazes: Encontrografia, 2023, v. 1, p. 129-145.

PATTO, Maria Helena Souza. Para uma crítica da razão psicométrica. Psicol. USP, São Paulo, v. 8, n. 1 1997. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65641997000100004. Acesso em: 10 ago. 2022.

INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL: ENTRE CONSTRUÇÕES HISTÓRICAS E PRÁTICAS POLÍTICO-SOCIAIS

Marília Maria Menon Araújo¹

1 Introdução

Este artigo tem como objetivo discutir a infância como uma construção social, destacando a criança não apenas como um ser em desenvolvimento, mas como um indivíduo ativo na sociedade. A partir de uma pesquisa bibliográfica e documental, busca-se compreender a diversidade das infâncias, levando em conta os contextos históricos, culturais e políticos que influenciam suas experiências. Este estudo faz parte de uma pesquisa mais ampla, a tese de doutorado intitulada *Dos Aspectos Pedagógicos aos Políticos na Educação Infantil: Um Estudo sobre as Publicações na/da Revista Criança (1982-2008)*, que analisou as representações da docência e da criança nos gêneros textual-discursivos da revista.

Ariès (2006, p. 18) ressalta que, até o fim do século XIII, as crianças não eram identificadas por algo particular, mas, sim, vistas como homens em miniaturas: “a infância era um período de transição, logo ultrapassado, e cuja lembrança era logo perdida”. Mas, nesse mesmo século, aparecem três tipos de crianças que se aproximam da época atual: a) o anjo, crianças um pouco maiores educadas para auxiliar as ordens religiosas; b) a representação do Menino Jesus e de Nossa Senhora, em especial, a figura materna de Maria e a infância de Jesus; e c) a criança nua, difundida pela arte gótica, com exceção da nudez do Menino Jesus, que não foi exibida antes da Idade Média. Já na arte medieval francesa, a alma era representada por uma criança pequena, nua e assexuada.

O autor distingue, ainda, dois tipos de infância: a que ele denomina de “paparicação”, correspondente aos primeiros anos, de curta duração; e aquele em que se toma consciência da inocência. Seria dever do adulto preservar a inocência e fortalecer sua consciência, o que termina por volta dos cinco ou sete anos, fundindo-se, então, à perspectiva adulta, isso

¹ Professora na Prefeitura Municipal de Balneário Camboriú - Doutora em Educação – E-mail: mariliamenon785@gmail.com

entre as classes populares. A ideia de escola inicia no século XV, quando as crianças começaram a ser divididas em grupos afins, sob a tutela de um mentor. (Ariès, 2006).

Nessa linha, acentua que:

até o início do século XVII, tendia-se a considerar como término da primeira infância a idade de 5-6 anos, quando o menino deixava sua mãe, sua ama ou suas criadas. Aos sete anos ele podia entrar para o colégio, e até mesmo para o 7. Ano. Mais tarde, a idade escolar, ao menos a idade da entrada para as três classes de gramática, foi retardada para os 9-10 anos, portanto eram as crianças de até 10 anos que eram mantidas fora do colégio. Dessa maneira conseguia-se separar uma primeira infância que durava até 9-10 anos de uma infância escolar que começava nessa idade. O sentimento mais comumente expresso para justificar a necessidade de retardar a entrada para o colégio era a fraqueza, a "imbecilidade", ou a incapacidade dos pequeninos (Ariès, 2006, p. 114).

Ariès (2006, p. 160) destaca que, "durante muito tempo, as meninas seriam educadas pela prática e pelo costume, mais do que pela escola, e muitas vezes em casas alheias". Ainda no século XVII, as meninas não recebiam o mesmo tratamento que os meninos, sua educação limitava-se a pequenas escolas ou conventos, sua casa ou casa de parentes. Isso somente mudaria na escola latina em alguns momentos do século XVIII e início do século XIX.

Outro pensador da infância do início do século XIX, Walter Benjamin, expoente teórico da Escola de Frankfurt, permanece contemporâneo quanto à concepção de infância, defendendo a emancipação da criança e afirmação desta como um indivíduo social. Benjamin (1984, p. 14) acredita firmemente que a educação ideológica e proletária da criança só deveria começar na puberdade: "A pedagogia proletária demonstra sua superioridade pelo fato de garantir às crianças a plenitude de sua infância". Ele considera também que o artista está mais próximo da criança que o pedagogo e que o brincar e o brinquedo são ferramentas de expressão no mundo da criança, que escolhe seus brinquedos entre os refugos do adulto e os dá novo sentido.

Benjamin (1984) defende que, em uma legítima educação crítica, as práticas pedagógicas devem ser oriundas da criança, e não somente

daquelas concebidas para ela. É na democratização do conhecimento que ela toma novas formas, alargando suas possibilidades. Assim, haveria algo único que a identificasse com o seu autêntico valor. Contudo, na prática, o que se observa é a formação de indivíduos semelhantes, padronizados pelo sistema, o que facilita não só o aprendizado como a manutenção de uma sociedade determinista, alienada às menores contradições ou razoavelmente anestesiada pela consciência ou pela dor.

Schlesener (2011) pontua que Benjamin pensa a criança em seu contexto, marcadamente situada em uma sociedade historicista, sem possibilidade real de ruptura ou transformação, em uma época na qual elas apenas começavam a ser vistas como indivíduos, porém já identificadas pela posição social. Seria absolutamente inútil produzir brinquedos e literaturas para elas, porque o que os pedagogos consideravam aceitáveis para sua educação eram um reflexo de seus próprios conceitos, vazios de sentido para a criança.

Ora, se a percepção da infância sobre aquilo que ocorre ao seu redor e em seu interior traduz-se por meio do brincar, trazendo a contradição de ser dependente e sem voz para a brincadeira, tornando-a única e discursiva, então, ela deveria ser altamente participativa na sua construção. Tomando como exemplo a boneca como um dos objetos mais desejados, Benjamin (1984, p. 98) sublinha que

o Eros que, esfolado, volta esvoaçando à boneca é aquele mesmo que certa vez se emancipou dela, através de calorosas mãos infantis, razão pela qual o colecionador e amante mais extravagante está aqui mais próximo da criança do que o cândido pedagogo, que trabalha por empatia. Pois criança e colecionador, até mesmo criança e fetichista – ambas se situam em um mesmo terreno, mas certamente em lados diferentes do maciço escarpado e fragmentado da experiência sexual.

Benjamin (1984) antecipa a discussão sobre a sexualidade infantil, que ganha visibilidade no que culturalmente lhe pertence: a brincadeira, o brinquedo. Hoje, camuflada nos conceitos de desenvolvimento psicofísico, ela ainda é parcializada, ignorada ou substituída por outras materialidades, negando-se à criança a condição fundamental de sujeito. E quando a ação imaginativa da criança tem a possibilidade de destruir ou remontar um

brinquedo e, diga-se que o faz com fins criativos, é o que a possibilita afirmar-se socialmente, mesmo que somente em seu ambiente restrito.

Ariès (2006) pondera que a divisão entre as classes, ou seja, as diferenças estruturais entre a educação oferecida à classe proletária e aquela oferecida à classe burguesa também são verificáveis na idade cronológica. Os menores filhos de operários, geralmente, ficam sob os cuidados da família ou de pessoas próximas, não estando sujeitos às variações metodológicas que os jardins de infância mantidos pelas classes abastadas impõem às descobertas dos campos da psicologia e disciplinas afins. Outra diferença entre ambos ocorre quando crescem e, então, se exige delas até a puberdade “uma educação para toda a vida (ideia), ou uma educação com um terreno delimitado” (Benjamin, 1984, p. 83-84), no qual sua posição social é fator determinante.

Uma das trajetórias escolhidas para dar autenticidade aos atos da sociedade foi a formação de especialistas na educação e a formação de professores. Em seu nome, organiza-se o Estado e, em seu texto, sujeita-se um povo. Talvez, o maior erro de qualquer sociedade seja o de transferir a responsabilidade da educação, aquela que forma o cidadão, para instituições pouco experientes para fazê-lo, como foi no princípio o Mobral. E, quando um ato político não corresponde ao resultado desejado, ele supostamente vai para o esquecimento, porém, quando uma nova organização política surge, como o MEC e as várias siglas de atendimento à criança que o acompanham, sejam nacionais ou internacionais, antigas ideologias estarão lá, nas linhas do novo discurso.

2 A Pré-Escola tem Fome da Cabeça

A expressão “fome da cabeça”² foi escolhida por incluir a todos, adultos e crianças, em uma “sede de conhecimento”. Ambos desejam ser alfabetizados, frequentar a escola e obter o respeito e a compreensão da sociedade. Porém, a fome da cabeça avança para algo mais profundo, o desejo de serem considerados cidadãos, indivíduos íntegros, aqueles que pertencem ao universo social para além do cercado imposto pelos aspectos econômico e político.

² Expressão utilizada por um aluno da alfabetização de adultos dirigindo-se ao professor Paulo Freire (O PONTO ONDE ESTAMOS, 2021).

A criança que, de início, não consegue captar a dimensão da totalidade do ser social, aprende através dos ambientes pelos quais transita, principalmente o escolar, a humanidade a que pertence, e nunca está só, pois milhares delas são encontradas nas várias infâncias que se apresentam, que oferecem promessas de aprimoramento e desenvolvimento, através dos movimentos pedagógicos que transitam na história da educação.

Mas, para atingir um deslocamento de uma infância deficitária para uma infância plena, é preciso admitir o real, visto que não cabe uma infância ingênua, por mais que se tente proteger a criança do que a cerca, com o auxílio dos instrumentos por ela utilizados, como o brinquedo, a brincadeira e as artes, dando-lhe voz. É a voz audível, escrita ou grafitada sua melhor ferramenta de inclusão em um mundo que a ignora quando ela não convém.

Esta seção apresenta o momento em que a creche e a pré-escola são resultantes de movimentos populares, principalmente de mulheres, em um tempo da história brasileira no qual crianças e adultos podiam ser submetidos ao mesmo espaço, materiais e metodologias educativas, importando as estatísticas para promoção interna e financiamento internacional. Com o golpe militar instituído pelo Decreto nº 53.455, de 21 de janeiro de 1964, tendo à frente o General Castelo Branco, elaborou-se o Plano Nacional de Alfabetização (PNA). E qual seria a contribuição do regime militar para o ensino pré-escolar? Cabe dizer que

o regime militar expandia o atendimento a crianças pequenas no Brasil, respondendo aos anseios e reivindicações das mulheres brasileiras, mas o fazia tendo o baixo custo como sua bandeira. Consequentemente, como educação de qualidade não se faz de forma barata, ao invés de encontrar uma instituição preparada para atender nossas crianças, deparava-se como uma situação excludente ao extremo, escamoteada no discurso da inclusão (ARCE, p. 388-389).

Quanto à educação pré-primária, segundo o artigo 23, do PNA, ela seria proporcionada aos menores de até sete anos e ofertada em escolas maternas ou jardins de infância, mas o texto não delega as responsabilidades de organização e supervisão para que isso aconteça. O investimento para os jardins de infância (5-6 anos) estavam quase todos

na rede privada, e a creche (0-3 anos) praticamente nas mãos das famílias e entidades filantrópicas. Já o artigo 24 diz que “empresas que tenham a seu serviço mães de menores de sete anos serão estimuladas a organizar e manter, por iniciativa própria ou em cooperação com os poderes públicos, instituições de educação pré-primária” (Brasil, 1961).

No entanto, o texto não comenta sobre qual seria a quantidade mínima de trabalhadoras com filhos pequenos para que isso ocorra. A pouca procura poderia acarretar um impedimento para que o patronato viabilizasse o investimento, mesmo que essa demanda fosse maior do que nas outras faixas etárias.

Além disso, foi assegurado o direito à educação privada e o acesso a todos os níveis de escolaridade. O Estado se comprometia a garantir a educação das crianças na ausência dos pais ou na impossibilidade destes ou da família estendida de realizá-la. No artigo 2º, consta que “a educação é direito de todos e será dada no lar e na escola” (Brasil, 1961). E, em parágrafo único: “À família cabe escolher o gênero de educação que deve dar a seus filhos” (Brasil, 1961). Esse artigo foi revogado pela Lei nº 5692/71. Assim, apenas em 1974 o MEC direciona as metas de qualidade e quantidade para a pré-escola em toda sua estrutura física e organização administrativa. Mas a preocupação pedagógica ainda não era prioridade:

A expansão das matrículas era um objetivo obrigatório. Ou a pré-escola atendia a um número grande de crianças ou ela não significaria nada no conjunto do sistema de ensino. Ou ela satisfazia parcela ponderável da demanda ou não se afirmaria socialmente (Didonet, 1992, p. 19).

Podemos inferir, assim, que a preocupação do MEC estava nas estatísticas positivas de acolhimento de crianças, a fim de marcar a imagem do Estado como salvaguarda da infância. Assim,

havia, entre alguns entusiastas promotores da educação pré-escolar, uma certa euforia de que ela resolveria alguns dos problemas que as crianças das camadas mais pobres da população enfrentavam no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem escolar decorrentes das privações do meio

social em que viviam. Mediante a participação em programas de educação pré-escolar, as crianças teriam maior possibilidade de recuperar atrasos no desenvolvimento cognitivo, social e afetivo e acompanhar as demais crianças nas tarefas escolares (Didonet, 1992, p. 20).

A década de 1980 também trouxe, além do MOBRAL e do MEC, outros órgãos que consolidaram a assistência à criança no Brasil, como a Legião Brasileira de Assistência (LBA), as Políticas e Programas de Alimentação e Nutrição (PNAN) e o Ministério da Saúde (MS). Havia uma busca por um atendimento pleno durante o desenvolvimento infantil.

Entre 1980 e 1985, realizou-se o III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto (PSECD), o qual propõe e enfatiza a ampliação dos recursos destinados à educação pré-escolar, bem como a sua qualidade, e atenta para a destinação destes às crianças de baixa renda. Mas, para Didonet (1992, p. 19-20), “o tratamento foi político; a educação enquanto componente da política social, capaz de reduzir desigualdades sociais e construir uma sociedade mais justa”. Anteriormente, no II PSEC, privilegiou-se a técnica como trajetória para a pré-escola.

Em julho de 1980, foi promovido pela Organização Mundial de Educação Pré-Escolar (OMEP/BR) o IV Congresso Brasileiro de Educação Pré-Escolar, inspirado na educação compensatória, o qual teve por lema “A criança precisa de atenção”, um pouco genérico e impreciso sobre as reais necessidades de uma criança. Do ponto de vista estatal, o Estado precisa ver a criança como uma cidadã, mas sem condições de prover suas próprias necessidades, e, sim, ela precisa de atenção; do ponto de vista pedagógico, a atenção já está implícita desde o primeiro momento do atendimento escolarizado.

Em 1981, o MEC lança, sob a gestão do ministro Rubem Ludwig, o Programa Nacional de Educação Pré-Escolar (PNEPE), estabelecendo um “compromisso oficial e formal com a educação da criança de quatro a seis anos; o estabelecimento de metas de atendimento; a alocação de recursos financeiros no orçamento do Ministério”, definindo objetivos e diretrizes gerais e propondo “a elaboração de programas municipais e de programas estaduais de educação pré-escolar” (Didonet, 1992, p. 19).

3 Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL)

Não poderia deixar de mencionar aqui o Mobral e sua história com a infância, breve, mas importante, devido às características que o impregnaram publicamente. Sua história é dinâmica, seu engajamento, além do público adulto, é com jovens menores de 15 anos. Ele desenvolveu um programa comunitário associado às Forças Armadas e valorizou a capacidade de se reinventar, evidenciando sua importância e indispensabilidade para a área educacional. “A leitura é o meio que o sujeito encontra de apropriar-se do saber, e assim, do poder” (Fernandes, 2017, p.93). Saber e poder, afinal, são tudo que se persegue nos estudos, na palavra, no caminhar pedagógico e dialógico. Quando juntos, são voláteis e assertivos, subjugados um pelo outro, acabam por se aniquilar. São a esquerda e a direita de um corpo. Um só corpo.

Sob o lema “Você também é responsável”, o Mobral, sob a presidência da República de Emilio Garrastazu Médici, foi instituído pelo Decreto nº 62.455, de 22 de março de 1968, sendo autorizado pela Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967, mas iniciado somente em 1971, com sede no Rio de Janeiro.

Naquele momento, sua missão foi propiciar, a toda população brasileira acima de 15 anos, o conhecimento da leitura, da escrita e do cálculo, buscando atingir as classes menos favorecidas em todas as vastas e distantes regiões do país. Caracterizou-se ideologicamente pela verticalidade na relação entre educador e educando, pela desconsideração da vivência e necessidade deste e pela ausência de politização. Em seus dados oficiais de 1980, o índice de analfabetismo entre adultos foi reduzido de 33,6% para 13,9%, em dez anos, período este que inicia suas atividades na educação pré-escolar (Guavira, 2008).

Com uma fatia grande do alunado brasileiro, um orçamento bastante significativo, oficialmente subordinado ao MEC, embora com liberdade de atuação, o Mobral também foi incorporado na tarefa de atendimento ao pré-escolar, pois já o fazia desde o ano anterior. Estabeleceu-se como parte integrante de um programa nacional, sob a direção do MEC, o Programa de Educação Pré-Escolar do Mobral, incorporando características próprias, devido à sua experiência com alfabetização e ao

alcance dos lugares mais longínquos do país. Foram organizados o Grupo de Atendimento Pré-Escolar (GAPE) e o Núcleo de Educação Pré-Escolar (NEPE), que alcançaram o atendimento de 400 mil crianças, em 1981, e 600 mil, em 1982.

O pré-escolar passou a absorver grande parcela de seus recursos. Além disso, ele aproveitava a capacidade ociosa da estrutura das escolas municipais, utilizando-as, no período noturno, para a alfabetização de adultos. Para assegurar o fluxo de caixa necessário para manter as atividades, conseguiu obter uma parcela da receita da Loteria Esportiva e do Imposto de Renda (2%). A publicidade para essa arrecadação, endereçada aos monitores, fez parte das publicações do informativo Criança.

O objetivo principal do Programa de Educação Pré-Escolar do Mobral para a educação pré-escolar foi favorecer e incentivar o desenvolvimento infantil oficialmente, pois os participantes do Movimento afirmam a presença de menores de 15 anos em suas estatísticas desde o princípio. Segundo Paiva (1981), até mesmo o ex-ministro Jarbas Passarinho admitiu a presença de crianças do 1º grau sob a tutela do Mobral, o que foi justificado pela ausência de salas de aula para elas. Essas crianças acompanhavam os pais nas aulas de alfabetização, portanto também mereciam aprender. Em uma audiência na CPI do Mobral, em 1976, Jarbas Passarinho afirmou

[...] que toda a política educacional da “Revolução Brasileira” podia ser discutível pois não havia logrado resolver o problema da adequação da universidade, nem do ensino profissionalizante de segundo grau e tampouco universalizado o ensino elementar. “Onde obtivemos êxito indiscutível... foi no Mobral... considero o Mobral o maior êxito obtido no programa educacional da Revolução Brasileira... O Mobral conseguiu contaminar a consciência nacional” (Paiva, 1982, p .91).

Não se pode esquecer que o motivo de se abrir uma CPI foi a acusação de que o Mobral Infante Juvenil avançava no espaço político educacional do MEC e fraudava estatísticas. Havia uma denúncia de uma política de recrutamento de menores de 15 anos, compondo “26% do alunado em 1971, 20% em 1972, 19% em 1973, 27% em 1974” (Paiva, 1982, p. 52). Nesse viés,

como já dissemos, esta questão se tornou pública quando o Mobral, por sugestão do ex-ministro Nei Braga, preparou um Projeto Infante-Juvenil de caráter nacional e pretendeu incluí-lo na proposta orçamentária de 1974, visando atingir 1 milhão e 500 mil crianças. O conteúdo da proposta era o seguinte: o Mobral passaria a atender à clientela de 9 a 14 anos não absorvida pelo Sistema Regular de ensino, alfabetizando-a e incorporando-a ao seu Programa de Educação Integrada, quando não fosse possível integrá-los ao sistema regular de ensino após a alfabetização. Para tanto o movimento realizaria uma ação conjunta com o Departamento de Ensino Fundamental do MEC, com as Secretarias estaduais e municipais de Educação e estaria encarregado de treinar o pessoal necessário ao programa, acompanhar o seu desenvolvimento e avaliá-lo (Paiva, 1982, p. 60).

Mas isso não ocorreu, pois haveria dois sistemas responsáveis pela mesma ação educativa, sendo que, no caso, o MEC detinha o direito à pasta da infância. O Mobral afirmava deter maior condição de atender à demanda desse alunado, já que o sistema regular, o MEC, “não tem experiência com carenciados sociais ‘portadores’ de uma vivência cultural diferente” (Paiva, 1982, p. 62). Em 1975, instalou-se a Comissão Parlamentar de Inquérito para investigar o assunto:

[...] embora se soubesse que esta deveria concluir seus trabalhos sem atingir muito profundamente o movimento – já que sua criação, proposta pelo partido do governo, servia na verdade para impedir a criação de uma CPI para investigar as violações dos direitos humanos no país, proposta pela oposição, pois ela esgotava o número de CPIs possíveis em funcionamento simultâneo no Congresso – ela permitiu que a tecnocracia educacional trouxesse a público suas objeções ao programa bem como possibilitou o deslocamento da discussão atuar junto a crianças foi do programa do âmbito do Ministério da Educação para o âmbito do Congresso Nacional e da sociedade civil em geral. A pretensão do Mobral de violentamente criticada por muitos daqueles que, de alguma maneira, foram responsáveis pela criação e/ou pelo funcionamento (Paiva, 1982, p. 61).

O Mobral focou, então, em um programa comunitário, com o diferencial de que passou a consultar primeiro a população quanto a seus interesses e expectativas, diferentemente de antes, quando o relacionamento

era verticalizado. Essa foi a saída encontrada para manter o Mobral em funcionamento para além de 1980. Suas ações foram divididas em complementares e suplementares, tendo sempre em foco o aumento do número de crianças atendidas.

A abertura seria de quatro horas diárias, se possível, mas não era uma exigência, atendendo de 25 a 30 crianças por grupo. Caberia a ele a assinatura de acordos com as Secretarias Municipais e Estaduais e outras instituições, estabelecendo-se, assim, o alcance e a responsabilidade de suas atividades. O que chama atenção em relação a sua principal característica na ação complementar é o fato de ter se estabelecido que qualquer sistema instituído poderia vir a administrar a proposta desenvolvida, o que não ocorreu, pois o MEC retomou a pré-escola para si em 1986, deixando clara a desimportância dessa etapa da vida e perpetuando o assistencialismo por parte das autoridades.

Na ação suplementar, coube ao Mobral auxiliar as Secretarias de Educação que não possuíam ou não conseguiam atender à demanda de escolarização. Mas é preciso notar que a intervenção se deu por facilitar o acesso à alfabetização, um índice sempre bem-vindo. Seus princípios metodológicos eram: a) o desenvolvimento global e harmônico de todas as potencialidades da criança; b) o respeito ao tempo e ritmo de cada uma; c) a consideração de que o ponto de partida é sempre a própria criança; d) a formação da capacidade crítica na família e na criança; e e) a liberdade de expressão e descoberta pela criança.

Para que se efetivasse a ação desses núcleos, deveriam ser observados alguns critérios de qualidade quanto à seleção do monitor. Ao encargo do NEPE, o monitor deveria possuir vivência com a comunidade; ter experiência e gostar de crianças; e ter estudos adicionais/habilitação para o magistério pré-escolar, ou 2º grau no magistério completo ou incompleto, ou, ainda, 2º grau completo ou em curso.

O atendimento pelo GAPE ocorria quando não havia as mínimas condições do NEPE atuar, tendo em vista a escolaridade dos monitores. Vê-se que não há menção a critérios de formação específica para o monitor ou um plano de carreira para quem possui Magistério e para quem não o possui, sem contar a subjetividade da afetividade pela criança como pré-requisito, denotando um ambiente familiar mais do que profissional. A

contratação do próprio pessoal da comunidade (quando não voluntários) para educar, ou seja, edificar estabelecimentos para fazer as mesmas atividades que são realizadas em casa, mostra que a proposta da qualidade perdeu-se pelo caminho.

Os locais de funcionamento (cedidos ou alugados pelos municípios ou estados) deveriam: a) ter um espaço adequado ao número de crianças atendidas; b) possuir uma área coberta e outra descoberta; c) proporcionar segurança quanto à entrada de estranhos; e d) possibilitar a aquisição e o desenvolvimento de hábitos de higiene. Por sua importância, isso é exigido até hoje.

Era grande a atenção política para a educação pré-escolar nesses primeiros anos. O Instituto Nacional de Estudo e Pesquisa (INEP) reuniu, em 1982, ministros, pesquisadores e docentes universitários para definir metas com bases científicas e técnicas, levado ao âmbito dos municípios (secretarias de educação) e unidades escolares as discussões das propostas pedagógicas e curriculares. Ainda assim,

[...] entre 1980 e 1990, a pré-escola no Brasil passou por três fenômenos marcantes: a expansão quantitativa, abrindo-se ao ingresso de contingente bastante expressivo da população infantil; a formulação de propostas pedagógicas para o trabalho com as crianças nos centros pré-escolares; e o reconhecimento do direito da criança à Educação desde o nascimento (Didonet, 1982, p. 19).

“Soletre Mobral e Leia Brasil” foi o lema divulgado em livro pela Guavira Editores, comunicando e exaltando os êxitos do movimento alfabetizador, então, sob a direção de Arlindo Lopes Correa, com o apoio do Ministro Ney Braga, do Ministério da Educação e Cultura. Era o início da década de 1980, data prevista para que o Mobral fosse extinto naturalmente pela conclusão de seus objetivos, o que, de fato, não ocorreu. Exercendo um poder paralelo com o MEC, o Mobral estendeu-se por mais cinco anos, visando, agora, a primeira infância. Seu direcionamento à educação de pré-escolares o destacou como um dos responsáveis por um segmento invisível até mesmo para as políticas de educação.

Segundo Arce (2008, p. 380), “a utilização de recursos da comunidade e o voluntarismo, marcas do trabalho do Mobral com a educação de

adultos, acabaram por encontrar na educação infantil³ um terreno fértil para a cristalização das mesmas". Mas como é possível utilizar a mesma metodologia para faixas etárias tão distintas? Observe-se a definição oficial de analfabetismo:

No Brasil são consideradas alfabetizadas as pessoas capazes de ler e escrever um bilhete simples em qualquer idioma; as pessoas que apenas assinam o próprio nome são consideradas analfabetas. Na verdade, bem antes dos 15 anos, uma criança analfabeta é, objetivamente, um analfabeto, que o sistema regular tende a rejeitar por se apresentar descompassado em relação às demais crianças da primeira série do ensino fundamental (Guavira, 1980, p. 10).

Essa postura de colocar um rótulo de analfabeta em crianças, cujo tempo de aprendizagem apenas começou, serve para justificar a máquina estrutural, física e econômica de seu complexo e ineficiente sistema educacional. Para Saraiva (1982), a década de 1980 trouxe a dicotomia de a pré-escola ser uma urgência ou um modismo. Mais de 60% das crianças eram atendidas pela rede privada e quase em absoluto na área urbana. Foram 10 milhões de pré-escolares, sem mencionar a creche. A preocupação sanitária, aliada ao assistencialismo, sobrepunham as práticas educativas e, por muito tempo, saúde e alimentação foram as alavancas para a criação de uma instituição de atendimento para os menores de sete anos.

Outro ponto é a defesa da pré-escola como preparatória para o ensino de 1º grau. Esperava-se que as crianças que a frequentassem tivessem mais oportunidades de aprendizagem. Entenda-se: aumentariam as estatísticas positivas na escolarização brasileira. Concomitantemente, outra característica que ainda se faz presente nos anos 2000 é a discussão sobre o alfabetizar ou não antes da escola fundamental. Assim, é preciso considerar as definições de alfabetização que se defende. Saraiva (1982, p. 2) pontua que a

[...] alfabetização não deve ser entendida apenas como o ensino e a aprendizagem da técnica de ler e escrever. Este é o sentido

3 A denominação Educação Infantil só passou a ser utilizada após a Constituição de 1988, quando foram integradas a creche (0-3) e a pré-escola (4-6). O Mobral tomou sob seus cuidados somente a pré-escola.

restrito da palavra. [...] o indivíduo se alfabetiza durante todo o seu processo de desenvolvimento. Portanto, na pré-escola, a criança está se alfabetizando.

O Mobral ignorou as diferenças básicas entre uma criança e um adulto, acreditando que as experiências cognitivas e sensoriais da criança seriam supridas no fazer mecânico da leitura e da escrita, utilizando-se metodologia e ambiente comuns para fases distintas da evolução humana. Mas isso não iria prosperar, pois, “a partir de 1982, com a primeira eleição direta para governadores, o governo federal, através do MEC, perde, em definitivo, sua liderança como instância estratégica de articulação da política nacional de educação” (Mello; Silva, 1992, p. 6). Em 1986, as atribuições da infância pelo Mobral retornaram à Secretaria de Educação Básica do MEC, que manteve as metas, estabelecendo convênios com as prefeituras para continuar o atendimento (Didonet, 1992).

Considerações Finais

As discussões desenvolvidas ao longo deste estudo evidenciam que a concepção de infância é historicamente construída e atravessada por relações de poder que podem delinear as experiências infantis. Desde a ideia da criança como um ser incompleto até seu reconhecimento como indivíduo social ativo, observa-se uma trajetória marcada por disputas ideológicas e políticas que influenciaram as práticas educativas e as políticas públicas voltadas à infância. As reflexões deste estudo, baseadas em autores como Ariès e Benjamin, permitiram compreender como a percepção da infância variou ao longo dos séculos, demonstrando que, longe de ser um conceito estático, ela se redefine conforme os interesses da sociedade.

Além disso, ao abordar a institucionalização da educação infantil no Brasil, foi possível perceber que as políticas públicas, especialmente no período do regime militar, priorizaram a expansão quantitativa do atendimento à infância, muitas vezes em detrimento da qualidade pedagógica.

A ênfase na assistência e no controle social, evidenciada em programas como o Mobral, reforçou a desigualdade educacional e perpetuou uma visão

da infância atrelada a imperativos econômicos e políticos. A construção de uma educação infantil que realmente valorize a criança como sujeito social exige uma ruptura com essa lógica, reconhecendo-a como agente de sua própria aprendizagem e promovendo práticas pedagógicas que dialoguem com sua realidade e necessidades.

Por fim, este estudo reforça a importância de pensar a infância de maneira crítica, superando visões reducionistas e normativas que limitam as possibilidades das crianças na sociedade. Para que a educação infantil cumpra seu papel emancipatório, é fundamental garantir espaços de escuta, participação e reconhecimento da diversidade das infâncias. A valorização do brincar, da expressão infantil e do respeito aos diferentes contextos socioculturais deve orientar as práticas pedagógicas e políticas públicas, assegurando que as crianças sejam protagonistas de suas próprias histórias e tenham condições de exercer plenamente sua cidadania desde a primeira infância.

Referências

- ARCE, Antônio. A pedagogia na “era das revoluções”: uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.
- ARCE, Antônio. Documentação oficial e o mito da educadora nata na educação infantil. Cadernos de Pesquisa, n.113, p.167-184, 2001.
- ARIËS, Philippe. História Social da Criança e da Família. Rio de Janeiro: LTC, 2006.
- BARRETO, Ângela Rabelo. A educação infantil na Nova LDB. Revista Criança, n. 29, 1995.
- BENJAMIN, Walter. Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação. São Paulo: Summus, 1984.
- BENJAMIN, Walter. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 2012.
- BENJAMIN, Walter. A obra de arte na era da reprodutibilidade técnica. Porto Alegre: L&PM, 2013.
- BENJAMIN, Walter. Estética e sociologia da arte. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.
- BRASIL. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Brasília: MEC/SEB, 2010.
- BRASIL. Lei n° 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html#:~:text=%2Dde%2Dinf%C3%A2ncia.-,Art.,institui%C3%A7%C3%B5es%20de%20educa%C3%A7%C3%A3o%20pr%C3%A9%2Dprim%C3%A1ria>. Acesso em: 15 mar. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n° 2, de 28 de abril de 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/rceb002_08.pdf. Acesso em: 12 set. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. Prêmio Qualidade na Educação Infantil. Revista Criança, n. 33, 1999.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Indicadores da Qualidade na Educação Infantil. Brasília: MEC/SEB, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/indic_qualit_educ_infantil.pdf. Acesso em: 23 abril 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 13 abril 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil. v. 1. Brasília: MEC, 2006a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil. v. 2. Brasília: MEC, 2006b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de educação infantil. Brasília: MEC, SEB, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/miolo_infraestr.pdf. Acesso em: 14 maio 2021.

BRASIL. Plano Decenal de Educação para Todos. Brasília: MEC, 1993. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001523.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2020.

BRASIL. Política nacional de educação infantil. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1994.

DIDONET, Vital. Balanço crítico da educação pré-escolar nos anos 80 e perspectivas para a década de 90. Em Aberto, Brasília, ano 10, n. 50-51, abr.-set. 1992.

DIDONET, Vital. A Educação da criança menor de 7 anos e a Constituinte. Revista Criança, n. 16, 1986.

LEITE, Maria Alzira. Olhar(es) para o professor: representações sociais na trama da teia discursiva de educadores. 2014. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

FREIRE, Paulo; GETÚLIO; JANGO. O ponto onde estamos. Paulo Freire, Getúlio e Jango: “a fome da barriga... e a fome da cabeça”. 29 ago. 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=UCHnnXRDr8>. Acesso em: 4 abr. 2021.

SARAIVA, Terezinha. Pré-escolar: urgência ou modismo. Em Aberto, Brasília, v. 1, n. 4, 1982, p. 1-7. Disponível em: <https://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/1740>. Acesso em: 1 fev. 2025.

SCHLESENER, Anita Helena. Os tempos da história: leituras de Walter Benjamin. Brasília: Liber Livro, 2011.

SILVA, Ana Paula Soares da; PASUCH, Jaqueline. Orientações Curriculares para a Educação Infantil do Campo. Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, novembro de 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7162-2-10-artigo-mec-orientacoes-curriculares-ei-campo-ana-paula/file>. Acesso em: 13 fev. 2020.

SILVA, Jani A. M. da. Políticas Públicas para Educação Infantil em Revistas dirigidas: uma análise da Revista Nova Escola e Criança na década de 1990. 184f. 2006. Dissertação de Mestrado – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2006.

FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DOS DOCENTES PARA TRABALHAR COM INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) NO ENSINO FUNDAMENTAL

Rúbia de Cássia Cavali¹

Ester Cardoso de Moraes Galter²

1 Introdução

A inclusão escolar é um desafio complexo e crucial para a efetiva democratização do ensino. No contexto específico do Ensino Fundamental, em que a diversidade de necessidades dos alunos que apresentam algum tipo de deficiência, transtornos de aprendizagem ou necessidades específicas se torna mais evidente, a questão da prática de ensino inclusivo direcionada para esse público é premente, especialmente no que diz respeito aos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Assim, este estudo se propõe a investigar as práticas de ensino inclusivas que podem contribuir para a inserção efetiva desses alunos e como estas práticas se evidenciam na formação do professor.

Conforme Gatti, (2010) e Ribeiro e Moura (2013) é notório que a formação inicial dos professores licenciados frequentemente deixa lacunas. Da Silva Costa (2017), Anjos e Lima (2022) e Lima e Martins (2022) apontam que estas lacunas são mais evidentes ainda no que diz respeito à Educação Especial. Tais lacunas se refletem na prática de ensino quanto à flexibilização e adaptação curricular necessárias para a inclusão dos alunos com TEA. A carência de preparo dos professores em identificar as necessidades dos estudantes e em aplicar metodologias de ensino alternativas que contemplem diferentes áreas de aprendizagem, é evidente e discutida pelos pesquisadores.

Diante desse cenário, a formação continuada se revela essencial para os docentes, a fim de capacitá-los para o ensino inclusivo que atenda

1 Pedagoga. Mestre em Educação. Estudante do Curso de Doutorado em Educação – Linha de Pesquisa de Práticas Pedagógicas: Elementos Articuladores da Universidade Tuiuti do Paraná – PR. E-mail: rubia.ccavali@gmail.com. Lattes: CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8027994986370451> ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-9942-1436>.

2 Pedagoga. Mestre em Educação. Estudante do Curso de Doutorado em Educação – Linha de Pesquisa de Práticas Pedagógicas: Elementos Articuladores da Universidade Tuiuti do Paraná – PR. E-mail: esterpedagoga@hotmail.com. CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5958217365184990> ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-8493-343X>.

às particularidades dos alunos no espectro autista. Da mesma forma, o comprometimento da comunidade escolar é imprescindível, visto que a escolarização dos estudantes com deficiências é uma questão social que demanda esforços conjuntos para promover a inclusão, permanência e desenvolvimento intelectual e social desse público-alvo da Educação Especial.

Nesse contexto, surge a problemática central deste estudo: quais as práticas de ensino inclusivas que estão sendo aplicadas e como estão relacionadas à formação do professor? Para investigar essa questão, optou-se pela abordagem qualitativa e pelo procedimento de revisão sistemática de literatura, a fim de explorar o que as pesquisas e estudos já apontam sobre o tema.

O arcabouço teórico deste estudo se fundamenta nas contribuições de autores como Gatti (2010, 2019), Tardif (2002), Ribeiro e Moura (2013), Mantoan (2003) e outros estudiosos que se dedicam à pesquisa sobre Formação Docente e Inclusão Escolar.

2 Metodologia

A metodologia para essa pesquisa é de cunho qualitativo com base no procedimento de Revisão Sistemática de Literatura - RSL. Galvão e Ricarte (2020, p. 58-59) definem revisão sistemática de literatura como:

... uma modalidade de pesquisa, que segue protocolos específicos, e que busca entender e dar alguma logicidade a um grande corpus documental, especialmente, verificando o que funciona e o que não funciona num dado contexto. Está focada no seu caráter de reprodutibilidade por outros pesquisadores, apresentando de forma explícita as bases de dados bibliográficos que foram consultadas, as estratégias de busca empregadas em cada base, o processo de seleção dos artigos científicos, os critérios de inclusão e exclusão dos artigos e o processo de análise de cada artigo.

A opção pela RSL se deu pela necessidade de entender o que está sendo feito em termos de pesquisas e práticas para a efetivação da inclusão de estudantes com TEA nas escolas. Esse interesse levou a problematização que balizou o trabalho.

Iniciamos por identificar as plataformas de pesquisas que melhor poderiam nos auxiliar nas buscas, dentre elas, optamos pela plataforma de periódicos da CAPES localizada no link <https://www-periodicos-capes-gov-br.ez1.periodicos.capes.gov.br/index.php?>, por entender que as pesquisas lá postadas são validadas cientificamente e poderiam contribuir com as buscas para responder ao problema. Assim, procedeu-se aos primeiros levantamentos nos dias 08, 09 e 10 de maio de 2024.

As palavras-chave foram imprescindíveis para delimitar o objeto de busca. Foram testadas várias palavras até chegarmos às que representavam exatamente nosso interesse: *transtorno do espectro autista and formação continuada and educação inclusiva and práticas docentes*. O resultado sobre o número de pesquisas que apareceram foram:

TIPOS DE RECURSOS	Transtorno do Espectro Autista	Formação Continuada	Educação Inclusiva	Práticas Docentes
Artigos	1419	7	18	13

Fonte: as autoras (2024)

Na pesquisa, vários recursos apareceram, como: dissertações, livros, magazines, porém optamos pelos artigos pois é o meio de divulgação mais utilizado atualmente com apoio da tecnologia para comunicar resultados de trabalhos e pesquisas de vários anos. Por isso optamos também por selecionar artigos que foram produzidos a partir de 2019 (até cinco anos atrás), que contemplasse os quatro descritores principais escolhidos. Identificamos treze artigos que nos chamaram atenção principalmente pelo título. Destes, dois estavam repetidos, sendo assim, procedeu-se à análise dos onze artigos do quadro abaixo:

TITULO	AUTOR	REVISTA / ANO
Educação Inclusiva na Universidade: Perspectivas de Formação de um Estudante com Transtorno do Espectro Autista	OLIVEIRA, Ana Flávia Teodoro de Mendonça; SANTIAGO, Cinthia Brenda Siqueira; TEIXEIRA, Ricardo Antonio Gonçalves	Revista Educação e pesquisa, Educ. Pesqui., São Paulo, v. 48, e238947, 2022.
A Formação do(a) Professor(a) de Educação Física face à Inclusão de Crianças com Transtorno do Espectro Autista	RIBEIRO, Disneylândia Maria; VIEIRA, Gabriela Alencar De Barros; FREIRE, Cristiane De Fátima Costa.	Revista Diálogos E Perspectivas Em Educação Especial- V. 11 N. 1 (2024): Discussões Sobre Educação Inclusiva

Indicadores Qualitativos na Escolarização de Estudantes com Transtorno do Espectro Autista no Contexto da Educação Inclusiva	DIAS, Chiara Maria Seidel Luciano; Haridoim, Edna Lopes; CECCONELLO, Moiseis dos Santos; Arruda, Rafael Soares de	Revista Educação Especial, 2022-07, Vol.35 Revista Educação Especial, vol. 35, 2022, Enero-Diciembre, pp. 1-22 Universidade Federal de Santa Maria, Brasil
Revisão Sistemática sobre <i>Feedback</i> da Avaliação de Matemática para Estudantes com Transtorno do Espectro Autista de 2012-2021.	CRUZ, Francerly Cardoso Da; MOREIRA, Geraldo Eustáquio	REVISTA Ensino & Pesquisa, União Da Vitória, V. 20, N.2, P. 112-127, Abr./Ago., 2022.
Contribuições da Formação Continuada de Professores Frente ao Transtorno do Espectro Autista.	SILVA; Raissa Maria Aragão da	Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial, 2021-07, Vol.8 (1), P.71-82
Programa de formação Continuada de Professores: comunicação alternativa e transtorno do espectro autista;	GUTHIERREZ, Carla Cordeiro Marçal; WALTER, Catia Crivelenti de Figueiredo	Revista Teias, 2021-08, Vol.22 (66), p.240-255
Transtorno do Espectro Autista e Educação Inclusiva: Revisão Integrativa de Literatura	DOS SANTOS FILHO, José Antônio ; COELHO CASTELO BRANCO, Paulo	Revista: Perspectivas em Diálogo, Naviraí, v. 10, n. 25, p. 321-337, out/ dez. 2023.
Percurso Da Escolarização De Estudantes Com Transtorno Do Espectro Autista (Tea) E As Trilhas Da Educação Inclusiva	DIAS, Chiara Maria Seidel Luciano	Revista Even. Pedagóg., Sinop, v. 14, n. 2 (36. ed.), p. 392-407, jun./ jul. 2023
A Educação Inclusiva e a construção do pensamento geográfico por estudantes surdos, cegos e com transtorno do espectro autista (TEA): Desafios para a prática docente	MORAIS, Enoque ; OLIVEIRA, Carina ; OLIVEIRA, Josiane p	Revista Estrabão, 2023-12, Vol.4, p.475-482
Espaços Formativos e de Integração de Saberes no Contexto da Educação Inclusiva: Contribuições para A Escolarização de Estudantes com Transtorno do Espectro Autista	DIAS, Chiara Maria Seidel Luciano ; HARDOIM, Edna Lopes ; ARRUDA, Rafael	Revista Exitus (Online), 2023-08, Vol.13 (1), p.e023051
Estratégias Didáticas para o Ensino de Ciências com Alunos com Transtorno do Espectro Autista: formação continuada	MELLO, Ana Rita Gonçalves Ribeiro de; PEREIRA, Grazielle Rodrigues	Revista de Ensino de Ciências e Matemática, 2023-12, Vol.14 (4), p.1-25

Fonte: as autoras (2024)

3 Referencial Teórico

A formação docente é tema de pesquisas desde que se tem a educação como parte responsável pelo desenvolvimento humano e social de acordo com a sociedade vigente e neste contexto, preparar o docente para reprodução das condições objetivas da sociedade está explícito nos documentos produzidos e que orientam essa formação. Conforme Tardif (2002 p. 22), “devemos examinar seriamente a natureza desses fundamentos e extrair daí elementos que nos permitam entrar num processo reflexivo e crítico sobre nossas próprias práticas como formadores e como pesquisadores”

Neste contexto de examinar a formação e a prática docente, Gatti (2010; 2019) em suas pesquisas denuncia as condições precárias da formação docente desde a década de 90, momento da implantação

da proposta da até então Nova LDB 9394/96 nas quais, os resultados apontaram aspectos relevantes, que a nosso ver, mais de 20 anos depois dos apontamentos da professora Gatti, ainda persistem. Entre eles podemos citar: a) formação pedagógica específica diminuída e insuficiente; b) aligeiramento e desarticulação dos conteúdos; c) estágios que não são estágios; d) conteúdos fragmentados e desarticulados da prática; e) não comprometimento do alunado; f) falta de clareza sobre o perfil do professor a ser formado; g) situação profissional dos docentes desestimuladora; h) fragilizado em conteúdos científicos e pedagógicos. i) descaso generalizado tanto do MEC quanto das próprias instituições de Ensino Superior; j) desarticulação dos conteúdos específicos com os pedagógicos; k) além de formação pedagógica mínima; l) separação entre ciência e disciplinas pedagógicas; m) falta de conhecimento dos professores sobre o ensino fundamental.

Não obstante as mudanças das políticas educacionais que se colocaram desde então, consequentemente da formação dos docentes a partir da década de 90, são reflexos da concepção neoliberal que se estabeleceu como um sistema organizador da sociedade vigente e é neste contexto que a formação inicial do professor nas diferentes licenciaturas apresenta em comum o foco nos conteúdos técnicos específicos de cada área, em detrimento à atuação pedagógica.

Ribeiro e Moura, (2013, p. 20), nessa perspectiva escrevem que “o que faz o sujeito, futuro professor, compreender seu trabalho docente é o modo como ele se insere na atividade de ensino”, ou seja, aprenderá a prática na prática. Essa situação coloca em xeque o fazer pedagógico e as práticas muitas vezes esvaziadas de conteúdo. Assim, também Mantoan (2003, p. 13) ressalta

O pensamento subdividido em áreas específicas é uma grande barreira para os que pretendem, como nós, inovar a escola. Nesse sentido, é imprescindível questionar este modelo de compreensão que nos é imposto desde os primeiros passos de nossa formação escolar e que prossegue nos níveis de ensino mais graduados. Toda trajetória escolar precisa ser repensada, considerando-se os efeitos cada vez mais nefastos das hiperespecializações (Morin, 2001) dos saberes, que nos dificultam a articulação de uns com os outros e de termos igualmente uma visão do essencial e do global.

Essa crítica aos cursos de formação de docentes, tanto na pedagogia como nas demais licenciaturas em áreas específicas, com relação às questões da prática pedagógica, podemos dizer que, é ainda mais contundente quando o assunto é o atendimento à Educação Especial e a inclusão. Vemos essa situação nas matrizes curriculares, nas quais, no máximo uma disciplina que apresenta os conceitos teóricos sobre o tema, mas carecem de aprofundamento e encaminhamentos didáticos metodológicos propriamente ditos para a inclusão.

Mantoan (2003, p. 20) chama atenção para a questão da inclusão, ser uma situação que realmente mexe com as estruturas educacionais que resulta numa crise:

Por tudo isso, a inclusão é produto de uma educação plural, democrática e transgressora. Ela provoca uma crise escolar, ou melhor, uma crise de identidade institucional, que, por sua vez, abala a identidade dos professores e faz com que seja ressignificada a identidade do aluno. O aluno da escola inclusiva é outro sujeito, que não tem uma identidade fixada em modelos ideais, permanentes, essenciais.

Esta crise que se inicia na formação inicial e que reflete no contexto escolar também se reproduz no contexto da formação continuada, em que o professor licenciado muitas vezes opta por especializar-se na sua área de conhecimento técnico, em detrimento à especialização pedagógica ou atendimento à educação especial. A formação do professor para atuar com inclusão acaba acontecendo em campo, na prática de sala de aula por força das circunstâncias a qual não pode deixar de atender conforme apontam Ribeiro e Moura (2013). É o que confirma também Pletsch (2009, p.148)

... avaliamos que o despreparo e a falta de conhecimentos estão diretamente relacionados com a formação ou capacitação recebida. Além disso, podemos afirmar que existe um grande descrédito sobre a capacidade do aluno especial se desenvolver e agir de forma autônoma.

Como apontado, o despreparo resulta, além da falta de conhecimento, também pelo descrédito do professor sobre a inclusão. Assim, quanto à formação para atuar na inclusão de estudantes com TEA e tentar sanar

essa limitação, há que se considerar as literaturas e experiências de profissionais especializados que defendem e atuam diretamente com as pessoas no espectro autista e apresentam as possibilidades de práticas que podem ser estratégias para as escolas e professores. Dentre eles citamos Liberalesso e Lacerda (2020) e sua publicação sobre “Práticas Baseadas em Evidências” que descreve 28 práticas focais baseadas em evidências que são intervenções necessárias ao saber e à prática docente no ambiente educacional inclusivo.

Na mesma linha de proposição de ações e saberes sobre a atuação do docente com estudantes com TEA, está o Desenho Universal de Aprendizagem – DUA³. Esta é uma proposta que fundamenta os princípios da aprendizagem para que a inclusão se efetive e que está descrito no Referencial Curricular do Estado do Paraná (2018). O governo do estado do Paraná tem cursos de formação continuada sobre o DUA. Porém, ainda se apresentam poucos e insuficientes os resultados da implantação dessa proposta, tendo em vista a distância que existe entre participar da formação, reconhecer a necessidade e colocar em prática. No entanto, não deixa de ser uma tentativa.

Ainda como estratégia de trabalho efetivo com a inclusão, experiências com o Currículo Funcional Natural - CFN (SUPLINO, 2005)⁴ no espaço de sala de aula regular, também demonstram possibilidades de práticas pedagógicas inclusivas voltadas para o estudante no espectro autista.

Há que se falar também da Comunicação Alternativa e Aumentativa – CAA e o uso dos cartões dos PECS (Picture Exchange Communication System) como recursos assertivos na comunicação com crianças com TEA.

Diante destas quatro propostas apresentadas, pode-se inferir que aos poucos estão se pensando na condição da formação do docente para atuar com a inclusão de estudantes com TEA, seja inicial ou continuada. Entretanto, a principal revisão deverá ser do próprio professor quanto aos

3 DUA - Desenho Universal Para Aprendizagem, trata-se de uma abordagem que procura amenizar as barreiras metodológicas de aprendizagem, tornando o currículo acessível para todos os alunos. (RIBEIRO E AMATO, 2018, p. 1). Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-03072018000200008. Acesso em 20/05/2024.

4 Currículo Funcional Natural - “ parte do princípio que todas as pessoas são capazes de aprender independente de seus limites. O termo natural refere-se ao ambiente de ensino e situações de aprendizagem as mais próximas do mundo real sem artificialidades”... é mais do que ações, é um conjunto de instruções voltadas para a aprendizagem do aluno autista”. SUPLINO, Marise. Currículo funcional Natural. Guia prático para educação na área de autismo e deficiência mental. 2005. Disponível em: https://feapaesp.org.br/material_download/566_Livro%20Maryse%20Suplyno%20-%20Currículo%20Funcional%20Natural.pdf. Acesso em: 20/05/2024

seus padrões de ensinar e aprender, pois dele depende o resultado efetivo da inclusão nos espaços educativos (Fernandes E Silva, 2016).

Sobre a prática docente, Franco (2016, p 535) apoiado em Carr (1996) apresenta a relação entre poiesis e práxis, para o qual o primeiro termo representa uma "...forma de saber fazer não reflexivo e a última, uma ação reflexiva" e nesta perspectiva conclui

Assim, uma aula ou um encontro educativo tornar-se-á uma prática pedagógica quando se organizar em torno de intencionalidades, bem como na construção de práticas que conferem sentido às intencionalidades. Será prática pedagógica quando incorporar a reflexão contínua e coletiva, de forma a assegurar que a intencionalidade proposta é disponibilizada a todos; será pedagógica à medida que buscar a construção de práticas que garantam que os encaminhamentos propostos pelas intencionalidades possam ser realizados.

Neste sentido, quando falamos de quais práticas estão sendo realizadas para que a inclusão aconteça, reconhecemos que além das ações pedagógicas que devem extrapolar as condições técnicas de atuação do professor, há que se falar das práticas pedagógicas refletidas, pensadas intencionalmente e direcionadas para os estudantes de inclusão.

Diante desses apontamentos, pode-se afirmar que a efetividade da inclusão permeia a prática pedagógica vivenciada desde a formação inicial e continuada de professores e ao percebê-la em seus resultados, terá efeitos na sala de aula regular ao organizar o ensino na perspectiva de uma abordagem que atenda tanto aos estudantes de inclusão quanto aos demais integrantes da turma.

4 Resultados e Discussão

Os estudos sobre a formação do docente e sua prática para a inclusão de estudantes com o Transtorno do Espectro Autista, nos instigou a querer saber mais sobre quais práticas estão se efetivando no espaço escolar e por isso optamos pela revisão de literatura a partir dos artigos publicados nos periódicos da CAPES. Das leituras dos onze artigos escolhidos, as palavras-chave nos orientaram a descrever sobre quatro categorias que se

sobressaíram: a) as dificuldades apresentadas para efetivação da inclusão de estudantes com TEA; b) a formação docente para atuar com inclusão de estudantes com TEA; c) ações efetivas realizadas com estudantes com TEA; e d) ações necessárias para efetivação da inclusão do estudante com TEA.

Os artigos lidos apontam que as dificuldades situam-se nas dimensões da escola, do professor e dos estudantes com o TEA. Destacam-se entre eles: o despreparo tanto da escola quanto dos professores; suportes e infraestrutura deficitários; a integração disfarçada de inclusão; a inclusão sendo tratada de maneira incipiente nos cursos de graduação, e as dificuldades em encontrar professores especialistas para atuar com Atendimento Educacional Especializado – AEE.

Este despreparo dos professores, é reconhecido por Gatti (2010, 2019) e Esquisani (2021) ao apontar a fragilidade na formação de professores advinda de formações fragmentadas, aligeiradas, com estágios insuficientes ou mesmo com a falta deles. Essa é uma questão que impossibilita o futuro docente reconhecer a realidade ao qual vai atuar e foi identificada nos artigos analisados, nos quais também há o despreparo frente à organização dos cursos de licenciaturas, como vimos de Geografia, Educação Física, Ciências, Matemática e Pedagogia. Tardiff (2002, p. 227) alerta: “questão do conhecimento dos professores, isto é, dos saberes, do saber-fazer, das competências e das habilidades” servem de base ao trabalho dos professores no ambiente escolar. Neste sentido, a fragilidade da formação impacta diretamente na prática, ou no saber-fazer, como bem coloca Tardif.

Os estudos de Ribeiro, Vieira E Freire (2024) destacam, por exemplo, a disciplina de Educação Física adaptada que não aborda “educação física adaptada e jogos paraolímpicos”, menciona enquanto barreiras à inclusão apenas as arquitetônicas, invisibilizando as de comunicação, atitudes, instrumentos e situações didáticas. Na mesma perspectiva, Cruz E Moreira (2022) falam sobre a avaliação e a dificuldade de gerar *feedback* na aprendizagem matemática dos estudantes com TEA. Isto resulta nas dificuldades que, de acordo com os artigos analisados, recaem sobre a prática pedagógica do professor.

Os artigos analisados citam ainda o despreparo e a crença limitante de que o estudante não possui capacidade de aprender ou acompanhar o

fluxo do ensino em sala regular; o desenvolvimento de práticas acríicas sem conhecimentos prévios e estabelecidos, que desconsideram as características dos estudantes com TEA e ainda que a maior dificuldade dos professores está em lidar com os comportamentos destes estudantes.

Cita-se ainda que os artigos investigados não trazem questões específicas sobre a relação do professor com a aprendizagem de estudantes no espectro, porém evidenciam as dificuldades dos professores em lidar com os comportamentos deles. Neste sentido, as abordagens como o DUA, o Currículo Funcional Natural, a CAA entre outras práticas mostrou que o estudante autista apresenta condições de aprender conforme habilidades próprias e que devem ser consideradas pelos professores. Neste sentido é que dizemos que as mudanças devem partir da revisão de conceitos e práticas próprias do professor.

As pesquisas também mostram de maneira quase unânime que a responsabilidade se apresenta na formação do professor para atuar com a educação inclusiva. Nesse contexto apontaram: docentes que nunca tiveram experiências ou conhecimentos sobre educação especial e inclusão e estão atuando; conhecimentos insuficientes na graduação e que deixam lacunas sobre a Educação Especial o que recai na dificuldade de fazer a inclusão; além de os conhecimentos práticos que também ficam a desejar na formação inicial do licenciado.

Os artigos avaliados responsabilizam ainda o professor por buscar informações sobre inclusão, ao falar que nem todos fazem isso mesmo quando ofertado pela instituição. Um dos artigos, por exemplo, foi enfático: “nem todos os professores procuram formação continuada. Isso demarca dois fenômenos que ocorrem no processo de institucionalização da Educação Inclusiva: de um lado, as indicações oferecidas pela instituição educacional e, de outro, as ações dos sujeitos” (Aragão Da Silva, 2021).

Dessa forma, tanto as mudanças previstas nos cursos de formação inicial de professores licenciados, formação continuada oferecidos pelas secretarias de educação municipal ou estadual e a própria mudança do professor, ainda são ações tímidas diante da urgência em se fazer algo para que a inclusão aconteça de fato.

No que diz respeito à formação de professores, os artigos analisados ainda concordam que este é um espaço que ocupa um “locus central” na

garantia dos direitos dos estudantes com TEA. Neste sentido, o Ensino Superior por ser o locus de formação docente, deve ser visto como promotor de conhecimento deve promover debates críticos sobre políticas educacionais, viabilizar a criação de parcerias e iniciativas inovadoras com a comunidade escolar e atentar-se para as necessidades dela.

Os autores Ribeiro, Vieira E Freire (2024) destacam o papel do curso de Licenciatura em Educação Física de: "... formar professores para a diversidade, na construção de valores éticos, de coletividade, empatia e socialização na formação de pessoas." Para os pesquisadores, neste sentido, a formação não pode ser pensada na perspectiva da "simples transmissão de um conceito, mas com vistas a instrumentar o aluno transformando-o para compreender a realidade em que se encontra", formando o cidadão. Já para Dias, Haridoim, Arruda (2023) "... os conhecimentos científicos, as práticas pedagógicas e até variáveis pessoais do professor devem estar no centro da capacitação que orientará as ações dos docentes no que diz respeito à inclusão e garantia dos direitos socioeducacionais de estudantes com TEA".

Também, Ribeiro, Vieira E Freire (2024) trazem a contribuição na perspectiva das diretrizes curriculares educacionais que orientam os cursos de licenciatura nas suas proposições e destacam como a formação inicial dos professores devem considerar os direitos humanos na perspectiva da "... valorização dos princípios para melhoria e democratização do ensino, igualdade de condições para acesso e permanência na escola, liberdade de aprender, respeito à liberdade, apreço à tolerância, reconhecimento da diversidade humana."

A formação continuada dos professores na perspectiva de Gutierrez; Walter (2021) e Da Silva Costa (2017), devem estar articuladas à formação inicial e oferecer a diminuição das lacunas, que trarão benefícios e aprendizagens significativas na vida e no desenvolvimento do educando com TEA além de contribuir para a melhoria na qualidade de ensino. Cabe ao professor buscar conhecer e agir sobre os desafios que encontrará no sentido de intervir e mediar no processo de aprendizagem desse público.

Identificou-se nas leituras dos artigos, algumas iniciativas práticas de atuação do docente com o processo de ensino aprendizagem do estudante com TEA. Algumas ações e estratégias foram descritas por

Oliveira, Santiago E Teixeira (2022); Aragão Da Silva (2021); Gutierrez, Walter (2021) como: ouvir o estudante faz com que ele se interesse e crie um vínculo; trocar experiências com outros professores; oferecer apoio individualizado ao aluno e à família; considerar os talentos e potencialidades do estudante; permitir uma rotina e usar recursos como os cartões de Comunicação Alternativa e Aumentativa - CAA para estabelecer a comunicação; reorganizar o espaço físico e temporal; utilizar estratégias próprias para orientar comportamentos desejados; elaborar o Plano Educacional Individual - PEI conforme o Currículo Funcional Natural (CFN); flexibilizar conteúdo. Estas ações mostraram-se eficazes e fizeram a diferença no processo de aprendizagem dos estudantes com TEA de acordo como os artigos analisados.

Em contraponto às ações práticas vivenciadas e apresentadas pelos pesquisadores acima, todos os 11 artigos analisados apontam o que se tem por fazer ainda. Citam ações de: reconfiguração política (normas, intenções e planos que orientem as ações); formação específica para professores e comunidade acadêmica para lidar com a diversidade e com o TEA; criação de núcleos de acessibilidade e espaços de integração de saberes; abertura de canais de comunicação e parcerias para encontrar formas de atender as demandas; articulação destas parcerias com a gestão da escola, famílias, estruturas de organização inclusiva e políticas formando uma rede integrada; adequação das práticas pedagógicas (o que e como se ensina, o que e como se aprende); utilização de tecnologias assistivas; adequações curriculares tanto nas estratégias, metodologias, avaliação quanto dos conteúdos propriamente ditos; oferta de cursos de formação continuada que permitam aprofundar os conhecimentos, criar, refletir e buscar soluções metodológicas e fundamentos para as demandas dos estudantes com TEA, que estejam próximos das realidades vivenciadas no dia a dia e articulada com a formação inicial; reconfiguração da escola (transformação da cultura, valores, percepções e racionalidades) com propostas de tomada de decisão coletivas no enfrentamento aos desafios.

Neste caminho ainda sugerem: considerar os conhecimentos prévios dos estudantes e adaptar formas de se trabalhar conforme suas necessidades e especificidades, criando condições que lhes permitam expandir-se, comunicar-se e expressar-se.

Quanto aos professores as necessidades se direcionam para o rompimento das barreiras e abertura para aprender com as diferenças, ouvir o estudante com TEA; desenvolver práticas que atendam a todos os estudantes incluindo os com TEA; aprender a lidar com comportamentos estereotipados e restritos; complementar a sua formação procurando informações, novos caminhos, conhecimentos e práticas de atenção às diferenças e à inclusão.

Em resumo, percebeu-se ainda dos artigos lidos, a exposição das condições legais e as necessidades de adequação dos espaços, metodologias e recursos para que haja inclusão. Ressaltam a necessidade de monitores e professores de apoio em sala de aula. Mostram ainda a necessidade de a formação inicial comprometer-se com a causa da inclusão. Evidenciam o despreparo dos docentes e das instituições, com suportes deficitários e núcleos instituídos e com propostas de inclusão que não se efetivam (Oliveira; Santiago, Teixeira, 2022). Além disso, destacam as dificuldades na interação social dos estudantes com TEA e desconhecimento das características para que seja atendido em suas necessidades.

Considerações Finais

Ao que nos parece a questão sobre a inclusão e a educação especial só começa a ter notoriedade em relação à formação docente a partir da década de 90 principalmente com a Conferência Internacional de Educação Para Todos de Jomtien que articula essas modalidades. Mesmo com as orientações de órgãos internacionais para essa questão, ainda permanecem lacunas que resultam em precariedades no atendimento ao estudante com necessidades educacionais especiais, incluindo os com TEA.

Especificamente quanto a formação do professor (Gatti, 2010, 2019) destaca que a formação inicial nos cursos de licenciatura é deficitária, e Da Silva Costa (2017), Anjos e Lima (2022), Lima e Martins (2022) e Esquinsani (2021) complementam dizendo que em relação à inclusão, a formação ainda se encontra suprimida no que diz respeito à educação especial e inclusão escolar.

Dos artigos analisados, percebe-se a ênfase que se dá às necessidades de revisão dos cursos de formação inicial e continuada, tanto por via das

políticas de formação, quanto pela organização das instituições formadoras, ou pela própria responsabilidade do professor em informar-se sobre as condições necessárias para atuar com estudantes com TEA. Na mesma linha, os artigos analisados são unânimes em citar aspectos deficitários da formação inicial e apontam a formação continuada para suprimir as lacunas, bem como, associam aos professores a responsabilidade de resolver este problema.

Disso depreende-se que a responsabilidade da formação humana e social ainda é considerada um caso de educação, sem levar em conta os vieses determinantes deste caminho, proporcionados pelas próprias questões políticas e interesses emanados da organização da sociedade que de certa forma ainda determinam os rumos da educação. Portanto, não é a educação sozinha responsável por resolver problemas de inclusão, seja no sentido geral do conceito ou especificamente de sujeitos do espectro autista.

Quanto a categoria que é o cerne da resposta de nosso problema, as práticas pedagógicas, nos artigos analisados nos pareceu serem ainda insuficientes quanto a descrição do que se tem feito para efetivar a inclusão nas escolas, ou atividades realizadas e que apresentassem algum êxito ou sucesso em sua aplicação. Dos onze artigos selecionados, apenas quatro corresponderam ao nosso problema e apresentaram situações em que houve êxito na proposição de metodologias diferenciadas para atender aos estudantes do espectro autista.

Os demais, basicamente não evidenciaram as ações práticas inclusivas, e sim as necessidades de se fazer a inclusão em decorrência de prescrição da legislação educacional para tal. Assim, identificamos a ausência, portanto, do trabalho multidisciplinar, colaborativo e da troca de experiências sobre o que fazer, como fazer e o que se tem feito para que a inclusão se efetive. Neste aspecto, carece aprofundar ainda mais a nossa pesquisa para ampliar as respostas, buscando em outros meios de publicação de artigos e pesquisas.

Entende-se nessa perspectiva ainda, que é urgente o apoio e a colaboração de professores e profissionais com formação na área da Educação Especial para ressignificar conceitos e práticas e tornar visíveis os estudantes com autismo em sala de aula.

Referências

- ANJOS, H. B. dos; LIMA, A. M. de L. Formação Docente e a Inclusão do(a) Estudante com Deficiência: o que pensam futuros(as) professores(as) do curso de licenciatura em matemática do ifpe – campus pesqueira. Anais do VIII. CONEDU. 2022. GT01.014. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/ebooks/conedu/2022/GT01/TRABALHO__EV174_MD5_ID12198_TB1636_12072022225652.pdf. Acesso em: 15/05/2024.
- ESQUINSANI, R. S. S. Os invisíveis: inclusão nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Revista Intermeio: Revista do Programa de pós-graduação em educação – UFMS, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/article/view/8044>. Acesso em 15/01/2024.
- FERNANDES, A. H.; SILVA, R. G. D. Formação do professor para a inclusão do aluno com transtorno do espectro autista (TEA) na rede regular de ensino. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE: artigos 2016. Curitiba, 2016. (Cadernos PDE). Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_artigo_edespecial_uem_adrianohidalgofernandes.pdf. Acesso em: 15/04/2024.
- FRANCO, M. A. do R. S. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. Rev. bras. Estud. pedagóg. (on-line), Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016.. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/m6qBLvmHnCdR7RQjJVpZtq/abstract/?lang=pt>. Acesso em 24/05/2024.
- GALVÃO, M. C. B.; RICARTE, I. L. M. Revisão Sistemática da Literatura: conceituação, produção e publicação. LOGEION: Filosofia da informação, Rio de Janeiro, v. 6 n. 1, p. 57 - 73 , set.2019/fev. 2020. Disponível em: <https://revista.ibict.br/fiinfa/article/view/4835/4187>. Acesso em 15/04/2024.
- GATTI, B. A. et all. Formação de professores para o Ensino Fundamental: Instituições formadoras e seus currículos. in FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA. Estudos e Pesquisas Educacionais. n. 1, maio 2010. Fundação Victor Civita. São Paulo.
- GATTI, B. A. Professores do Brasil: novos cenários de formação / Bernardete Angelina Gatti, Elba Siqueira de Sá Barretto, Marli Eliza Dalmazio Afonso de André e Patrícia Cristina Albieri de Almeida. – Brasília: UNESCO, 2019.
- LIBERALESSO, P.; LACERDA, L. Autismo: compreensão e práticas baseadas em evidências. Curitiba: Marcos Valentin de Souza – Movimento capricha na inclusão, 2020.
- LIMA, F. S. L.; MARTINS, R. P. Adaptações curriculares para alunos com necessidades educacionais específicas e os desafios de sua operacionalização. 2022. Revista Educação Pública. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/22/42/adaptacoes-curriculares-para-alunos-com-necessidades-educacionais-especificas-e-os-desafios-de-sua-operacionalizacao>. Acesso em: 29/04/2024.
- MANTOAN, M. T. E. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003. (Coleção cotidiano escolar)
- PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Referencial curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações. Curitiba, PR: SEED/PR, 2018. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/bncc/2018/referencial_curricular_parana_cee.pdf. Acesso em: 1/01/2024.
- PLETSCH, M. D. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. Educar, Curitiba, n. 33, p. 143- 156, 2009.
- RIBEIRO, F. D.; MOURA, M. O. de. A aprendizagem da docência na formação inicial: contribuições da teoria da atividade. in PRYJMA, M.(org) Desafios e Trajetórias para o Desenvolvimento Profissional Docente. Curitiba: Ed. UTFR, 2013.
- TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

PRÁTICAS NO DESEMPAREDAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Daniely do Rosário¹

Introdução

O conceito de “desemparedar” na educação se tornou uma temática comum no meio científico, pela sua relevância social, principalmente para a sistemática da Educação Infantil. Neste sentido, é válido continuar discorrendo sobre essa transformação educacional na era atual, buscando a inovação e a qualificação dentro do sistema de educação brasileiro.

Sendo assim, esta análise abordará este conceito a partir dos estudos de Tiriba e Profice (2023), com a contribuição de artigos recentes escritos por diferentes autores como: Rodrigues e Emmel (2020); Sobral *et al.*, (2022); Lopes (2023), dentre outros. O ano de publicação dos artigos demonstra a recente difusão do tema que veio à tona com o aumento da crise ambiental.

A partir disso, o conceito de “desemparedar” na Educação Infantil diz respeito a ações e práticas que visam quebrar as barreiras das salas de aula convencionais e das estruturas rígidas de ensino, tornando-se um ensino mais moderno e flexível, fazendo com que as crianças sejam ativas dentro do panorama escolar e que tenham aulas mais dinâmicas, que promovam o contato com a natureza.

Essa abordagem enfatiza a importância de um ambiente educacional mais acessível, que favoreça experiências de aprendizado ativas e relevantes. Assim, desemparedar transforma a Educação Infantil em um processo mais dinâmico e conectado com o mundo ao redor, apoiando o desenvolvimento integral das crianças.

Essa transformação ainda está em processo de adaptação nas escolas, mas representa um grande avanço em relação aos conceitos tradicionais da educação, em que o professor assumia um papel predominantemente ativo, relegando a participação dos alunos a um segundo plano. Permanecer o tempo todo dentro da sala de aula (emparedados) torna

¹ Pedagoga da Rede Municipal de Ensino de Paranaguá/PR. Mestrado em Educação na Universidade Tuiuti do Paraná. Doutorado em Educação na Universidade Tuiuti do Paraná. E-mail: d.png@hotmail.com. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/3876920749935004>

as aulas cansativas e pouco estimulantes, contribuindo para o crescente desinteresse dos alunos pelo ensino convencional. Um dos marcos dessa nova abordagem educacional foi a implementação do Novo Ensino Médio, que reformulou as salas para um modelo mais dinâmico e introduziu disciplinas inovadoras, visando reduzir a evasão escolar e aumentar o engajamento dos estudantes.

O fim do ensino tradicional representa uma transformação significativa na forma como a educação é compreendida e vivenciada. Nesse novo paradigma, os alunos são reconhecidos como atores ativos em seu próprio processo de aprendizado, em contraste com a visão anterior de que eram meros receptores de informações. Essa mudança de perspectiva busca promover a participação, a colaboração e a criatividade, incentivando os estudantes a se engajarem de maneira mais profunda e significativa com o conteúdo que estudam.

Nesse contexto, o foco da educação se desloca para a construção do conhecimento, em que os estudantes são estimulados a explorar, questionar e aplicar o que aprendem em situações reais e relevantes. Essa abordagem não apenas enriquece a experiência educacional, mas também torna o aprendizado mais contextualizado e relevante para a vida dos estudantes, permitindo que eles vejam a conexão entre teoria e prática.

Além disso, essa nova forma de ensino incentiva o desenvolvimento de habilidades críticas e reflexivas, preparando os alunos para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo. Eles aprendem a resolver problemas, trabalhar em equipe e pensar de maneira criativa, habilidades que são cada vez mais valorizadas em uma sociedade em constante mudança. Sendo assim, se tornam cidadãos ativos, reflexivos e formadores de opinião. A escola passa a preparar o aluno com vivências reais do mundo no qual ele enfrenta desafios e busca resolvê-los.

Em suma, avaliar se a transição do modelo educacional que prioriza a atuação ativa dos alunos não transforma apenas a sala de aula, mas também contribui para a formação de cidadãos mais conscientes, preparados para contribuir de maneira significativa em suas comunidades e no mundo. Essa abordagem educativa, que valoriza a experiência e a interação, é fundamental para formar cidadãos que, principalmente, respeitem o meio ambiente e queiram preservá-lo.

Conceituação

O “desemparedamento da infância” tem como objetivo libertar as crianças das limitações e das estruturas rígidas dos ambientes fechados, permitindo que tenham mais acesso e interação com o mundo exterior e a natureza (Barros, 2018). Essa abordagem valoriza a importância de proporcionar oportunidades para que as crianças possam explorar, aprender e brincar ao ar livre valorizando:

a aprendizagem experiencial, o desemparedamento permite que as crianças toquem, cheirem, observem e interajam com o ambiente natural e urbano ao seu redor. Essa abordagem defende que as crianças podem aprender de forma significativa quando estão conectadas com o mundo real e vivenciam experiências práticas (Barros, 2018, n/p).

Neste sentido, o conceito de emparedamento refere-se à condição em que as crianças se encontram aprisionadas em espaços delimitados, como os das instituições escolares (Tiriba, 2005; Santos, 2020).

A interação da criança com o meio ambiente transcende a simples exposição à natureza; envolve a vivência da biodiversidade, a compreensão dos ciclos das estações e o contato com animais e plantas, além da interação com outras pessoas em contextos comunitários. Essa abordagem destaca que, ao se engajar em experiências ao ar livre, as crianças desenvolvem habilidades importantes, como a resolução de problemas, a colaboração e a empatia, que são essenciais para um crescimento saudável e uma cidadania ativa.

A era tecnológica gerou uma crescente preocupação social e educacional em relação às crianças. O uso excessivo de dispositivos desde a primeira infância pode levar a um vício digital, resultando em desinteresse pela escola e pelos estudos. Para essas crianças, a sala de aula, com seu ambiente de observação e silêncio, torna-se um desafio, especialmente quando estão habituadas ao estímulo constante de imagens, sons e entretenimento. Essa desconexão entre o aprendizado tradicional e a experiência digital pode impactar negativamente seu desenvolvimento e engajamento escolar.

Na era digital e urbanizada em que vivemos, muitas crianças passam cada vez mais tempo em ambientes fechados, diante de telas eletrônicas. A liberdade para explorar fora de casa na infância surge como um contraponto a essa tendência, encorajando a exploração ativa da natureza e a interação com outros espaços ao ar livre. Isso não apenas contribui para a saúde física das crianças, mas também para o desenvolvimento cognitivo e emocional, estimulando a criatividade, a curiosidade e a resiliência (Lopes, 2023, p.157).

Os ambientes fechados reforçam o isolamento direto entre a criança e as tecnologias, tornando o convívio social e a interação cada vez menores. Desta forma, cabe aos pais e professores tentarem minimizar essa situação.

Na sala (emparedadas) as crianças encontravam-se agitadas, desentendiam-se com facilidade com os colegas, estavam irritadas e o momento em que eram desemparedadas, seja no pátio da escola que havia apenas um espaço pequeno de grama, um espaço com pedras britas e uma árvore (ambiente sem muitas possibilidades de contato com a natureza) as crianças já se acalmavam (Rodrigues; Emmel, 2020, p.03).

As vantagens do contato com a natureza são indiscutíveis física e psicologicamente. As crianças tornam-se mais sociáveis, se divertem e aos poucos esquecem das tecnologias. Ao mesmo tempo, podem aprender com a vivência, se os professores aproveitarem de didáticas práticas para realizar ensinamentos ao ar livre.

Por outro lado, a falta de contato com a natureza está diretamente relacionada a problemas na infância como: obesidade, déficit de atenção, desequilíbrio emocional, hiperatividade, miopia e a falta de coordenação motora, equilíbrio e agilidade. Neste sentido, o desemparedamento tenta reverter esse cenário, buscando formas de prender a atenção do aluno (Sobral *et al.*, 2022).

Além de ser cientificamente indicado, juridicamente, as escolas devem seguir as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, nas quais é especificada a importância do acesso externo às escolas em suas atividades (Sobral *et al.*, 2022).

Tiriba (2023, p.10) diz que: “as crianças têm verdadeiro fascínio pelos espaços externos porque eles são o lugar da liberdade”. Desta forma, a aprendizagem se torna mais leve, mais tranquila e facilitada para o professor conduzir. Promove-se o desenvolvimento pleno e não apenas o intelectual. Por outro lado, os professores precisam estar preparados para essa transição, saindo do tradicionalismo e do comodismo de suas aulas programadas, vivenciando desafios práticos com crianças contemporâneas. Geneticamente, as crianças da era atual são desafiadoras e os professores precisam se especializar para acompanhá-las.

Outro aspecto importante é o crescimento do movimento em direção à educação inclusiva. Atualmente, há um esforço para criar ambientes de aprendizagem diversificados e acessíveis, onde crianças de diferentes habilidades e origens possam se desenvolver de forma equitativa. Essa abordagem não apenas valoriza a diversidade, mas também enriquece o aprendizado, tornando-o mais significativo.

Além disso, as novas gerações estão cada vez mais cientes de questões sociais e ambientais. Temas como sustentabilidade, justiça social e diversidade são frequentemente abordados em contextos escolares e familiares, promovendo um senso de responsabilidade e engajamento desde cedo.

A saúde mental também se tornou uma preocupação crescente na era moderna. A pressão acadêmica, a competição social e o impacto das redes sociais têm levado a uma maior atenção à saúde emocional das crianças. Criar um ambiente de apoio emocional é fundamental para seu bem-estar, ajudando-as a enfrentar os desafios cotidianos.

Apesar de todas essas mudanças, o brincar continua sendo uma parte essencial do desenvolvimento infantil. Em resumo, as crianças da era moderna vivem em um ambiente em constante evolução, que apresenta tanto oportunidades quanto desafios. Elas são influenciadas por um mundo interconectado e em rápida transformação, o que demanda que a educação e o apoio familiar sejam adaptáveis e sensíveis às novas realidades.

Contexto Histórico

Ariés (1981) analisou a infância e seus preceitos na antiguidade. As crianças nessa época eram excluídas socialmente, destinadas à não

participação social, ou seja, não eram incluídas em atividades com adultos e não refletiam ou discutiam sobre temas importantes. É sabido que crianças possuem limitações pela idade mas, tratá-las como irracionais tornavam-nas menos desenvolvidas.

A partir da Idade Moderna, as crianças passam a ser visualizadas como sujeito histórico e cultural e que deveriam ser preparadas para a vida adulta desde cedo. Antes disso, a educação era de total responsabilidade dos pais (Ariés, 1981).

Nesse contexto, Craidy (2001) esclarece que a Educação Infantil e as Instituições de Ensino surgiram entre os séculos XVI e XVII. Com isto, a responsabilidade dos pais começou a ser dividida com os professores e a,

criança passa a não ser mais vista como um adulto em miniatura e sim como um ser que realmente é, envolto a desejos, necessidades e tem seu próprio modo de pensar. Essa constante modificação acerca das concepções e estruturação da educação da criança, da família, só foi possível porque também se modificaram as maneiras de se pensar o que é ser criança, e se passou a dar a real importância a esse período específico da infância na sociedade. Assim como, passou-se a perceber que o atendimento à criança pequena necessita ser diferenciado (Rodrigues; Emmel, 2020, p. 6).

Os direitos da criança, atualmente, são prescritos por lei e o Estado tem o dever de fazer cumpri-la. Pode-se observar desta forma que, ao longo dos anos, as crianças e as infâncias têm conquistado mais espaço e visibilidade na sociedade e no mundo adulto.

Isso reflete uma compreensão crescente de que as crianças são seres em contínuo desenvolvimento e aprendizagem, entendidos pelos pais e pelo governo.

Com este novo paradigma, as escolas precisaram se adaptar para receber as crianças incluindo-as cada vez mais no contexto da época. Craidy (2001) enxerga a criança com a possibilidade de desenvolvimento do corpo e do eu e, para isso, necessita-se de um espaço para descobertas, para que ela realize ações e atitudes comuns do seu dia a dia, com emoções, aprendizados e reflexões. Desta forma, a escola torna-se um ambiente de produção sociocultural, ideal para interações entre crianças e de crianças com adultos (professores).

Apesar dos avanços atuais com a evolução histórica, as atividades precisaram se desenvolver de outras formas. Tiriba (2023, n/p) discute sobre a atual Pedagogia do Desemparedamento, na qual, as crianças precisam cada vez mais de “tempo e liberdade para que possam interagir com a natureza ou espaços mais amplos, espaços abertos”.

As crianças de antigamente eram acostumadas a brincar com terra, a brincar na rua e a serem livres. Na era tecnológica, o contato físico com a natureza diminuiu, o “brincar livre não era mais visto como sendo intrínseco à infância”, o que emergiu na necessidade da mudança educacional (Tiriba, 2023, p. 15).

Tiriba (2023) enfatiza as possibilidades que a maioria das escolas possui e que devem usufruí-las nas rotinas pedagógicas, com o uso dos pátios, parques, praças e áreas verdes, espaços livres e abertos, os quais são importantes para a melhora da “saúde física e mental e no desenvolvimento de habilidades cognitivas sociais e emocionais” (p. 19).

Entretanto, um grande equívoco hoje é que grande parte das escolas e seus profissionais, veem apenas a sala de aula como o único lugar de aprender, a via cognitiva como a forma central para a construção de conhecimentos e os espaços externos como pátios, parques entre outros, como espaços exclusivos para a recreação ou como ambientes de transição e não como espaços educativos e de interação. Considerando todos esses aspectos de um pensar acerca do desemparedamento da infância, torna-se possível refletir sobre uma escola de Educação Infantil do Campo, onde as crianças estão em ambientes que há muitas possibilidades de interação com elementos naturais e a natureza em si (Rodrigues; Emmel, 2020, p. 08).

Sobral *et al.* (2022) reforçam que, juridicamente, está estabelecido nos Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil que os espaços devem proporcionar a interação, o lazer, o ensino e, que o professor tem o papel de conduzir as atividades para que esses espaços não sejam apenas lúdicos, mas também ambientes de aprendizado. Este documento recomenda que o espaço deva ser “promotor de aventuras, descobertas, criatividade, desafios e aprendizagem, e também favorecer a interação criança-criança, criança-adulto e criança-ambiente” (Sobral *et al.*, 2022, p.01).

A urgência ambiental com desmatamento e queimadas excessivas fez com que o mundo se deparasse com uma crise ambiental global, tornando o assunto ecológico pauta principal nas reuniões governamentais. Desta forma, “a exploração ao ar livre na infância é um conceito que tem ganhado destaque nas discussões contemporâneas sobre o desenvolvimento infantil e a relação das crianças com o meio ambiente” (Barros, 2018, p.19).

Barros (2018, p. 18) destaca a relevância da educação ambiental e a conexão do ser humano com o meio ambiente desde os primeiros momentos de vida. Segundo ele, os bebês exploram o mundo por meio de seus sentidos, tocando, cheirando, ouvindo e observando as diversas texturas, cores e sons que os cercam. Essa exploração sensorial é um processo natural que marca o início de seu conhecimento sobre o ambiente. À medida que crescem, essa curiosidade deve ser estimulada, permitindo que as crianças façam perguntas, se envolvam e compreendam a complexidade da relação entre os seres humanos e a natureza. Para isso, é fundamental que sejam bem orientadas, cultivando um respeito profundo pela natureza e pelos ecossistemas.

Críticas ao racionalismo científico cartesiano inundam as ciências sociais, mas o fato é que, ainda nos dias de hoje, na escola, mantemos as crianças mentalmente atentas, em estado de solidão cósmica e paralisia corporal. Preocupa que esta imagem diga até mesmo da realidade cotidiana de meninos e meninas que frequentam creches e pré-escolas brasileiras (Tiriba; Profice, 2023, p.91).

Profice (2016) reforça os problemas que as crianças podem ter por essa falta de incentivo na troca com o meio ambiente e que os números de crianças diagnosticadas com problemas de saúde aumentam com um estilo de vida isolado e sedentário.

As Diretrizes Curriculares da Educação Infantil devem prezar pela saúde da criança e monitorar as atividades externas realizadas pelas escolas, considerando que deve-se respeitar o direito de “ir e vir nos territórios escolares, aos movimentos e expressões corporais, fantasiantes, imaginativas, contemplativos, em conexão com seus pares humanos e as demais formas de vida” (Dcnei, 2009, art. 8º, § 1º, VI).

O Novo Contexto da Educação Infantil

Na prática, o desemparedar pode ser realizado com diferentes vertentes pedagógicas que buscam ampliar o espaço de aprendizagem das crianças: primeiramente, os “Ambientes de Aprendizagem Abertos” são uma estratégia eficaz, em que espaços externos, como parques e praças, são utilizados para atividades educativas. Isso permite que as crianças interajam diretamente com a natureza e com a comunidade ao seu redor.

Outra vertente é a adoção de “Metodologias Ativas”, que promovem a participação ativa dos alunos. Isso pode incluir projetos, brincadeiras e experiências que estimulem a exploração e a curiosidade, favorecendo um aprendizado mais significativo e engajado.

A “Interação Social” também desempenha um papel crucial nesse processo. Incentivar a socialização entre as crianças e a troca de experiências promove um aprendizado colaborativo, que valoriza a contribuição de cada aluno e reduz a centralidade do professor na sala de aula.

Por fim, a “Flexibilidade Curricular” é essencial para que o currículo reflita os interesses e necessidades dos alunos. Essa abordagem permite que as crianças tenham voz na sua própria aprendizagem, tornando o processo educativo mais relevante e motivador. Ao integrar essas vertentes, o desemparedar contribui para uma educação mais dinâmica e conectada ao mundo real.

Para que o desemparedamento da infância se torne uma realidade, pode-se seguir ainda algumas diretrizes, garantindo que esse direito não permaneça apenas nos documentos e diretrizes. Entre as estratégias destacam-se a transformação das crianças em atores ativos, ou seja, a escuta delas (Barros, 2018). Elas são as protagonistas do ensino, desta forma, o professor deve se moldar para atraí-las e conquistar seu desejo pela aprendizagem.

Barros (2018) também esclarece a importância de o professor se preparar corretamente para esse tipo de atividade:

A formação dos educadores deve ocorrer em contextos naturais, como piqueniques, dentro da escola ou em parques da cidade. Assim

como é crucial o desemparedamento das crianças, o mesmo se aplica à formação dos educadores, tornando-se uma necessidade e uma consequência desse processo. Se o aprendizado e a vivência se dão fora das paredes, isso também deve ser refletido na formação dos professores (Sobral *et al.*, 2022, p.04).

Além disso, é essencial requalificar e ampliar o tempo que as crianças têm para explorar e aproveitar os pátios e espaços externos de forma significativa. Essa ampliação não se limita apenas à quantidade de tempo disponível, mas também à qualidade das experiências que esses ambientes podem oferecer.

A forma como os espaços são organizados e utilizados é igualmente importante para garantir que as crianças possam interagir com a natureza de maneira enriquecedora. O contato com o meio natural não exige necessariamente grandes áreas; cada escola pode adaptar e estruturar seu ambiente de acordo com as características do terreno, os recursos financeiros disponíveis e sua própria trajetória pedagógica.

Uma abordagem criativa pode transformar pequenos espaços em verdadeiros laboratórios de aprendizado, onde cada canto se torna uma oportunidade para a descoberta e o desenvolvimento de habilidades. Por exemplo, um simples jardim ou uma área com árvores pode servir como palco para experiências de observação, experimentação e brincadeiras que conectam os alunos ao ciclo da vida e aos elementos da natureza.

A reflexão sobre o desemparedamento das crianças deve incluir a seleção cuidadosa dos materiais que estão disponíveis para elas. Ao diversificar os recursos utilizados para brincar e aprender, ampliam-se as possibilidades de imaginação, criatividade e movimento. Materiais naturais, como pedras, madeira e galhos, não apenas incentivam a exploração, mas também permitem que as crianças se conectem com o mundo real e com suas próprias fantasias.

Essa conexão é vital para criar um ambiente em que o aprendizado acontece de forma dinâmica e contextualizada, oferecendo inúmeras oportunidades para que as crianças experimentem, criem e aprendam por meio da interação com a natureza. Assim, a escolha de materiais se torna uma parte essencial do processo educativo, promovendo experiências que enriquecem o desenvolvimento integral das crianças.

A partir disso, essa temática está relacionada com os ensinamentos da educação ambiental nas escolas. Desta forma, o desemparedar deve ser analisado cientificamente, unificado aos avanços das questões ecológicas.

A exploração ao ar livre na infância também está intimamente ligada à educação ambiental. Ao permitir que as crianças se conectem com o meio ambiente de forma significativa, elas desenvolvem um respeito mais profundo pela natureza e uma compreensão dos desafios ambientais que enfrentamos atualmente. Essa consciência ambiental desde cedo pode inspirar uma geração futura de cuidadores do planeta, capazes de tomar decisões responsáveis em relação ao meio ambiente (Lopes, 2023, p. 157).

A educação ambiental forma alunos e cidadãos conscientes, que respeitam e cuidam do meio ambiente, o que deve ser iniciado pelos pais dentro de casa e nas escolas pelos professores. A vivência prática contribui mais diretamente para que eles sintam a natureza de perto e não apenas vivenciem em teoria.

Aguiar e Bastos (2012, n/p) dizem que: “as escolas têm a responsabilidade de ensinar às crianças sobre a importância da preservação do meio ambiente, os problemas ambientais globais e as ações que podem ser tomadas para mitigá-los”. A partir disso, a responsabilidade deve ser compartilhada e, deve ser estruturada pelo governo em suas ações referentes à educação ambiental nas escolas.

É crucial destacar que a interação entre a criança e o meio ambiente não apenas favorece o seu desenvolvimento individual, mas também desempenha um papel fundamental na formação de cidadãos conscientes e responsáveis pelo futuro do planeta. À medida que as gerações mais jovens crescem, elas herdarão os desafios ambientais que enfrentamos atualmente, como as mudanças climáticas e a degradação da biodiversidade. Assim, é essencial que as crianças sejam educadas com uma compreensão profunda da importância da preservação ambiental e do impacto que cada um de nós pode ter nesse processo (Almeida, 2012).

Além disso, é fundamental compreender que o desemparedamento da infância não implica na eliminação da educação formal ou dos ambientes fechados. Em vez disso, trata-se de encontrar um equilíbrio que permita

combinar a aprendizagem em sala de aula com experiências ao ar livre. A educação ao ar livre pode ser integrada de forma harmoniosa ao currículo escolar, proporcionando oportunidades para a aprendizagem interdisciplinar e o desenvolvimento de habilidades práticas. Essa abordagem não apenas enriquece o aprendizado, mas também ajuda as crianças a desenvolverem uma conexão mais significativa com a natureza, promovendo um senso de responsabilidade e cuidado com o meio ambiente que as acompanhará ao longo de suas vidas (Almeida, 2012).

A promoção de experiências de aprendizagem fora das paredes da sala de aula deve ser vista como uma extensão do processo educativo tradicional, em que a exploração, a curiosidade e o contato direto com o ambiente natural se tornam partes essenciais da formação das crianças. Ao encorajar essa relação, não apenas contribui-se para o desenvolvimento integral das crianças, mas também as preparam para se tornarem guardiãs do planeta, capazes de enfrentar os desafios ecológicos do futuro com conhecimento e empatia (Almeida, 2012).

Para promover o desemparedamento da infância, é essencial que os adultos, como pais, educadores e governantes, criem ambientes e oportunidades para que as crianças possam interagir com a natureza de forma segura e significativa. Isso inclui a criação de áreas verdes em áreas urbanas, a incorporação de atividades ao ar livre no currículo escolar e o incentivo à exploração da natureza durante o tempo livre. O desemparedamento da infância envolve a promoção da relação entre a criança e o meio ambiente natural como uma parte fundamental do desenvolvimento infantil. Essa abordagem visa proporcionar às crianças oportunidades de aprendizado, crescimento físico e desenvolvimento socioemocional por meio da interação com a natureza, ao mesmo tempo em que fomenta uma compreensão mais profunda e um compromisso com a preservação do meio ambiente (Lopes, 2023, p. 161).

O desemparedamento é, portanto, uma condição fundamental para o dessilenciamento das crianças. As barreiras físicas que definem os espaços de aprendizagem não apenas limitam a liberdade de movimento, mas também obscurecem a diversidade de experiências que os diferentes horizontes do mundo oferecem. Essa restrição prejudica o acesso ao

conhecimento pleno, dificultando a exploração e a compreensão do mundo em sua totalidade.

Quando aborda-se o emparedamento, reconhece-se uma ferida na integridade das crianças, já que essa situação contrasta com a natureza relacional que define todos os seres vivos. A crescente desconexão entre os humanos e a biodiversidade é exacerbada pela falta de interações com ambientes naturais, frequentemente substituídos por dispositivos eletrônicos que restringem a cognição infantil.

Considerações Finais

Ao promover o desemparedamento, não apenas abrem-se novas oportunidades para a exploração e o aprendizado ativo, mas também restaura-se a conexão essencial entre as crianças e a natureza. Isso permite que suas vozes sejam ouvidas e suas potencialidades sejam plenamente desenvolvidas. Essa renovação de relação não só enriquece a experiência educacional, mas também é crucial para formar uma nova geração de indivíduos conscientes da importância da biodiversidade e do cuidado com o planeta.

Referências

- ALMEIDA, M.T.P. O brincar das crianças em espaço público. 2012. Tese (Doutorado em Pedagogia). Universidade de Barcelona, 2012. Acesso em: https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/41509/4/01.MTPA_TESE.pdf. Acesso em: 06 set. 2024.
- AGUIAR, J.V.; BASTOS, N. Uma reflexão teórica sobre as relações entre natureza e capitalismo. Rev. Katál., Florianópolis, v.15, n.1, p. 84-94, jan./jun. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rk/a/WtrTgLRyTWbCcFDyJ6NpgJ/?format=pdf>. Acesso em: 06 set. 2024.
- ARIÈS, P. História social da criança e da família. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.
- BARROS, M.I.A. Desemparedamento da infância: a Escola como Lugar de Encontro com a Natureza. 2. ed. Rio de Janeiro: Alana, 2018.
- CRAIDY, K. Educação Infantil: pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001.
- LOPES, M.M. Desemparedamento da infância: A relação entre a criança e o meio ambiente. Cairu em Revista, v. 12, n. 23, , p. 156-164, Dez/Jan 2023. ISSN 22377719.
- RODRIGUES, A.T.H.; EMMEL, R. Crianças, infâncias e a pedagogia do desemparedamento: Compreensões de professoras em turmas de educação infantil em uma escola do campo. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha, 2020.
- SANTOS, Z. C. Criança e a experiência afetiva com a natureza. Curitiba: Editora Appris, 2020. P. 61-112.

SOBRAL, K.F., *et al.* Infância, natureza e afetos: A formação de professores e o desemparelhamento na educação infantil no município de Rio Largo-AL. CONEDU. Anais VIII Congresso Nacional de Educação, 2022.

TIRIBA, L. Crianças, natureza e Educação Infantil. 2005. 249p. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2005. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.pucRio.br/colecao.php?strSecao=resultado&nrSeq=7704@2>. Acesso em: 19 set. 2024.

TIRIBA, L.; PROFICE, C.C. Desemparelhar infâncias: contracolônialidades para reencontrar a vida. *O Social em Questão* - Ano XXVI - n. 56 - Maio a Ago/2023.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL NOS CENTROS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE PARANAGUÁ: UM OLHAR PARA AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS¹

Daniely do Rosário²
Gerson Luiz Buczenko³

1 Introdução

O presente trabalho retrata pesquisa desenvolvida no Programa de Pós Graduação – Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná que teve como objeto de estudo a Educação Ambiental na prática pedagógica da Educação Infantil em Centros Municipais de Educação no Município de Paranaguá. Dessa forma, o objetivo geral estabelecido foi compreender a Educação Ambiental e suas aproximações com a Educação Infantil no contexto das práticas pedagógicas do Pedagogo dos Centros Municipais de Educação Infantil de Paranaguá.

Os objetivos específicos foram assim definidos: conhecer a realidade loco-regional do município de Paranaguá e dos Centros de Educação Infantil; analisar a Educação Ambiental na prática pedagógica do pedagogo dos Centros Municipais de Educação Infantil; avaliar as atividades de Educação Ambiental nos eixos do espaço físico, da gestão escolar, da organização curricular e das relações com a comunidade nos Centros Municipais de Educação Infantil de Paranaguá.

O problema de pesquisa foi definido da seguinte forma: a Educação Ambiental está presente na prática dos pedagogos dos Centros Municipais de Educação Infantil da rede de ensino de Paranaguá? A pesquisa qualitativa, de cunho bibliográfico e documental foi complementada pela análise de conteúdo de entrevistas semiestruturadas aplicada aos Professores Pedagogos que desenvolvem suas atividades Profissionais em Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) no Município de Paranaguá.

1 O presente trabalho retrata pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-graduação – Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná que teve como objeto de estudo a Educação Ambiental na prática pedagógica da Educação Infantil em Centros Municipais de Educação no Município de Paranaguá.

2 Professora e Pedagoga da Rede Municipal de Ensino de Paranaguá, Paraná. Mestre em Educação na Universidade Tuiuti do Paraná. Doutoranda em Educação pela. Universidade Tuiuti do Paraná. E-mail: d.png@hotmail.com ; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3876920749935004>

3 Coordenador de Curso Superior de Tecnologia em EAD no Centro Universitário Internacional - Uninter. Mestrado em Educação (2013) e Doutorado (2017) em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná; Pós-Doutorado em Educação na Universidade Tuiuti do Paraná (2021). Email: buczenko@uol.com.br; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4655070570360776> Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0605-0805>

O levantamento foi realizado no banco de dados de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Observamos avanços nas pesquisas relacionadas a educação ambiental e educação infantil, porém ficou evidente uma insuficiência de estudos com o objeto de pesquisa em educação ambiental na atuação do pedagogo. Fato que demonstra a originalidade da presente pesquisa, assim como a significativa contribuição de seus resultados para somar conhecimentos acadêmicos à temática.

Importante salientar que no estudo exploratório verificou-se um número reduzido de pesquisas relacionadas a Educação Ambiental na modalidade da Educação Infantil, condição que é mais expressiva ainda, quando a consulta se dá sobre a formação em Educação Ambiental na prática do Pedagogo. Destaca-se também que é o Pedagogo que necessita desta formação, em razão de suas atribuições na gestão pedagógica da escola, principalmente quando de suas orientações, capacitações e promoção de debates com docentes dos CMEIs. Tais atividades contribuem para a formação do coletivo escolar que se reflete no processo de ensino aprendizagem visando a qualidade do ensino com significados ampliados da realidade socioambiental para todos os envolvidos. Para tanto, destaca-se a seguir um breve relato da realidade loco-regional e educacional do Município de Paranaguá.

2 O Município de Paranaguá

O município de Paranaguá segundo Santos (1850) é considerado o berço da civilização paranaense por ser o mais velho do estado do Paraná. Desenvolveu-se, em seu início, às margens do Rio Itiberê e, em 1648, foi fundada a Villa de Nossa Senhora do Rosário de Paranaguá ou Paranaguá, vindo a obter o título de cidade somente em 05 de fevereiro de 1842, por meio da Carta Lei Provincial nº 5.

Segundo ainda Santos (1850), um dos primeiros pioneiros a fixar moradia em Paranaguá na Ilha da Cotinga foi Domingos Peneda, natural de São Paulo. Os demais colonizadores ocuparam a região pela margem esquerda do Rio Taguaré, atual Rio Itiberê, região até então habitada pelos povos indígenas Carijós, os quais acabaram por ser, em parte,

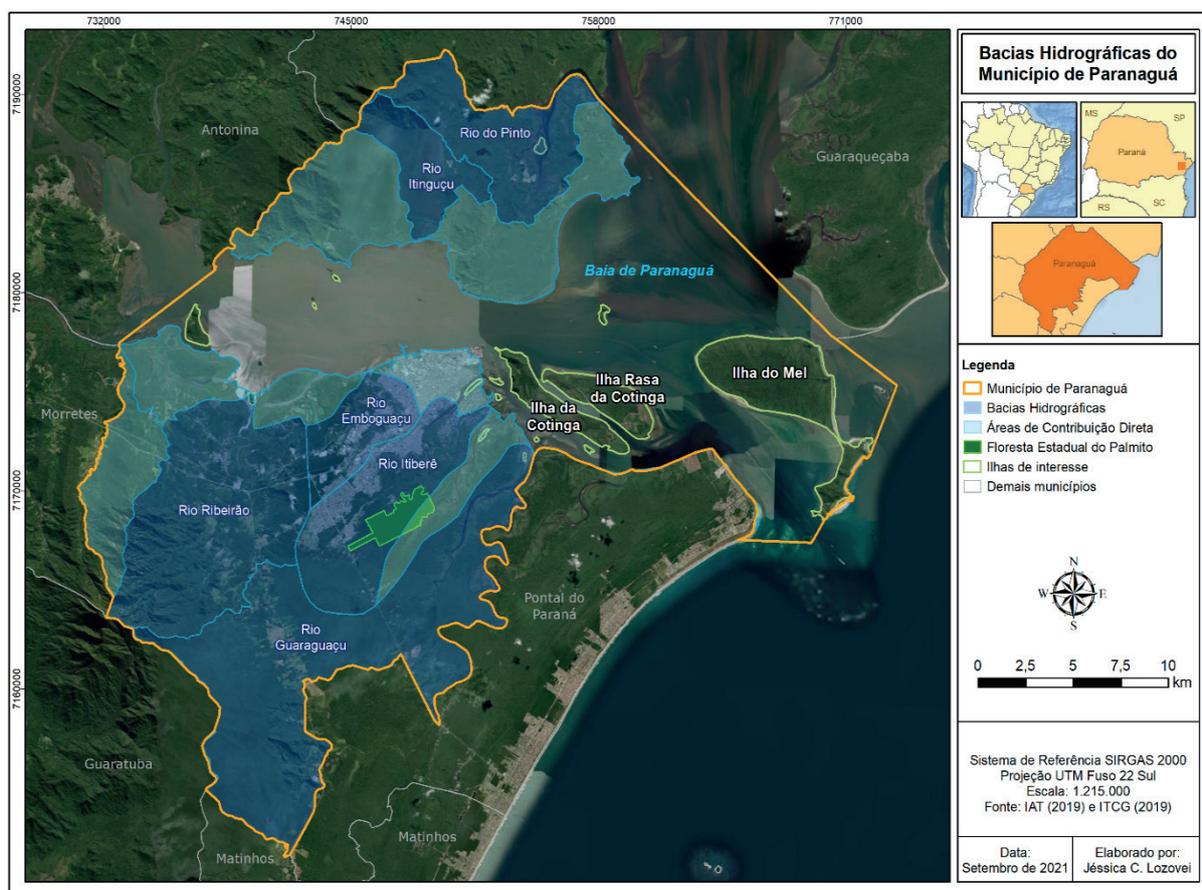
escravizados. Santos (1850) afirma que em 1º de outubro de 1853, foi criada a Capitania dos Portos do Paraná, pelo Decreto nº 1.241, a qual deu início às suas atividades em 13 de fevereiro de 1854, porém somente em 17 de março de 1935 foi inaugurado o Porto de Paranaguá – Porto Dom Pedro II. Com o passar do tempo o Município de Paranaguá com todo o seu potencial hidrográfico e portuário (Figura 1), passou a ter uma importância vital para a economia do Estado do Paraná, em função do escoamento de grãos da produção agrícola do Estado do Paraná e de estados vizinhos. Assim, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2023), o Município de Paranaguá possuía uma população estimada para o ano de 2021 de 157.378 habitantes, com um território de 826,431km². Em relação ao trabalho e rendimentos a população de Paranaguá possui uma renda média de 2,9 salários-mínimos, com um total de 43. 733 pessoas ocupadas (28%) segundo informações do mesmo Instituto.

Em relação ao meio ambiente o IBGE (2023) informa que o Município possui uma área urbanizada de 39km², conforme dados do ano de 2019, e ainda

apresenta 81% de domicílios com esgotamento sanitário adequado, 37.3% de domicílios urbanos em vias públicas com arborização e 29.7% de domicílios urbanos em vias públicas com urbanização adequada (presença de bueiro, calçada, pavimentação e meio-fio). Quando comparado com os outros municípios do estado, fica na posição 30 de 399, 358 de 399 e 204 de 399, respectivamente. Já quando comparado a outras cidades do Brasil, sua posição é 918 de 5570, 4628 de 5570 e 1249 de 5570, respectivamente (IBGE, 2023).

Em relação à Educação no âmbito do Município de Paranaguá (IPARDES, 2023) registra-se um total de 36.671 matrículas no ano de 2022, sendo: 410 em instituições federais; 15.808 em instituições estaduais; 14.116 em instituições municipais; 6.337 em instituições particulares. Do mesmo relatório, importa salientar que o total de Docentes atuantes na Educação Básica registrado é de 2.282, sendo: 62 em instituições federais; 666 em instituições estaduais; 1.153 em instituições municipais; 533 em instituições particulares.

Figura 1: Mapa do Município de Paranaguá



Fonte: IAT, 2019.

Elaborado por: Jéssica C. Lozovei (2021).

Assim, verifica-se que o município de Paranaguá possui uma urbanização recente, com um grande crescimento populacional na área urbana, principalmente a partir da década de 90, concomitante ao crescimento populacional de um modo geral do município. É neste contexto, acompanhado pelo processo de urbanização desenfreado brasileiro que a favelização na cidade se torna inevitável, já que o êxodo rural proporcionou a exclusão da camada populacional que não se enquadrou no mercado de trabalho na área urbana. Quadro que desencadeou também uma ocupação desordenada e sem planejamento desses aglomerados que resultam, em inúmeros impactos ambientais e na saúde pública, além de oferecerem enormes riscos à vida desta população. Os baixos índices de renda, alfabetismo e em certas regiões a alta taxa de densidade demográfica são fatores que influenciam na vulnerabilidade dessa população, que acaba

por escolher lugares periféricos e em áreas de preservação permanente e próximo a redes hidrográficas para construir suas casas. Tais regiões acumulam, além destas, altas taxas de agravos de saúde como doenças relacionadas à falta de saneamento, principalmente devido à falta de manejo adequado dos resíduos e problema de drenagem urbana. Com um panorama geral sobre o Município de Paranaguá, apresentam-se em seguida os Centros Municipais de Educação Infantil e uma perspectiva sobre a organização pedagógica.

3 Centros Municipais de Educação Infantil de Paranaguá e a Organização Pedagógica

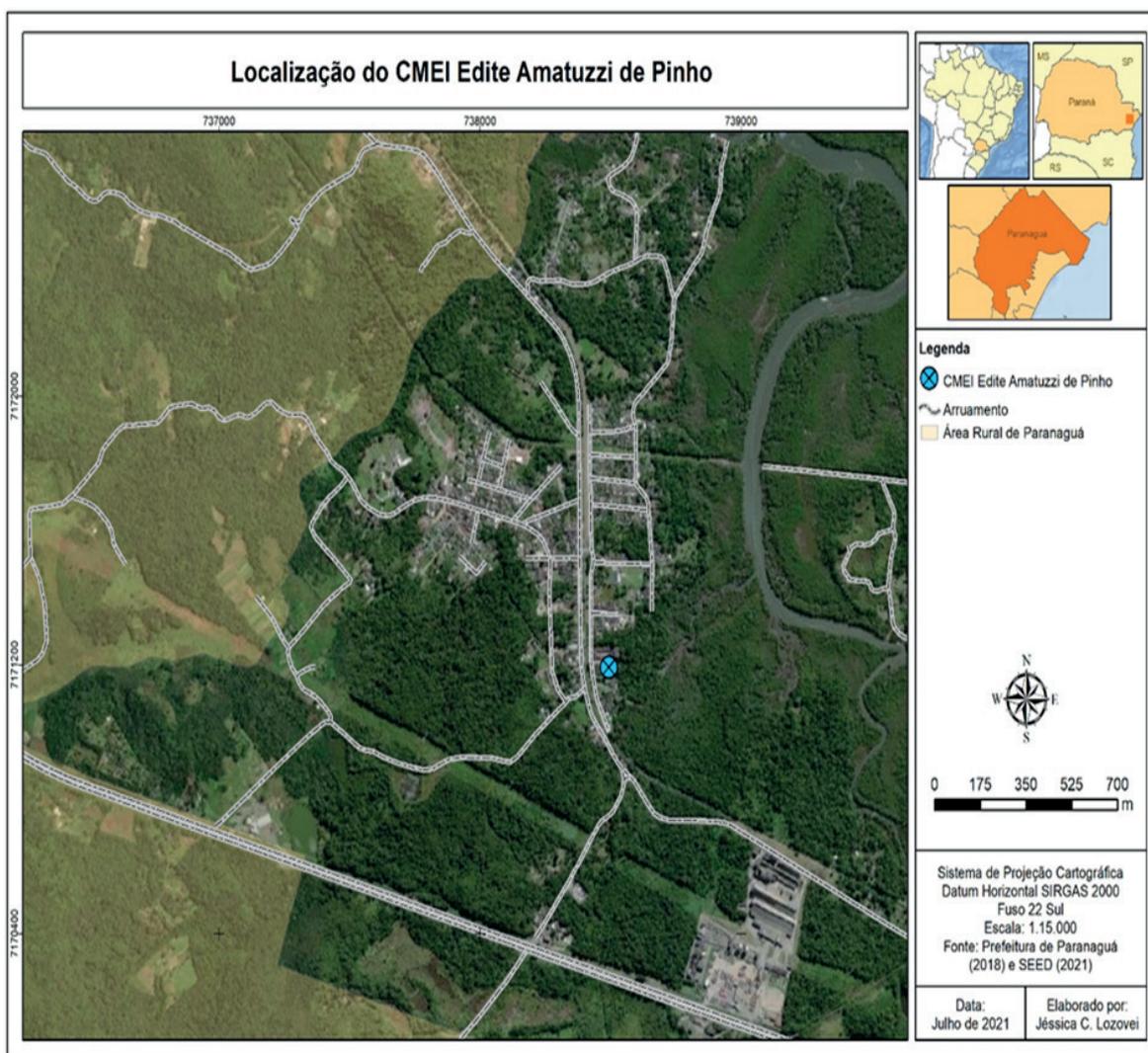
Os Centros Municipais de Educação Infantil de Paranaguá ofertam vagas para crianças de 0 a 5 anos, cujo cadastro para as vagas é realizado pelo site da Prefeitura Municipal de forma que o responsável pela criança pode ir acompanhado a disponibilidade da vaga pelo portal da transparência, devido à grande procura por vagas. De um total de 26 CMEI's, apenas em 01 CMEI, na atualidade, disponibiliza turmas em período integral. Para a pesquisa que ora é relatada, foram selecionados os CMEI's Edite Amatuzzi de Pinho, Nossa Senhora do Rocio, Nossa Senhora de Navegantes e Milena Bonfim, os quais foram detalhados em sua localização e forma de atuação do Pedagogo.

De uma forma geral, os bairros onde os CMEI's estão situados caracterizam-se como um misto de ocupação irregular e espaços regularizados. Os espaços de ocupação irregular têm em suas peculiaridades manguezais, rios, áreas de preservação e invasão de terrenos particulares e as casas são pequenas e sem infraestrutura mínima como acesso à água e energia elétrica. Por vezes, a água é desviada de nascentes próximas para atender as moradias mais simples. Alguns terrenos ficam em áreas isoladas de difícil acesso, por essa razão, as crianças utilizam o ônibus como transporte escolar, outras, preferem o uso da bicicleta ou mesmo a caminhada para trânsito até o CMEI.

Em relação ao Centro Municipal de Educação Infantil "Edite Amatuzzi de Pinho", (FIGURA 2) localizado na área Rural de Alexandra foi inaugurado aos vinte e quatro dias do mês de julho de 2004. O bairro

possui uma população de 5.083 habitantes (IPARDES 2017) e foi instalado em razão de uma antiga reivindicação dos moradores que almejavam por uma instituição de educação infantil, na qual seus filhos recebessem atendimento parcial e integral, garantindo às crianças um desenvolvimento pleno e facilitando a vida das mães que necessitam trabalhar e colaborar no orçamento familiar. O bairro de Alexandra possui um fluxo rodoviário e ferroviário que funcionam como ponto de interligação entre Paranaguá, Antonina, Morretes e Curitiba.

Figura 2: Mapa do Centro Municipal de Educação Infantil Edite Amatuzei de Pinho



Fonte: IAT, 2019.
Elaborado por: Jéssica C. Lozovei (2021).

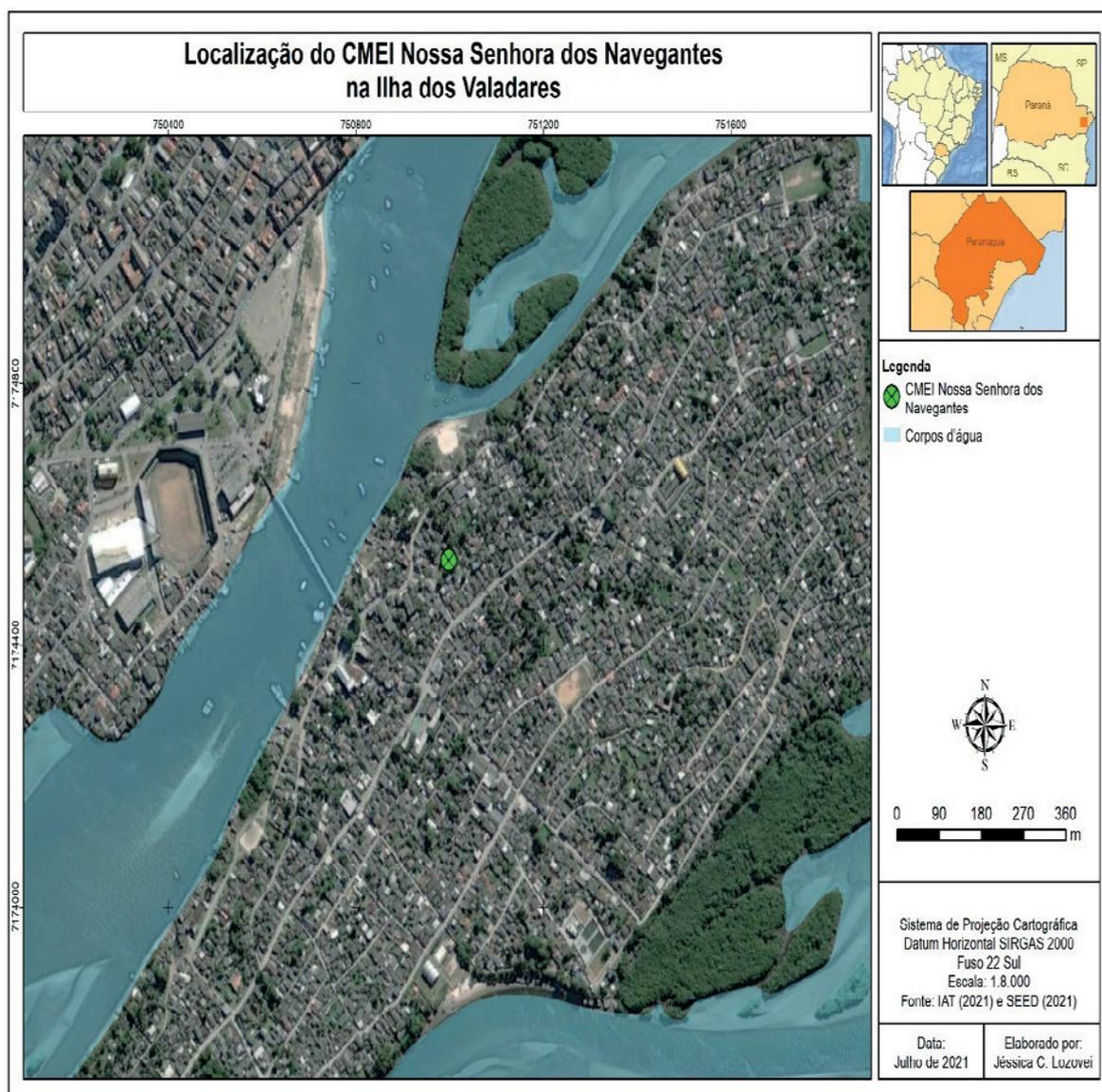
O regime de funcionamento do CMEI é parcial com quatro turmas no período matutino e quatro turmas no período vespertino entre turmas

de Maternal I, Maternal II, Pré I e Pré II. O Centro Municipal de Educação Infantil inicia suas atividades às 7:00 horas da manhã e os alunos fazem quatro refeições diariamente, às 8:00 horas acontece o desjejum, às 10:30 horas o almoço, às 13:30 horas o lanche da tarde e às 14:30 horas a janta. A merenda escolar é fornecida por uma empresa contratada pela Prefeitura Municipal de Paranaguá com o suporte de um grupo de nutricionistas que elabora o cardápio sob a fiscalização da nutricionista da Secretaria Municipal de Educação.

O CMEI Nossa Senhora dos Navegantes (FIGURA 3), localizado na Ilha dos Valadares, possui uma população de 22.000 mil habitantes (IPARDES, 2023) e foi inaugurado em 04 de abril de 2008, na gestão do Prefeito José Baka Filho. Foi fundado devido à necessidade de um lugar para atender as crianças da comunidade constituída em sua grande maioria por pescadores, condição que veio a contribuir para a escolha do nome do CMEI de Nossa Senhora dos Navegantes, em razão de ser a Santa protetora dos pescadores. Devido ao fato de estar situado dentro de uma ilha, as tradições e costumes locais permanecem fortes, valorizando a dança e a música que tem como referência o fandango. O meio de transporte escolar utilizado por muitos habitantes é a charrete, também conhecida como “carrocinha”.

Os docentes do CMEI que trabalham diretamente com as crianças conseguem ter uma visão reflexiva sobre a cultura local e a bagagem de conhecimento de cada criança, pelo motivo de muitos serem moradores da região, e toda a equipe docente, tem a ciência do valor do resgate e fortalecimento dos saberes passados por gerações. A convivência com a comunidade local e a clientela atendida é harmônica, ocorrendo o constante diálogo, bem como parcerias para projetos e ações desenvolvidas para melhorias no estabelecimento de ensino, nas práticas pedagógicas, refletindo ainda na realização de eventos sociais. Para que esta ação aconteça, no início do ano letivo, é marcado um encontro com os familiares, momento em que apresenta a proposta pedagógica, expondo-se os princípios metodológicos, a função da educação infantil e as metas que se pretende alcançar, salientando a importância da parceria da família neste processo.

Figura 3: Mapa do Centro Municipal de Educação Infantil Nossa Senhora de Navegantes – área da Ilha dos Valadares

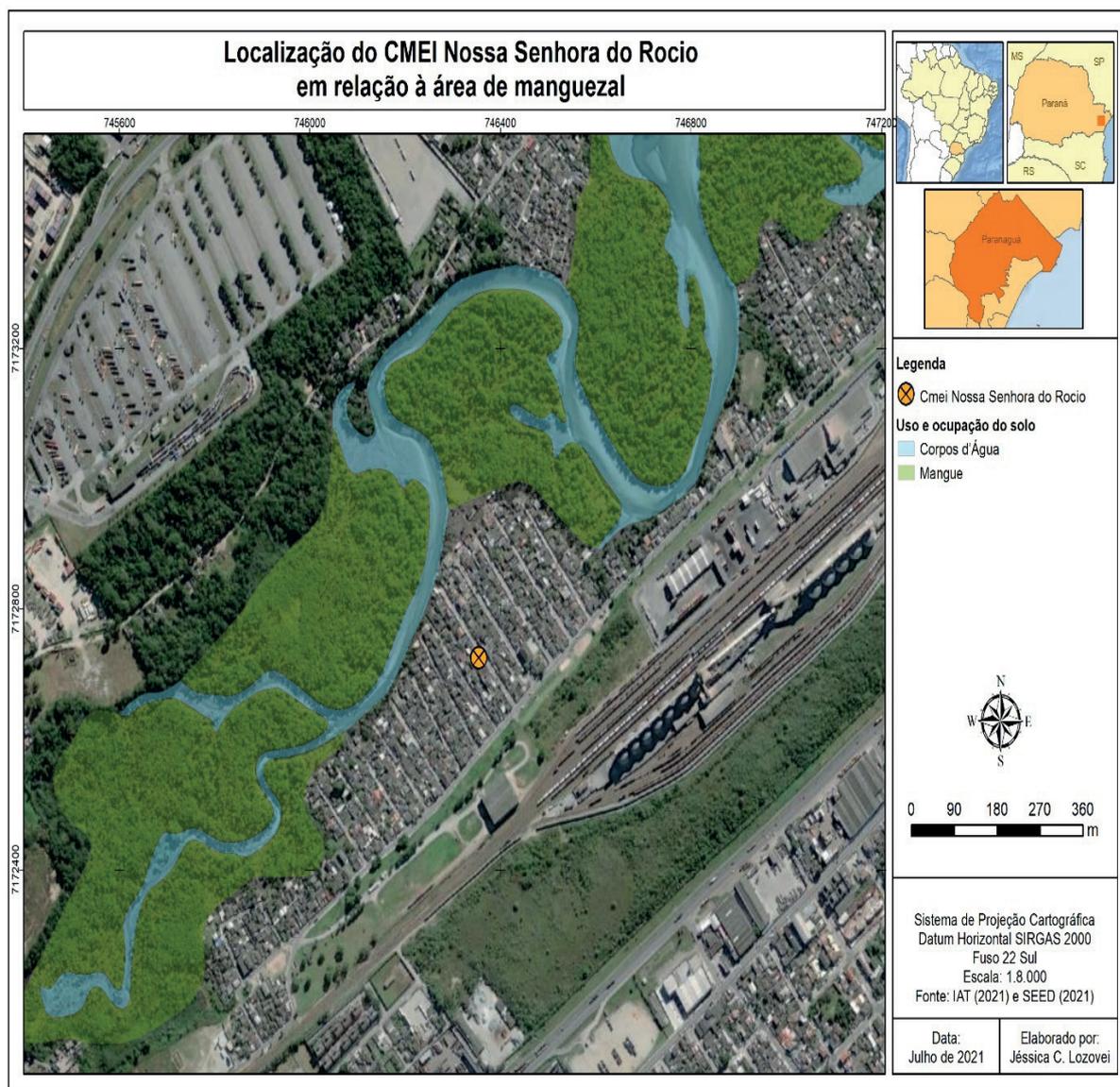


Fonte: IAT, 2019.
Elaborado por: Jéssica C. Lozovei (2021).

No CMEI também desenvolve o um projeto de formação continuada em serviço, intitulado “Espaço dos Docentes”, projeto que foi implantado e direcionado pela Pedagoga responsável. Assim, nas horas semanais dos docentes, destinadas para estudos e planejamento, são realizadas pesquisas de temas relacionados à educação infantil com o devido acompanhamento e devolutiva para os Docentes, condição que vem a proporcionar momentos de reflexão sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas no CMEI.

O CMEI Nossa Senhora do Rocio (FIGURA 4) foi inaugurado no ano de 2009, em terreno doado por membro da comunidade e está localizado no bairro Vila do Povo. Foi construído sobre área de manguezal, assim como boa parte do bairro em razão das ações recorrentes de desmatamento, aterramento com lixo e restos de construção da região.

Figura 4: Centro Municipal de Educação Infantil de Paranaguá Nossa Senhora do Rocio



Fonte: IAT, 2019.
Elaborado por: Jéssica C. Lozovei (2021).

No CMEI as turmas integrais funcionam das sete horas e trinta minutos às dezessete horas e trinta minutos e em relação à organização do tempo e do trabalho pedagógico contemplam a criança como centro

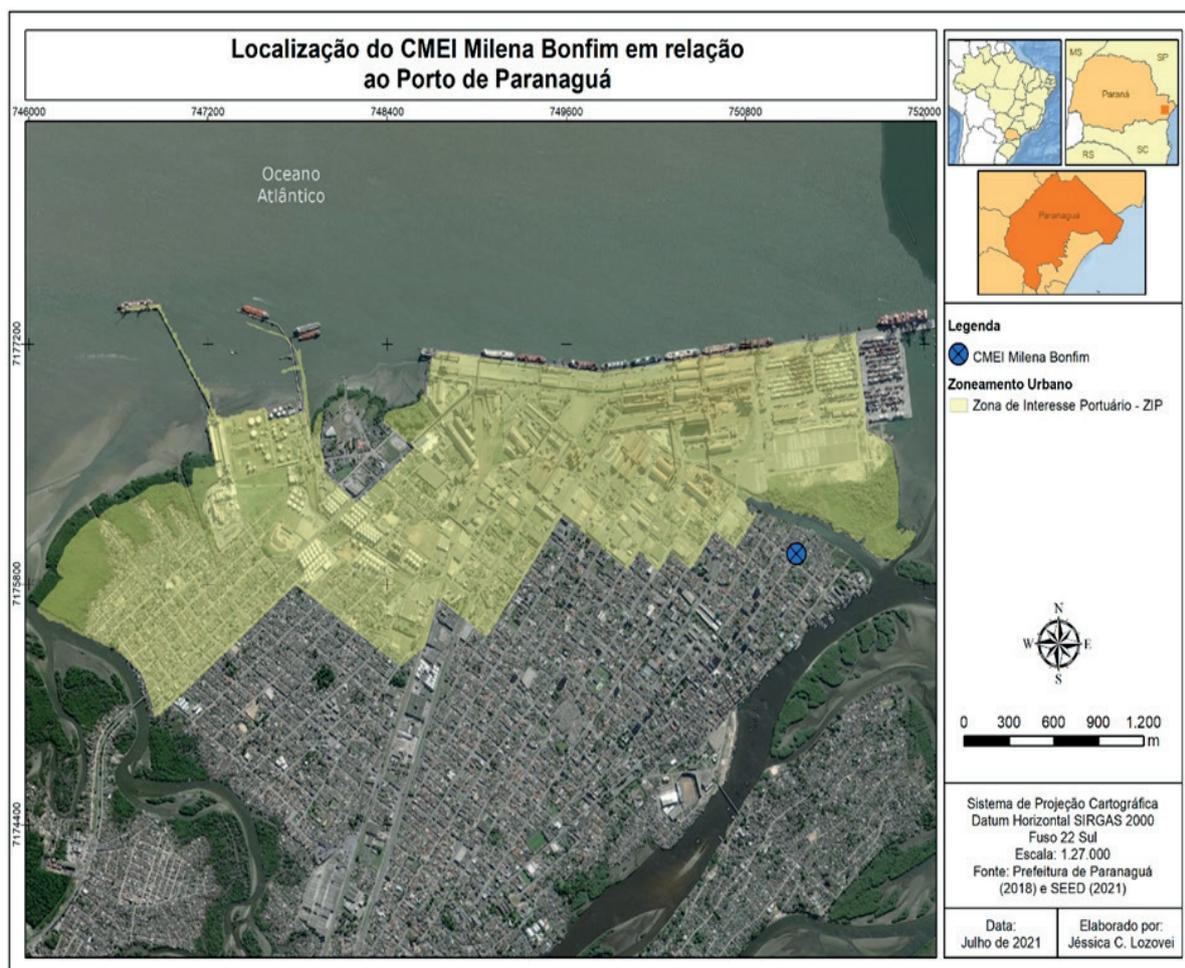
do planejamento. Assim, as atividades acontecem de acordo com as necessidades das crianças de crescer e se desenvolver de acordo com sua faixa etária. A questão do banho, alimentação, brincadeiras e toda e qualquer atividade é planejada e realizada no intuito de estimular a autonomia e o sentimento de pertencer da criança. Os materiais e brinquedos são organizados a fim de favorecer a autonomia e estimular a capacidade de expressão da criança. O projeto horta presente no CMEI, surge em razão da necessidade de estimular nas crianças a formação de hábitos de consumo de verduras e legumes e raízes, pois em geral, elas não têm o costume de consumir tais alimentos. A instituição conta com um espaço ocioso de terreno localizado nos fundos, propício para o cultivo de várias culturas com boa circulação de ar e luminosidade solar e com água próxima para a irrigação possibilitando a promoção de ensinamentos às crianças sobre sua relação com a natureza, firmando na mente destes pequenos desde cedo, conceitos de sustentabilidade.

O CMEI Milena Bonfim (FIGURA 5) também foco da presente pesquisa, situa-se no bairro da Costeira próximo ao Centro Comunitário em uma localidade central do município de Paranaguá. O Bairro da Costeira possui uma comunidade diversificada com seus moradores atuando em diferentes áreas profissionais com diversos níveis de renda familiar. Entre as principais profissões pode-se citar: pescadores; autônomos; comerciários; portuários; advogados; docentes; militares; assistentes administrativos; auxiliar de serviços gerais; despachante aduaneiro; construtor civil; entre outras. O Bairro também apresenta ruas com pavimento de paralelepípedo, com baixo fluxo de veículos automotivos e em suas vias transitam moradores, visitantes e trabalhadores do entorno portuário.

O Bairro também oferece algumas condições de urbanização satisfatórias possuindo a instalação de algumas empresas portuárias, igrejas, praças, marinas, supermercados, algumas estruturas de saúde, bem como o Corpo de Bombeiros e a Capitania dos Portos que faz a cidade ser conhecida pelo mundo como um dos maiores portos graneleiros. Infelizmente, tal localização causa transtornos diários com a poluição sonora causados pelas fábricas e caminhões que circulam em péssimas condições, somando-se à poluição do ar causada pelas fábricas. A sujeira pelas ruas deixa o ar fétido e os grãos que ali caem e ficam servem de

alimento para animais como ratos e pombos, condição também presente por toda a cidade e não apenas no entorno do Porto, origem de diversas doenças em crianças e adultos. O entorno do CMEI Milena Bonfim é muito bem cuidado e contando com a ajuda da comunidade, que tenta prezar pelo bem-estar das crianças.

Figura 5: Mapa do Centro Municipal de Educação Infantil Milena Bonfim



Fonte: IAT, 2019.
Elaborado por: Jéssica C. Lozovei (2021).

O CMEI promove reuniões coletivas ou particulares com a participação dos pais. A comunicação entre a família e escola ocorre por meio da caderneta de recados, página do CMEI no facebook e por meio de reuniões, particulares e bimestrais, dos pais com os docentes a fim de dialogar sobre a educação e o cuidado desenvolvidos pela Instituição, trocando ideias e favorecendo a relação família/escola, abrindo espaço

para debates, roda de conversas e esclarecimento de dúvidas dos pais. Algumas atividades desenvolvidas no CMEI englobam também o cuidado com o meio ambiente em projetos desenvolvidos por meio da Secretaria Municipal de Educação como: Cuidados com o Planeta; Visita ao Aero parque; Cuidados com o Bairro. Após um breve apanhado dos CMEIs selecionados na presente pesquisa bem como da descrição do trabalho pedagógico, apresenta-se, na próxima seção a Educação Ambiental na prática dos Pedagogos.

4 Educação Ambiental na Prática dos Pedagogos dos Centros Municipais de Educação Infantil de Paranaguá

Para identificar a prática pedagógica dos Centros Municipais de Educação Infantil pesquisados nos eixos do espaço físico, gestão, currículo e comunidade, buscou-se conhecer a realidade dos CMEI's através das entrevistas e dos documentos pesquisados. Cada CMEI relatou a sua prática, a formação continuada, a organização curricular, seus espaços e a comunidade onde estão inseridos.

Em relação ao conhecimento dos pedagogos sobre Educação Ambiental, reitera-se que a mesma é assegurada por Lei nº 9795 de 27 de abril de 1999. Na pesquisa realizada apenas 01 entrevistado disse conhecer e, de forma vaga, sobre as Diretrizes Municipais de Paranaguá. A Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), as Diretrizes Nacionais de Educação Ambiental (DCNEA) não eram de conhecimentos de nenhum dos entrevistados.

Percebe-se, assim, a falta conhecimento sobre os documentos que norteiam a educação ambiental principalmente na educação infantil. A educação ambiental para os Pedagogos é de uma forma geral desconhecida e poucos conhecem algo mais aprofundado sobre educação ambiental, porém, destacou-se o interesse em conhecer mais sobre o assunto com o objetivo de melhorar as práticas pedagógicas.

Em relação ao espaço físico verificou-se que os CMEIs analisados na presente pesquisa não possuem uma construção pensada para a educação infantil, a construção original não possui materiais ecológicos, isolamento termoacústico, janelas, móveis e espaços internos planejados

que contemplem a estatura das crianças. Em razão desse motivo a Secretaria Municipal de Educação decidiu reformar alguns CMEIs e, entre os selecionados, estão os participantes da pesquisa. Nesse quesito, três CMEI's possuem espaço para reforma e ampliação, sendo que apenas um CMEI não possui espaço físico necessário para qualquer ampliação.

Destaca-se que os CMEIs pesquisados possuem quatro realidades diferenciadas, um CMEI situado na zona rural, possui espaço físico e a comunidade ainda apresenta características rurais. Outro CMEI na área portuária está sendo reformado e sua nova estrutura visa contemplar as crianças em sua totalidade, a área externa é grande e propícia para a realização de vários projetos ambientais, seu entorno possui fábricas, marinas, manguezais, ilhas e o porto de Paranaguá. O CMEI da ilha está em fase final da reforma e ampliação e a área em seu entorno é excelente, muitos projetos poderão ser desenvolvidos com parceria entre o CMEI e a comunidade. O CMEI está situado próximo a área de manguezal e de preservação faz parte da comunidade pesqueira, seu entorno possui alguns estabelecimentos, destacando-se a bela vista da Baía de Paranaguá, porém, em função de sua localização em região de manguezal o mesmo não possui espaço para ampliação, sua construção foi feita em área de aterro. A área externa é bem restrita e seu entorno possui fábricas e alguns estabelecimentos.

Verificando os Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) dos CMEI's, em relação a questões ambientais, constatou-se que apenas CMEI Milena Bonfim elabora junto com os docentes, em sua hora-atividade, projetos que envolvam a horta, a literatura e a utilização dos espaços da sala e ambiente externo envolvendo as crianças e a comunidade com a Preservação do Rio Chumbo.

Em relação à Gestão Escolar no Município de Paranguá na Rede Municipal de Educação os pedagogos de CMEI's atuam de forma diferente dos pedagogos do ensino fundamental onde a função deste se divide entre o pedagogo orientador e o pedagogo coordenador. Nos CMEI's as duas funções ocorrem de forma concomitante, dando suporte à prática pedagógica dos docentes e as questões relacionadas ao currículo, além do preenchimento de fichas e encaminhamentos ao Centro Municipal de Atendimento Especializado (CMAE) e ao Conselho Tutelar quando se faz

necessário. Os pedagogos são responsáveis pelas conversas formais ou informais com os pais e responsáveis, as quais ficam arquivadas na pasta de cada criança quando necessário.

Os pedagogos dos CMEI's participam do Conselho Escolar, da Associação de Pais, Mestres e Funcionários (APMF), das tomadas de decisões junto com o corpo docente, os Conselhos de Classe trimestrais e que ocorrem durante dia letivo, durante a hora-atividade. O pedagogo possui muitas atribuições dentro dos CMEI's, seja auxiliando os docentes, as crianças, os responsáveis, preparando formações ou preenchendo documentos burocráticos.

Os PPP dos CMEI's pesquisados apontam uma gestão democrática, são reformulados sempre que necessário por docentes, pais, servidores e pessoas da comunidade, com o envolvimento de todos é possível buscar ações que contemplem a comunidade onde estão inseridos e o Currículo Municipal de Educação de Paranaguá. O planejamento é realizado quinzenalmente como sequência didática conforme orientação dada pela Secretaria Municipal de educação e Ensino Integral (SEMEDI).

Em relação à organização curricular, buscou-se compreender as possibilidades para inserir a Educação Ambiental nas práticas pedagógicas da escola de forma a identificar a presença de elementos relacionados à educação ambiental nos PPP's dos CMEI's. Destaca-se que a rede municipal de ensino de Paranaguá possui um Currículo e, todos os CMEI's pesquisados, relataram seguir o Currículo Municipal e as Diretrizes Curriculares no planejamento. No entanto apenas um dos entrevistados o PPP na elaboração do planejamento, mas foi observado pela pesquisadora que todos os PPPs possuem diferenças na fundamentação teórica e nas concepções adotadas.

Quanto à indicação sobre como a Educação Ambiental é tratada nos PPP's, ficou claro que ainda é abordada de uma forma transversal, não caracterizando como conteúdo. Os projetos da SEMEDI e de empresas parceiras que abordam a educação ambiental, foram citados por 03 Entrevistados, no entanto os mesmos projetos não fazem mais parte das formações realizadas na atualidade.

Constatou-se durante a pesquisa realizada a concepção de sociedade, educação e de prática de ensino escolhida pelo professor vai nortear o

currículo e o planejamento de suas atividades, entre elas a tarefa escolar. Desta forma, compreende-se ser ponto comum entre os CMEI's objeto do presente trabalho e entre os CMEI's e Escolas analisados por outros pesquisadores que, apesar de uma base curricular comum, os PPP's apresentam fundamentações divergentes, o que não é necessariamente negativo, ressaltando as características próprias de cada entidade para o desenvolvimento do PPP.

Destaca-se ainda ser convergente a importância do PPP para a elaboração do trabalho pedagógico, sendo de extrema relevância que o currículo seja dotado de caráter prático, não deixando, evidentemente, de priorizar a formação contínua do aluno como cidadão, bem como, de práticas relativas a educação ambiental como elementos que norteiam o eixo da organização curricular.

Em relação ao eixo comunidade, em razão da peculiaridade de cada CMEI trazido para o presente trabalho, verificam-se características socioambientais muito particulares que fazem parte do contexto da cidade de Paranaguá. O CMEI Edite Amatzuzi Pinho que está situado no Bairro de Alexandra, fica na zona rural, bem próximo a zona urbana, é o bairro mais afastado do centro da cidade e seu entorno possui a beleza da Serra do Mar, rios, manguezais, chácaras, destacando-se com uma comunidade bem participativa nas tomadas de decisões, reuniões e apresentações. O CMEI Nossa Senhora do Rocio situado no Bairro Vila do Povo, em área de invasão e bem próximo ao mangue, a comunidade é bem participativa estando sempre presentes quando chamados para reuniões, apresentações ou assuntos diversos. O CMEI Nossa Senhora dos Navegantes, situado na ilha dos Valadares, possui uma vista encantadora propiciada pelo Rio Itiberê, também possui uma comunidade participativa e atuante, as crianças atendidas pelo CMEI variam entre filhos de pescadores, lojistas e comerciantes. O CMEI Milena Bonfim, está situado no Bairro Costeira, área nobre da cidade e que fica próxima ao Porto de Paranaguá, ao manguezal, rios e algumas indústrias. Muitas das crianças atendidas são filhos de pessoas que trabalham no comércio local e a comunidade local é ativa nas decisões. Destaca-se por fim, como um dos elementos centrais da análise, a percepção de que embora limitações presentes de ordem do espaço físico ou até mesmo do currículo escolar, podem ser facilmente

superadas com boa vontade e união de esforços, no entanto, percebe-se que não há o interesse por parte dos gestores ou da comunidade em realizar ações voltadas para as questões socioambientais, despertadas pela prática da Educação Ambiental.

Considerações Finais

Ao final, verifica-se que foi possível, por meio dos resultados da pesquisa realizada, apresentar a realidade loco-regional do Município de Paranaguá e, em especial, dos Centros Municipais de Educação Infantil, foco do presente trabalho e local de atuação dos Pedagogos. Constatou-se que são realidades muito distintas, mesmo que dentro de um único município que também traz em sua conformação peculiaridades que lhe são próprias, como a condição portuária, proximidade da Mata Atlântica e do litoral paranaense.

Verifica-se também que a Educação Ambiental, mesmo com todos os apelos legais ainda segue desconhecida, seja a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), sejam as Diretrizes Nacionais de Educação Ambiental (DCNEA). Os Pedagogos entrevistados consideram que a falta de formação inicial e continuada ofertada pela Rede Municipal contribui para esse desconhecimento, um quadro que é corroborado pela ausência da EA como disciplina obrigatória em vários Cursos de Superiores que vem a formar os Professores Pedagogos. Desse modo vê-se que a formação em EA está diretamente relacionada à prática pedagógica do Pedagogo, atuante em CMEI, no sentido de aproximar as concepções de educação infantil e da educação ambiental condição que também segue fragilizada pelos apontamentos dos entrevistados.

Em relação as atividades de Educação Ambiental nos eixos do espaço físico, da gestão escolar, da organização curricular e das relações com a comunidade nos CMEIs de Paranaguá verifica-se que a falta de espaço físico é um fator relevante pois limita a prática pedagógica, condição observada durante a pesquisa realizada e relatada pelos entrevistados. A gestão democrática faz parte de todos os CMEIs pesquisados conforme relatado nas entrevistas, e a maioria das tomadas de decisões são realizadas com o apoio da comunidade, gestores e docentes. Apenas um

CMEI pesquisado mostrou trabalhar durante o ano letivo com EA focando na sustentabilidade, conforme o Currículo Municipal de Educação e de forma democrática através de reuniões com a família, docentes e crianças traçam o planejamento, os demais ainda não contemplam essa prática pedagógica. Dessa forma, entende-se pelo atingimento do objetivo geral estabelecido de compreender a EA e suas aproximações com a Educação Infantil no contexto das práticas pedagógicas do Pedagogo, dos Centros Municipais de Educação Infantil de Paranaguá. Um quadro que possibilita responder a indagação de pesquisa no sentido de se afirmar que a EA não se faz presente em sua totalidade na prática dos pedagogos dos Centros Municipais de Educação Infantil da rede de ensino de Paranaguá.

Referências

SANTOS, Antônio Vieira dos. Memória histórica de Paranaguá e seu município. Curitiba: Secção de História do Museu Paranaense, 1951.

PARANÁ, INSTITUTO PARANAENSE DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E SOCIAL (IPARDES). Caderno Estatístico Município de Paranaguá. Disponível em:

<<http://www.ipardes.gov.br/cadernos/MontaCadPdf1.php?Municipio=83200&btOk=ok>>. Acesso em: 23 fev 2023

BRASIL, INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Cidades. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pr/paranagua/panorama>>. Acesso em: 25 fev. 2023.

PARANÁ, INSTITUTO ÁGUA E TERRA (IAT). Bacias Hidrográficas. Disponível em:

<https://www.iat.pr.gov.br/sites/agua-terra/arquivos_restritos/files/documento/2020-07/bacias_hidrograficas_a4.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2023.



BLOCO 2



Universidade
Tuiuti do
Paraná



A RACIONALIDADE POLÍTICA DO NEOLIBERALISMO E A PLATAFORMIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO NO PARANÁ

Luiz Aparecido Alves de Souza¹

Introdução

A racionalidade política do neoliberalismo na educação brasileira é uma determinante e, certamente, uma ocorrência de que a teoria de valor, teorizada por Marx e Engels, sob os auspícios do capitalismo, no século XIX na Europa, tem se colocado como o grande espectro na atualidade, ao observar, como tem performatizado, na esfera da política educacional, disputando suas agendas, como também a algibeira do Estado.

O fenômeno concretizado desta racionalidade política do capital, no campo educacional, é amplamente visualizado no *modus operandi*, pela Secretaria Estadual de Educação do Paraná (SEED-PR), e no avanço incisivo, na introdução das plataformas educacionais, por meio de contratos, com a iniciativa privada em particular, no contexto da pandemia covid-19 em diante. Antunes (2022) afirma que, a pandemia evidenciou, a importância determinante do trabalho para a valorização do capital. Foi possível, com isso, sentir o punho certeiro do neoliberalismo, quando em detrimento da saúde do trabalhador, a pressão pela “volta da produção”, pela “saúde da economia” e, agora, não somente se apresentou, a faceta destrutiva do capitalismo, em sua magnitude letal.

O direito ao conhecimento democratizado na sociedade, ficou comprometido pela indústria do negacionismo científico, as desigualdades educacionais acirraram assim como os índices de evasão escolar e de adoecimento em todos os níveis, desde a saúde física e mental. Nesse contexto, se coloca o que Antunes (2002) denomina de capitalismo de plataforma, impulsionado pelos organismos internacionais e nacionais, as corporações globais que se assemelham à “protoforma do capitalismo”, gerando o surgimento do fenômeno social da “escravidão digital”.

¹ Servidor no Instituto Federal do Paraná. Professor da Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Mestrado em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná. Doutorado em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná. E-mail: pesquisadorsouza.luiz@gmail.com Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4341259416832398>

Ainda recorrendo ao Antunes (2022), as empresas se equiparam cada vez mais para controlar digitalmente as atividades produtivas e impedir que o trabalho se disperse e seja substituído por trabalhos criativos. Essa lógica e dinâmica está consorciada no campo educacional, por meio da prática intitulada plataformação da educação. Esse panóptico digital induz a divulgação e assimilação de um novo léxico nas instituições escolares, oriundas do universo empresarial: cumprir metas, ser parceiros, colaboradores, empreendedores, resilientes, trabalho por evidências pedagógicas, enfim, a nova racionalidade do capital capta também a subjetividade dos trabalhadores.

Colocar a educação a serviço do trabalho requer perguntarmos sobre qual epistemologia do trabalho está se colocando? Na obra “Trabalho em plataformas: regulamentação ou desregulamentação”, Antunes et alii (2024) apresenta a expressão máxima do neoliberalismo, em seu estágio de letalidade para os trabalhadores. Os autores apresentam resultados de pesquisas acerca das decisões judiciais, prolatadas em dezoito países europeus e, desse modo, aclara a forte tensão existente entre as teses, que buscam impingir ao trabalho a conotação de mera mercadoria descartável e, as que almejam garantir a sua dignidade e assegurar direitos fundamentais aos trabalhadores e trabalhadoras que usam plataformas digitais. É a estrutura de Estado e governos a serviço do Mercado, são os princípios, diretrizes e a natureza do neoliberalismo em sua face declarada à crise estrutural do capitalismo atual.

Em nome de uma suposta democratização, que as novas tecnologias digitais emprestariam às instituições escolares, Dardot e Laval (2016) nos lembra de que é preciso inventar uma nova governamentalidade, ao apontar que não podemos ignorar que o esgotamento da democracia liberal, nos leva a compreender de que a governamentalidade neoliberal, não é democrática na forma e antidemocrática nos fatos. Simplesmente não é democrática nem mesmo no sentido formal, como nos lembra Marx (2010), na Crítica da Filosofia do Direito de Hegel, ao pensar a democracia, implica pensar uma nova forma de organização política que resolva a contradição entre Estado e Sociedade Civil.

Diante do exposto, o presente estudo intenciona trazer considerações em que se problematiza, acerca do avanço e da intensificação no uso de

tecnologias digitais na educação e os impactos na organização do trabalho pedagógico dos/as professores/as no estado do Paraná.

Do ponto de vista metodológico, os dados apresentados são oriundos de um questionário aplicado a 48 professores/as, que trabalham em várias realidades escolares, na educação básica. Nessa investigação, de natureza qualitativa e, com o uso das técnicas de entrevista e conteúdos bibliográficos, foi possível constatar duas características importantes ao debate da educação básica: 1) sob a perspectiva do neoliberalismo, se impõe uma política de vigilância e controle dos/as professores/as e estudantes nas instituições escolares e 2) essa política autoritária vem contribuindo para o recuo da teoria, por meio da reprodução de conteúdos que estão nas plataformas digitais, as quais professores/as, devem comprovar exaustivamente por evidências de imagens, sons e postagens de acesso, a processualidade do seu trabalho.

Assim, organizamos o texto em duas seções, antecedida da introdução e sucedida das considerações finais, a saber: 1) notas sobre a racionalidade política do neoliberalismo na sua fase panóptica e letal para o trabalho na educação e 2) a incorporação das plataformas digitais pelos professores e o lugar das evidências no lócus da criatividade docente.

A seguir trataremos das notas sobre a racionalidade política do neoliberalismo na sua fase panóptica e letal para o trabalho dos/as professores/as na educação.

A Racionalidade Política do Neoliberalismo

Trazer a racionalidade política para o campo da educação, exige reportar a aspectos da racionalidade econômica do neoliberalismo em seu conjunto. Há uma série de determinantes sociais-culturais, resultantes de determinantes econômicas-políticas, que tem em sua finalidade, dar sobrevida ao modo de produção capitalista, mesmo que, para isso, custe a destruição ambiental e barbárie social.

Nesse sentido, em um trecho da seção que Marx dedica à maquinaria, n'Ó capital, escreve:

Daí o notável fenômeno na história da indústria moderna de que a máquina joga por terra todos os limites morais e naturais da jornada de trabalho. Daí o paradoxo econômico de que o meio mais poderoso para encurtar a jornada de trabalho se torna o meio infalível de transformar todo o tempo de vida do trabalhador e de sua família em tempo de trabalho disponível para a valorização do capital. (MARX, 2017, p. 32).

Portanto, na racionalidade neoliberal, todo o tempo do trabalhador é incorporado para a valorização do capital, por meio do apelo ao consumo da mercadoria. O tempo livre e de lazer, potencializado pelo setor de serviços, oferece múltiplas possibilidades, desde o setor de entretenimento, self-service, e da automação bancária, que antes eram funções exercidas por um/a trabalhador/a assalariado/a especializado/a. A automação bancária, é exemplo assertivo: o correntista, ao acessar o trabalho morto dos caixas automáticos, passou a trabalhar para o banco. E sem nada receber por esse trabalho, pelo contrário, ainda se paga tarifas exorbitantes, com afirma Dantas (2022).

O exemplo acima é similar ao que ocorre na produção da escola pública, nessas primeiras décadas do século XXI. O/a professor/a quando incorpora o uso das tecnologias digitais, em particular, as plataformas determinadas pela SEED-PR, desencadeia um trabalho pedagógico automatizado, repetitivo e que produz, para o capital, algoritmos que são capitalizados pelas empresas de tecnologias, sem receber remuneração por isso.

Para Mészáros (2009), o núcleo constitutivo do sistema sociometabólico do capital é formado pelo núcleo capital, trabalho e Estado, que são, por sua vez, materialmente constituídos e inter-relacionados, e é impossível superar o capital sem a eliminação dessa composição. É nessa composição, que se explica a divisão hierárquica, a lógica empresarial, as relações autoritárias- expressas pelas instalações de câmeras em todo o ambiente escolar e controlado pelos visores de tv na sala da direção, da tecnologia digital determinando o tempo e os espaços do ensino-aprendizagem de professores e estudantes- é o capitalismo de plataformas e de vigilância, como afirma Antunes (2022).

O entendimento de que, a atual política educacional no estado do Paraná, vem a serviço de um governo empresarial, nos reporta a Dardot e Laval (2016) quando afirma que

(...) as grandes ondas de privatização, desregulamentação e diminuição de impostos que se espalharam por todo o mundo a partir dos anos de 1980 deram crédito à ideia de um engajamento do Estado ou, pelo menos, do fim dos Estados-nações liberando a ação dos capitais privados nos campos regidos até então por princípios não mercantis. (p.271).

Os teóricos são incisivos, ao encaminhar a leitura de que no neoliberalismo, o Estado foi clivado de duas maneiras: externamente, com privatizações maciças de empresas públicas, que põem fim ao ‘Estado produtor’, mas também, internamente, quando da instauração de Estado vigilante, avaliador, regulador e punitivo que mobiliza instrumentos de poder e, estrutura novas relações entre governo e sujeitos sociais. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 273).

E, para justificar a utilização das tecnologias digitais, por meio das plataformas, o governo empresarial do Paraná, regulamenta, vigia e fiscaliza a sua implementação por meio das funções dos “tutores” e “embaixadores” pedagógicos dos Núcleos Regionais de Educação (NREs), que visitam as instituições escolares e intimam direção escolar e equipe pedagógica, a cobrar professores/as e estudantes, no uso das plataformas digitais.

Figura 1 - Aplicativos e Plataformas.



Fonte: <https://www.educacao.pr.gov.br/iniciar/> (2024)

É preciso considerar que, a desconstrução do trabalho dos/as professores/as e, portanto, da organização do trabalho pedagógico nas instituições escolares, segue ao curso da crise estrutural do capital, antes mesmo da eclosão da pandemia. Cabe lembrar, do combo das reformas implementadas com a ascensão de Temer à presidência da República em 2016: reforma trabalhista (Lei n. 13.467/17), reforma do ensino médio (Lei n. 13.415/17), reforma da previdência (EC n. 103/19), o que provocou um enorme processo de devastação e corrosão dos direitos e, em particular, o enfraquecimento das associações dos trabalhadores em seus sindicatos.

Na sequência, trataremos da incorporação das plataformas digitais pelos professores, e o lugar das evidências nos processos de ensino, em substituição a autonomia do/a professor/a.

Evidências da Aprendizagem no Uso das Plataformas Digitais

A educação baseada em evidências, se traduz, no léxico eletivo da educação neoliberal e, nos estandartes dos empresários, que disputam e incorporam por meio das tecnologias que fornecem, numa espécie de “mantra” exibido nos documentos oficiais enviados às instituições escolares. O uso contínuo e recorrente, da referida expressão, foi objeto de estudo do Minto (2023) e que, a partir dos estudos de Shiroma e Evangelista (2006), afirmam que a burguesia, historicamente, organiza suas propostas para a educação como uma “ciranda de slogans”.

Nessa direção, os autores defendem que o uso de slogans nada mais é que uma estratégia da burguesia que, “expressa violência com a qual o capital se impõe na luta de classes, desnudando os seus imperativos, mas igualmente ocultando sobre os mesmos e obliterando a compreensão do mundo dos setores não dominantes” (MINTO, 2023, p.12).

A *educação por evidências* tributa na perspectiva da teoria do capital humano, e remete aos anos de 1950 a 1970 em que, nesta teoria, há o bloqueio da apropriação dos fundamentos concretos das relações sociais capitalistas e, conseqüentemente, da elaboração das políticas educacionais. As estruturas de governos, ocupados pela burguesia, o empresariado da educação, reconhecem que não investem devidamente na educação e assim, assumem “o que funciona” em educação, ou seja, a própria tecnologia que

disponibilizam para as instituições escolares, como se fossem um “dado natural, sem história e determinações complexas; como se não resultassem de políticas educacionais efetivas, interessadas, posicionadas no interior dos antagonismos de classe” (MINTO, 2023, p. 21).

Para o recorte deste trabalho, trazemos algumas variáveis da pesquisa aplicada junto aos professores/as da rede estadual, por entendermos que, esses/as professores/as que estão em efetivo trabalho, na educação básica, são os que vem sendo determinados, pelas políticas neoliberais à incorporação das plataformas digitais nos processos de ensino, aspectos estranhados ao desenvolvimento da docência.

Os/as professores/as se reconhecem no trabalho que desenvolvem junto às plataformas digitais ou há um estranhamento? Um processo ensino- aprendizagem performatizado pela quantidade de acessos, de evidências que vem ocorrendo quando professores/as e estudantes registram por meio de imagens, sons, teclados e apertos de botões, como denuncia o professor Francisco: “Tenho um papel escrito e assinado por aluno que diz: “antes a gente tinha que estudar, agora é só apertar uns botões”... Acredito que seja desnecessário outro comentário”.

Marx (2004) afirma que sob as condições capitalistas de produção, quanto mais produz, mais o trabalhador se deforma, chegando ao ponto de afirmar que, aqui este se torna uma mercadoria humana, justamente porque vende sua própria atividade vital.

Um exemplo disso é a ampliação do número de plataformas e com ela o aumento na intensidade das cobranças por parte da Secretaria Estadual de Educação do Paraná. Todo acesso a qualquer plataforma ou ferramenta é monitorado pelo sistema do Power BI da Microsoft (Plataforma unificada e escalonável para BI (Business Intelligence), pois requer login e senhas individuais, tanto do/a docente quanto do estudante:

No entanto, ao olhar a realidade complexa das instituições escolares paranaenses, constata-se que “há turmas com mais de 40 alunos(as) dividindo 20 computadores, conexão de má qualidade e deficiências estruturais graves acirram os desafios enfrentados por professores(as) diante da imposição de plataformas digitais”, como afirma a professora Laura. Há um abismo entre o que o governo empresarial cobra e as condições de trabalho ofertadas.

De acordo com o professor Eduardo, “os educadores e estudantes utilizam dispositivos digitais particulares para cumprir as exigências quanto ao uso de plataformas”. Mas o caráter diverso das condições socioeconômicas dos(as) estudantes torna inevitável a desigualdade de acesso. Perguntamos aos professores/as três questões centrais, a saber:

Quadro 1- Questões nucleadoras sobre a utilização das plataformas digitais

Questão 1	Você conseguiu mensurar quantitativa ou qualitativamente melhor desempenho dos estudantes, com as implementações das plataformas digitais idealizadas por este processo formativo? Descreva sua experiência.
Questão 2	Como você percebe o impacto do formato e das propostas metodológicas apresentadas na sua prática pedagógica cotidiana e com qual frequência você as aplica?
Questão 3	Como o uso das plataformas digitais afeta o tempo dedicado ao trabalho pedagógico: ele é aumentado, permitindo mais tempo livre, ou reduzido? Justifique sua resposta.

Fonte: Organização do autor. Google Forms (2024)

Para a questão 1 foi indagado se os/as professores/as consideram avanços no desempenho dos estudantes quando foram incorporadas as plataformas digitais nos processos de ensino. A professora Marisa afirma que “o formato obrigatório, dentro da jornada se torna um agravante, sobretudo com a penalização dos servidores (as) que não participam, onde há prejuízos na carreira para quem não faz, carga além de trabalho, o que torna desgastante o momento, que volto a repetir, colabora com a formação”. A Professora Soraya explicita que “parece algo robotizado. Os alunos descobrem as falhas da plataforma e ou fazem algo muito no automatizado, sem ler e não aprendem”. Minto (2023) aponta que “a mercadoria fundamental desse sistema não é a evidência em si, seu conteúdo específico; é o seu uso para legitimar as políticas que são de interesse do campo hegemônico, assim como as demandas que essas criam. (...) (p. 82).

Na sequência, para a questão 2, indagamos a respeito do impacto do formato e das propostas metodológicas apresentadas, na sua prática pedagógica cotidiana dos/as professores/as. A professora Laura aponta que “ainda tenta manter um mínimo de qualidade na minha prática, evitando usar o que não funciona, até porque pouco domino recursos digitais (...) e que os alunos apenas ‘brincam’ com plataformas”.

O professor José afirma que “vê isso com certo receio, pois tira a autonomia do professor e da professora de pensar a especificidade

das suas turmas. A imposição de atividades como Quizz, Super Quizz e atividades prontas modelam um padrão de aprendizado que não leva ao pensamento criativo e crítico da realidade”. O que constatam, tanto a professora Laura quanto o professor José, é que, com a incorporação da plataformização na educação básica, os/as professores/as estão sendo expropriados do seu conhecimento escolar, da sua didática, ao ceder espaço para os conteúdos, que na concepção dos/as entrevistados/as, alijam a criatividade e dimensão da reflexão e da crítica, tão necessários para o processo da formação para a autonomia intelectual.

Quanto à questão 3 foi perguntado como o uso das plataformas digitais afeta o tempo dedicado ao trabalho pedagógico: ele é aumentado, permitindo mais tempo livre, ou é reduzido? A professora Sandra diz que “reduz o tempo de trabalho com atividades prontas e metas a serem cumpridas com as aulas do RCO, Quizzes, Prova Paraná, avaliações externas etc., mas aumenta o tempo de trabalho com relatórios, metas a cumprir, obrigações de acesso a links e plataformas em ritmos impostos pela SEED, e sob ameaças, talvez até assédio”. O professor Marcos aponta que “até o momento a única atividade que utilizo de plataforma é a realização dos Quizzes, que ainda para mim aumenta o tempo de trabalho”. Já a professora Josete afirma que o tempo é “reduzido, uma vez que há a necessidade de cumprimento das metas de acesso estabelecidas pela mantenedora”.

Observa-se pelas repostas dos/as entrevistados/as, que o custo de tempo para a utilização das plataformas digitais, se coloca em duas direções: há a possibilidade do tempo ser reduzido, pois as aulas já estão prontas e bastam os/as professores/as reproduzi-las. Na outra ponta, está o aumento do tempo, em que o/a professor/a tem que apropriar e manejar as muitas plataformas exigidas diariamente, para o desenvolvimento do seu trabalho pedagógico.

Os/as professores/as referem também, quanto à formação continuada que recebem da mantenedora. Para essa formação, em ampla escala, também é utilizada as plataformas google meet e classroom. Para participarem, os/as cursistas devem se inscreverem previamente e, dispor de 2 horas atividades, do cômputo da total da jornada semanal. Cabe lembrar que, o Estado do Paraná calcula a hora-atividade docente

em hora-relógio e não em hora-aula, como defendeu o Superior Tribunal de Justiça (STJ), ao determinar que o governo estadual, aplique a hora-atividade de acordo com a legislação vigente (Lei Federal nº 11.738/2008)².

A racionalidade técnica do neoliberalismo, captura o tempo destinado à preparação de aulas e correção de provas, acorrentando o/a professor/a nas correntes da formação liofilizada do capitalismo de plataformas (ANTUNES, 2015). Dos trabalhadores, por meio da modernização tecnológica e da reestruturação produtiva, são retiradas “as substâncias vivas” (trabalho vivo) e substituídas por “substâncias mortas” (trabalho morto). (MARX, 2011). Entendemos o capital como um sistema biossocial sempre em expansão e dependente do conhecimento detido pelo trabalhador. E, que, para seguir acumulando, precisou desenvolver um sistema rentista apoiado na propriedade intelectual e na financeirização. A lei do valor segue comandando as relações de trabalho, agora sob novas formas de apropriação de trabalho gratuito, precarização, fragmentação e degradação do tempo-espço escolar.

A plataformização digital, ao entrar no contexto dos processos de ensino-aprendizagem, tende a confinar a relação professor/a e estudantes ao espaço da sala de aula, e toda a atenção dispendida para as telas de seus smartphones, notebooks, tablets, televisores etc. Paro (2006) afirma que “não é apenas no âmbito da sala de aula que os alunos aprendem e desenvolvem o pensamento crítico. Outras vivências na escola são fundamentais a esse processo”. (p.74).

Considerações Finais

A incorporação das plataformas digitais para os processos educativos na educação básica em particular, no contexto da crise estrutural do capital, desde os idos de 1980 e, na particularidade brasileira, com a ascensão do neoliberalismo, como expressão da política capitalista de reestruturação, nas décadas seguintes a 1990, está alinhada a uma racionalidade específica, que tem seus fundamentos nos organismo internacionais e nos pressupostos da educação baseada em evidências, determinadas por esses organismos.

² A Seed modificou a jornada de trabalho do magistério público em contrariedade com as legislações federal e estadual (Lei 11.738/2008, LC 103/2004 e LC 174/2014, anexo II). Com as mudanças feitas ilegalmente, o governo do Paraná passou a computar na hora de trabalho extraclasse do(a) professor(a) os 10 ou 15 minutos que faltam para que a “hora-aula” complete efetivamente uma “hora de relógio”. (APP-Sindicato, 2024).

A problemática a ser respondida pela pesquisa, em seu recorte para este trabalho, foi acerca do avanço e da intensificação no uso de tecnologias digitais na educação e os impactos na organização do trabalho pedagógico desses professores. As respostas dos/as entrevistados/as autorizam a denunciar o que vem ocorrendo na particularidade do estado do Paraná, mas também em outros estados da federação, uma educação pautada nas evidências dos acessos, da incorporação das plataformas pelos dispositivos eletrônicos dos/as professores/as na sua forma autoritária, vigiada e punitiva. O estranhamento do/a professor/a quanto ao produto do seu trabalho- a aula, o ensino, os processos de ensino, sua didática, cooptada a todo instante pelo capitalismo de plataformas, como nomeia Antunes (2022).

Enfim, essa racionalidade neoliberal no pós-pandemia, que vem somada a uma composição nefasta de negacionismo científico, do recuo da teoria, das evidências do pragmatismo pedagógico, quase soterrando as possibilidades de autonomia do professor e de sua capacidade de criação, reflexão e crítica assegurada constitucionalmente, são diariamente metrificada por meio das instalações de câmeras em todo o ambiente escolar e controlado pelos visores de tv na sala da direção numa espécie de panoptismo escolar.

Referências

- ANTUNES, R. Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez, 2015.
- ANTUNES, R. Capitalismo pandêmico. São Paulo: Boitempo, 2022.
- ANTUNES, R. Coord.) et alii. Trabalho em plataformas: regulamentação ou desregulamentação? São Paulo: Boitempo, 2024.
- DANTAS, M. Informação, trabalho e capital. In: DANTAS, M. et alii. O valor da informação: de como o capital se apropria do trabalho social na era da do espetáculo e da internet. São Paulo: Boitempo, 2022.
- DARDOT, P.; LAVAL, C. A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.
- EVANGELISTA, O.; SHIROMA, E. O. Educação para o alívio da pobreza: novo tópico para a agenda global. Revista de Educação, Campinas, n. 20, p. 43-54, jun. 2006.
- HARVEY, D. Crônicas anticapitalistas: um guia para a luta de classes no século XXI. São Paulo: Boitempo, 2024.
- MARX, K. Manuscritos econômico-filosóficos. São Paulo: Boitempo, 2004
- MARX, K. Crítica à Filosofia do Direito de Hegel. São Paulo: Boitempo, 2010

POLÍTICAS EDUCACIONAIS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM DEBATE

MARX, K. Grundrisse. São Paulo: Boitempo, 2011

MARX, K. O Capital. Crítica da economia política. Livro 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

MESZAROS, I. A crise estrutural do capital. São Paulo: Boitempo, 2009.

MINTO, L.W. O avesso das evidências: pesquisa e política educacional em tempos de negacionismo. Marília, SP: Lutas Anticapital, 2023.

PARO, V. H. (Org.). A teoria do valor em Marx e a Educação. São Paulo: Cortez, 2006.

POLÍTICAS PÚBLICAS E CENÁRIO MERCADOLÓGICO DO AUTISMO NO BRASIL

Marcia Salete Wisniewski Schaly¹

Ester Cardoso de Moraes Galter²

1 Introdução

No campo da educação, da ciência e das políticas públicas brasileiras, o autismo está em discussão, assim como em várias disputas, em meio a suas controvérsias, entrando também para o campo mercadológico: a “indústria do Autismo”, como já observado por Alicia Broderick e Roscigno, em 2021.

A lógica do capital também foi adentrando nas questões em torno do autismo, produzindo-o como mercadoria, criando uma cultura de mercado para tal mercadoria, seus consumidores e um monopólio desse mercado, via produção de um grande aparato que inclui: infraestrutura e materiais de consumo, lógicas intervencionistas, políticas neoliberais, dentre outros. Neste contexto, os indivíduos com autismo e seus corpos, tornam-se, involuntariamente, a matéria-prima, sob a qual o mercado do autismo é edificado (Broderick; Roscigno, 2021).

No campo da ciência, podemos observar a histórica mudança de concepções e de critérios diagnósticos, bem como um cenário de disputas dos diversos modelos intervencionistas, sob um discurso dominante que legitima as terapias comportamentais que se espalham nas edificações de clínicas exclusivas para o cliente autista, que seguem na contramão do cuidado e da escuta, para que possa comparecer o sujeito – lembrando que o sujeito vem antes de qualquer diagnóstico.

No mercado privado, assistimos à disseminação de diversos produtos e tecnologias, visando ao consumo pelos autistas e suas famílias. Um cenário que atende aos interesses sociopolíticos e econômicos.

1 Psicóloga e Psicanalista em Clínica (profissional autônoma). Professora em curso de pós-graduação. Mestre em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná. Doutoranda em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná. Bolsista da CAPES (doutorado). E-mail: marciasws@hotmail.com ; <http://lattes.cnpq.br/3291764872316515> ; <https://orcid.org/0000-0002-0554-6753>

2 Pedagoga e Consultora Pedagógica Autônoma na área de inclusão escolar. Mestre em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná. Doutoranda em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná. E-mail: esterpedagoga@hotmail.com ; <http://lattes.cnpq.br/5958217365184990>

No campo das políticas públicas para o autismo, ampliam-se as controvérsias em torno dos direitos da pessoa com autismo e das teorias e intervenções clínicas que balizam as ações no campo da saúde mental e da educação.

Com a crescente expansão de diagnósticos de transtornos do espectro autista (TEA), no contexto atual brasileiro, acelera-se também todo esse cenário mercadológico e ideológico sobre o autismo, produzindo o que tem sido chamado de fenômeno-autismo (Thomas, 2024), para além das questões neurológicas ou psicopatológicas. No Brasil, segundo o Censo de 2024, o número de alunos matriculados da Educação Especial atingiu 1,8 milhão em 2023, o que corresponde a um aumento de 41,6% em comparação a 2019. O Ensino Fundamental concentra 62,9% dessas matrículas. Avaliando-se o aumento no número de matrículas entre 2019 e 2023, observa-se que na Educação Infantil ocorreu aumento de 193% nas matrículas de creche e de 151% nas de pré-escola³. Em relação aos alunos com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação, segundo o Plano Nacional de Educação (PNE), na Meta⁴, que se refere à educação especial inclusiva para a população de 4 a 17, o percentual de matrículas de alunos incluídos em classes comuns aumentou significativamente nos últimos 5 anos. Os dados revelam que, , o percentual de alunos incluídos passou de 92,7%, em 2019, para 95%, em 2023. Desta forma, o percentual de alunos matriculados em classes comuns com acesso às turmas de atendimento educacional especializado (AEE) passou de 40,6%, em 2019, para 42% em 2024 (Inep, 2023).

Todos esses dados revelam o número de crianças e jovens laudados/diagnosticados para terem acesso a tratamento e educação especial. Dados que poderiam retratar melhor o contexto de pessoas com diagnóstico de TEA no Brasil, ainda estão em vias de publicação, a partir do último censo realizado que incluiu no questionário, uma pergunta, em relação à quantidade de pessoas com Espectro Autista, nas famílias brasileiras, atendendo à Lei 13.861/2019, sancionada em julho de 2019.

A partir dessa breve introdução, pretendemos problematizar e discutir que lugar a pessoa e, mais especificamente, a criança com autismo, tem

³ Ver gráfico 35 e 36 do Censo escolar da educação básica 2023 do INEP, disponível no link: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2023.pdf

⁴ Ver gráfico 37 gráfico 35 e 36 do Censo escolar da educação básica 2023 do INEP, disponível no link: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2023.pdf

sido colocada, neste cenário mercadológico do autismo no Brasil, numa articulação entre a clínica e o campo educativo, a partir das políticas públicas.

Nos últimos anos, com o aumento significativo de diagnósticos, movimentos de pais, formação de institutos e das associações, a propagação de informações e de conhecimentos sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA) tem sido disseminado consideravelmente na sociedade, assim como boa parte de desinformações, mitos ou fake news, que muitas vezes confundem os pais, em sua busca por intervenções clínicas e medicamentosa, além da inclusão nas escolas.

Analisar as influências mercadológicas e seus impactados, seja no aumento de diagnósticos para ter acesso a tratamento e inclusão escolar, e analisar as forças de interesses comerciais na oferta de serviços privados para pessoas com TEA, principalmente para uma parte da sociedade mais favorecida, constitui-se tema desta investigação. Assim como pretendemos analisar como as campanhas de divulgação, propagação e conscientização sobre a temática do autismo têm influenciado significativamente na elaboração das políticas públicas e legislações educacionais, resultando na elaboração de leis voltadas à garantia dos direitos das pessoas com autismo, assegurando que elas tenham acesso ao suporte e apoio necessário nas áreas da saúde e educação. A questão parece incluir aí, a quem mais interessa, as políticas públicas, na forma como têm sido elaboradas.

Breve Contextualização Histórica sobre o Termo Autismo e sobre o Autismo

O termo autismo, segundo Marie-Claude Thomas (2024), não abrange um objeto estável ou objetificável. Trata-se de um termo tomado numa multiplicidade de usos que tenta agrupar variedades ou generalidades. O neologismo surge, em 1909, nos escritos de Eugen Bleuler, justamente com o objetivo de agrupar distinções clínicas em torno do conceito de esquizofrenia, que o autor, mais tarde, intitulou *Dementia praecox* ou *groupe des schizophrénies* (1911), embora Bleuler, segundo Thomas, tenha erroneamente transformado a concepção freudiana de “autoerotismo” em “autismo”, julgando ser mais adequado para o campo da medicina, desencadeando uma série de mal-entendidos. Freud, em sua teoria das

pulsões, concebe autoerotismo (caminho pulsional que erotiza os orifícios do corpo um investimento do corpo) para se referir aos mecanismos da neurose e do recalque e não para indicar sintomas ou diagnóstico da esquizofrenia (Thomas, 2024).

Assim, autismo, segundo Thomas, é “um termo que designa uma entidade (vasta e vaga) que pode ser objeto de um saber: o conceito autismo tem uma história e pode ser tomado como objeto histórico” (Thomas, 2024, p.110). O conceito autismo, historicamente, passou a ser utilizado, principalmente por psiquiatras, para descrever patologias de adultos e patologias de crianças, por volta de 1930, até assumir nova configuração com as nomenclaturas, no DSM III.

Segundo Claude Bursztein, em seu artigo “Evolução dos conceitos de autismo e de psicose na criança” (2016), nos últimos 30 anos, as classificações psiquiátricas sobre psicose e autismo sofreram inúmeras alterações. O autor foi demonstrando como, progressivamente, foi se eliminando as categorias nosológicas de psicose na criança, passando a ser incluída no campo dos autismos. Sabemos que a primeira descrição sobre autismo, foi realizada por Leo Kanner, em 1943, sendo que, o termo “Síndrome de Asperger” adquiriu popularidade a partir de 1981. Salientamos que, até 1960, a “Síndrome Esquizofrênica” ainda incluía os sintomas descritos do autismo, porém surgia um movimento para estabelecer diferenças, sendo que a Psicanálise, uma década depois, avança na produção de trabalhos, a partir da clínica, marcando diferenças entre as formas de psicose tardias e o autismo (Bursztein, 2016).

Oficialmente, o autismo entra na classificação internacional da Organização Mundial de Saúde (OMS), sendo publicado no DSM III, em 1980, permanecendo até hoje, no DSM-V (2023) revisado. As nomenclaturas vão sofrendo mudanças, substituindo a noção de psicose infantil pelo foco no autismo, tendo como uma das consequências o aumento significativo da população que passou a ser incluída no diagnóstico de autismo. Outra consequência foi a crescente sugestão para fatores genéticos e anomalias em certas estruturas cerebrais, como possíveis causas para o autismo (Bursztein, 2016). Neste sentido, podemos considerar que a explosão de diagnósticos de autismo, observada na atualidade, se fundamenta nessa mudança de classificação diagnóstica.

Atualmente, a classificação TEA (Transtornos neurológicos do desenvolvimento) tem sido aplicada à população de modo geral, sem considerar as especificidades de cada sujeito, seja em seu ponto de vista clínico, seja em relação ao grau de comprometimento. Na contramão dessas questões, a Psicanálise vem questionando esse excesso de diagnósticos, considerando a importância de pensar o sujeito em sua singularidade e não no apagamento do sujeito por trás de uma categorização e classificação de comportamentos ou manifestações sintomáticas, segundo a ciência biologicista.

Neste sentido, mediante essas considerações históricas sobre o autismo e das contribuições de como Freud foi elaborando suas teorias, a partir de um não saber ou um saber por vir, que Marie-Claude Thomas (2024) passa a considerar o fenômeno-autismo, trazendo ainda, para essa análise, as considerações de Michel Foucault sobre como estudar um saber, um evento, conceito ou fenômeno a partir de sua história, relações de poder e formas de controle na sociedade. Desta forma, a autora analisa o fenômeno chamado autismo, considerando seus pontos de submissão e de resistência aos poderes dominantes, inclusive ao da ciência, que ao final do século XIX, tornou a criança um objeto de estudo (ponto de submissão), ganhando força a partir da teoria Darwinista da evolução da espécie, abrindo um novo paradigma evolucionista também nas ciências humanas, principalmente em algumas abordagens da Psicologia, com ênfase biológica na descrição de comportamentos, desconsiderando a subjetividade e o sujeito social.

Em relação aos pontos de resistência do fenômeno autista, a autora supracitada, traz colocações necessárias para pensarmos a nossa época. Analisando este e outros fenômenos, ela afirma: “Esses fenômenos são tanto sintomas quanto soluções temporárias de rupturas e transformações civilizacionais” (Thomas, 2024, p. 118), portanto, denunciam um certo desequilíbrio da cultura, da civilização, ao mesmo tempo que estão inseridos e fazem parte das transformações. Assim, podemos localizar o autismo, em nossa época, de intensas mudanças na comunicação, conforme os meios que nossa cultura dispõe e os discursos que predominam em nosso tempo.

(...) conceber o fenômeno-autismo em um espaço discursivo preciso: uma posição discursiva e subjetiva – individual/coletiva na medida em que o fala-ser é apenas social – que é aquele do desafio – colocando em jogo a impotência/a força dos poderes e saberes, da Igreja Católica e dos parlamentos, no passado, da ciência e da medicina científica atual; ao qual podemos acrescentar os saberes da psicologia e os da psicanálise (...). Posição de desafio ao poder do conhecimento e, desta forma, posição de resistência (Thomas, 2024, p.119).

Considerando o autismo fora de sua condição ou cerco patológico, é que podemos localizar o fenômeno-autismo num campo discursivo, como um sintoma social frente ao que está estabelecido, ou seja, o poder dominante, inclusive do conhecimento científico sobre autismo. Neste sentido, “trata-se de fazer do autismo um sintoma” (Thomas, 2024, p. 119).

Nessa perspectiva, podemos analisar as condutas prescritivas e normativas do Estado e de cientistas (da área da saúde mental – neuropsiquiatras e psicólogos) que acabam se tornando uma violência contra o sujeito com autismo, numa sociedade administrada, sob a lógica do capital, sustentados pelas mídias publicitárias, ampliando o que temos chamado de cenário mercadológico do autismo – marcados por um contexto científico-político, quando analisado num contexto sócio-histórico.

Buscamos, neste breve histórico, demonstrar como foi se dando a construção do autismo, em sua entidade clínica e enquanto um fenômeno socioeconômico cultural e político. Na sequência, buscaremos debater as correlações entre esse fenômeno e a elaboração das políticas públicas em torno dele, no Brasil, que foram se configurando a partir do início do século XXI.

2 Políticas e Expansão Mercadológica do Autismo, no Brasil: o Sujeito como Objeto da Ciência e do Marketing

No Brasil, o processo de elaboração e implementação de políticas públicas para o autismo foi se configurando a partir do início do século XXI, embora o movimento de familiares de autistas tenha se iniciado no século passado, por volta dos anos de 1980, quando foi inaugurada a primeira

Associação de Amigos do Autista (AMA), em São Paulo, tendo expansão para outras regiões brasileiras. Posteriormente, em 1988, foi fundada a Associação Brasileira de Autismo (ABRA) em Belo Horizonte e, em 2008, foi criada a Associação Brasileira para Ação por Direitos das Pessoas com Autismo (ABRAÇA), em Fortaleza.

Ao longo dos anos, outras instituições foram surgindo, marcando um movimento social e político, no país, que foi articulando vários setores, como: saúde, saúde mental, educação, judiciário (direitos) e de assistência social, sendo que a ação central buscava a implementação de Centros de Atenção Psicossocial Infanto-juvenil (CAPSij), a partir de 2013, para o atendimento de casos de crianças e adolescentes com transtornos mentais, considerados mais graves, dentre eles: as crianças e adolescentes psicóticos e às com autismo e a implantação dos Centros Especializados em Reabilitação (CER) (Couto; Duarte; Delgado, 2008). Ambos os Centros foram surgindo a partir da Política de Saúde Mental para Crianças e Adolescentes (SMCA) e continuam sendo arena de conflitos e disputas no que se refere aos modelos de tratamento e/ou intervenções, conforme as políticas que vão sendo implantadas e que organizam as ações do cuidado dessa população.

Observamos, neste contexto que, de um histórico de desassistência, no Brasil, à saúde mental da criança e do adolescente, que dependiam de ações de instituições filantrópicas ou reclusão doméstica (isolamento social e educacional), passamos aos primeiros movimentos sociais, principalmente de familiares destas crianças, para um cenário em que vão surgindo as primeiras políticas públicas destinadas ao cuidado de pessoas com autismo.

Os movimentos sociais de familiares e instituições foi mobilizando governantes na proposição de políticas, surgindo em 2012, a Lei 12.764/2012, (conhecida como lei Berenice Piana, uma mãe e ativista da causa) que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Brasil, 2012), colocando a pessoa autista na categoria de pessoas com deficiência, para garantir direitos legais, gerando ainda mais controvérsias entre familiares ativistas e profissionais da rede de cuidado psicossocial e profissionais dos centros de reabilitação. No meio dessas disputas teórico-clínicas e

modelos de intervenções, está em jogo o financiamento de tais serviços, estabelecendo relações de poderes e discursos, que pouco consideram a subjetividade do sujeito, em sua singularidade, e o que seria mais adequado para tratamento clínico e escolarização, no caso a caso – eis aqui a criança com autismo, sendo tomada como objeto de disputa política. Nessa disputa, podemos observar como famílias-ativistas, nas últimas décadas, têm demarcado o caminho da elaboração das políticas públicas (Fernandes; Couto; Andrada, 2024), muitas vezes em discordância com o que profissionais da saúde e da rede de cuidado psicossocial têm apontado, a partir de estudos e pesquisas, sobre intervenções mais recomendadas, no caso a caso.

Aqui, poderíamos interrogar o quanto o marketing de certas modalidades de tratamento e clínicas que incluem atividades de escolarização, tem influenciado familiares-ativistas e certos políticos a defenderem seus interesses que, na busca de promover a inclusão, acabam por caminhar ao encontro da exclusão e estigmatização de crianças e adolescentes, que não podem advir como sujeitos do desejo, uma vez que o lugar destinado a eles, encontra-se no imaginário social, que ainda tende e está às voltas em torno das classificações e categorias de doença mental, que impedem intervenções capazes de modificar o destino dessas crianças, como nos alerta Laznik (2016) e como nos aponta Bursztein, ao se referir sobre a evolução dos conceitos de autismo e psicose na criança: “As classificações psiquiátricas passaram por múltiplas mudanças, aceleradas nos últimos 30 anos. Essas mudanças refletem a evolução de conhecimentos, assim como as ideologias dominantes” (2016, p. 10).

A partir do momento que os critérios do espectro autístico foram reduzidos em transtornos da comunicação e transtornos da interação. No DSM 5 (2023) a nova classificação “Transtornos Neurológicos do Desenvolvimento”, também definiu níveis de suporte, avançando para novos critérios, já no chamado Transtorno do Espectro do Autista, influenciando sobre a epidemiologia dos transtornos autísticos, pois aplicou um diagnóstico único, a uma população tão heterogênea, considerando o ponto de vista clínico e grau de comprometimento, com isso, tivemos a chamada “explosão ou excesso de diagnósticos”,

e, ainda um questionamento sobre excesso de diagnósticos, em alguns casos, equivocados.

Essa questão tem gerado muitas publicações que questionam os interesses da indústria farmacêutica e a medicalização, em relação a criança, adolescentes e adultos com TEA. Na área da saúde, a legislação (Brasil, 2012) dispõe que o Sistema Único de Saúde (SUS) deve assegurar o atendimento integral e multidisciplinar às pessoas com autismo, tendo em vista que o atendimento inclui o diagnóstico precoce e ações específicas para o cuidado de pessoas com deficiência, dentre elas o TEA (Brasil, 2012). Nessa condição de exigência de um diagnóstico para garantir o direito e acesso aos serviços de saúde, educação e direitos sociais, observamos que estamos dentro de um sistema dominante e normativo, pois sem diagnóstico a criança fica fora do sistema, sendo desassistida. Neste sentido, há um impulsionamento para os diagnósticos, mesmo que um diagnóstico inconclusivo, mas que já pode estigmatizar a criança com um laudo, criando uma categoria: os sujeitos-laudados.

A partir dos laudos, nas prescrições que são indicadas para os pais, para tratamento de seus filhos com autismo, geralmente tem sido indicada a terapia da Análise do Comportamento Aplicada (ABA) - a indústria do ABA. O ABA consiste numa intervenção, concebida em 1961, por Ole Ivar Lovaas como forma de condicionamento/adestramento, baseado em recompensas ou reforço positivo, para modificar comportamentos de crianças, buscando uma certa "normalidade de comportamentos" aceitáveis socialmente. Em 2023, o ABA entrou em debate nas redes sociais, a partir de reportagens que anunciaram que a American Medical Association (AMA) teria retirado, nos Estados Unidos, seu apoio a esse tipo de terapia, que até então, era considerado o "padrão-ouro" de intervenção para o Transtorno do Espectro Autista. Tal retirada de apoio envolvia discussões éticas sobre tal modelo de intervenção. Em meio às controvérsias envolvendo o ABA, certamente o "padrão-ouro" que vale ouro, quando nos referimos às questões mercadológicas, visto que pudemos assistir aos especialistas e adeptos do ABA saírem em sua defesa, numa correlação de poderes sobre quem detém o poder de um discurso hegemônico, baseado em evidências de certas pesquisas, sobre o autismo e modelos de intervenção comportamental. Não podemos

esquecer que, no Brasil, o ABA é amplamente financiado pelas políticas públicas para intervenção do autismo, e é também o método que recebe investimentos nos planos de saúde. Mesmo nas clínicas particulares, o custo desses tratamentos, tendo em vista a carga horária de intervenção indicada pelos especialistas e o alto custo assumem condições específicas que atendem somente a uma parte da população, ou seja, as que possuem um poder aquisitivo maior.

Nesse cenário em que predominam diagnósticos e não necessariamente a importância da constituição psíquica e a formação da subjetividade de cada criança, outras formas de intervenção precoce são descredibilizadas pelo discurso hegemônico que segue os interesses do capital. É o que questiona um grupo de pesquisadores, que buscou estudar os indicadores clínicos de risco para o desenvolvimento infantil, com o objetivo que, uma vez identificados esses riscos, nos primeiros meses de vida, mais precocemente a intervenção poderia ser realizada, aumentando as chances de uma evolução favorável da criança. A pesquisa intitula-se “Pesquisa Multicêntrica de Indicadores Clínicos de Risco para o Desenvolvimento Infantil” e foi desenvolvida no período de 1999 a 2008, pelo IPUSP (Instituto de Psicologia da USP), reunindo pesquisadores de várias universidades brasileiras, sob a coordenação da Dra. Maria Cristina Machado Kupfer⁵.

3 Políticas Públicas na Educação Inclusiva e sua Relação Público-Privado: Cenário Mercadológico na Educação

A partir das questões problematizadas, neste texto, sobre o cenário mercadológico que envolve o TEA, em que pessoas autistas passam a ser alvo de oportunidades de negócios lucrativos, como poderíamos pensar o impacto disso na educação inclusiva? Que impactos poderíamos identificar nas escolas e na elaboração de políticas públicas que passam a ser influenciadas pela lógica do capital?

No Brasil, em termos dos direitos legais, houve avanços significativos no enfrentamento no cenário da Educação Especial. Desde a Constituição

⁵ Os resultados da pesquisa e o protocolo IRDI, podem ser encontrados em Kupfer et al, 2009, disponível em <https://biblat.unam.mx/hevila/Latinamericanjournaloffundamentalpsychopathology/2009/vol6/no1/4.pdf>

Federal de 1988 o direito à educação para todos os estudantes sem discriminação foi previsto na Lei 8.080/1990, nos artigos 205, que discorre sobre a educação como um direito de todos, sendo um dever, tanto do Estado como da família; e 208, inciso III, que garante a inclusão e a igualdade de oportunidades educacionais à pessoa com deficiência, preferencialmente nas escolas regulares de ensino, e diz respeito ao desenvolvimento integral das pessoas com necessidades especiais. A questão que queremos destacar, em relação à constituição, no aspecto da educação, é que ela vem a cancelar a relação histórica, no Brasil, entre o setor público e privado, abrindo brechas para a iniciativa privada, em seus artigos 209 e 213. O artigo 209 diz que o ensino é livre à iniciativa privada, desde que atenda às condições em relação ao cumprimento das normas gerais da educação nacional e obtenha a autorização e avaliação sobre a qualidade pelo Poder Público. E o artigo 213 determina que os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, entretanto, poderão ser destinados a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, sem finalidade lucrativa e que apliquem os excedentes financeiros em educação, além de assegurarem a destinação de seu patrimônio a outra escola comunitária, filantrópica ou confessional, ou ao Poder Público, no caso de encerramento de suas atividades (Brasil, 1988). Saviani (2014), ao discorrer sobre essa mesma questão, diz que a educação, mesmo sendo um direito da população e dever do Estado, tem estado submetida à lógica capitalista, colocando a escola pública em submissão ao favorecimento de setores privados, que é financiado e privilegiado pelo poder e recursos do Estado.

Além desses artigos citados da Constituição Federal, também destacamos a Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/1996, em seus artigos 58 e 59, que reitera a oferta da Educação Especial em todos os níveis de ensino, preferencialmente, na rede regular e a formação dos professores. Em relação a essa lei, chamamos, ainda, a atenção para o artigo 60 que também dá oportunidades para a entrada da iniciativa privada, sem fins lucrativos, na educação pública e nos serviços especializados, ao definir que: “Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação

especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público” (Brasil, 1996).

Nesta mesma direção o PNE 2014- 2024 discorre sobre

universalizar para a população de 4 a 17 com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de um sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (Brasil, 2014).

Além disso, em sua meta 4 pondera sobre as estratégias:

4.17) promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, visando a ampliar as condições de apoio ao atendimento escolar integral das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculadas nas redes públicas de ensino;

4.18) promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, visando a ampliar a oferta de formação continuada e a produção de material didático acessível, assim como os serviços de acessibilidade necessários ao pleno acesso, participação e aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculados na rede pública de ensino;

4.19) promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, a fim de favorecer a participação das famílias e da sociedade na construção do sistema educacional inclusivo (Brasil, 2014).

A partir das leis supracitadas, fundamentamos como a relação público-privado foi se estabelecendo na Educação Especial. Na prática, observamos que a educação inclusiva, nas escolas públicas, enfrenta muitos problemas, no que se refere à prática do ensino inclusivo, entre eles, podemos citar: falta de infraestrutura e recursos pedagógicos nas escolas e, principalmente pela fragilidade na formação de docentes e funcionários para a educação inclusiva. Outras questões importantes, neste cenário,

dizem respeito ao descumprimento do direito a um acompanhante ou um tutor (por falta de estrutura, o sistema não dá conta de atender as demandas), evasão escolar, entre outros. Frente a essas dificuldades, destacamos as estratégias políticas que destinam recursos públicos para as instituições privadas e filantrópicas que prestam serviços ao Estado para suprir essas deficiências.

Segundo Rodrigues (2021), as políticas de educação especial e a formação de professores estão submetidas à lógica neoliberal, uma vez que os projetos do setor privado mercantil para a educação inclusiva querem manter o Estado como um provedor de recursos públicos, porém não como um gestor da educação (Rodrigues, 2021). Neste sentido, o Estado vem investindo cada vez mais os seus recursos públicos em iniciativas privadas, ou em institutos, ONGs, fundações, entre outros, principalmente em projetos de formação de professores em massa, numa direção, no mínimo questionável, sobre a modelagem de professores, surgindo, assim, a categoria de professor administrador ou gerenciador.

Observamos, neste contexto, como o papel que deveria ser do Estado passa ao setor privado, que continua influenciando na elaboração de políticas públicas que atendam aos interesses mercadológicos da educação inclusiva. Desta forma,

[...] a proposta neoliberal coloca o campo educacional em um livre mercado, alimentando a ideia de que o setor privado é sinônimo de qualidade. Nela, a educação especial passa a falsa ideia de liberdade e inclusão, mesmo em tempos de políticas de educação inclusiva. Enquanto a formação de professores torna-se utilitarista, e o seu papel passa a ser ressignificado (Rodrigues, 2021, p. 5).

Embora reconheçamos os avanços significativos nas Políticas e leis brasileiras, é notório o impacto das políticas de/na terceirização e mercantilização de serviços na Educação Especial, no contexto neoliberal brasileiro. A formação de professores, como citamos, é o principal exemplo disso. Segundo Bernadete Gatti (2010, 2013) a inconsistência das políticas de formação inicial e continuada de professores amplia as discussões para uma formação docente que articule o contexto das salas

de aulas e as suas demandas. A autora discute a respeito da urgência em reformular os currículos dos cursos de licenciaturas, que muitas vezes se apresentam fragmentados e desconexo das metodologias de ensino e práticas pedagógicas que atendam a necessidade das escolas. Quanto ao investimento na formação dos professores e valorização, Gatti destaca lacunas, haja vistas formações fragmentadas, muitas vezes superficiais e aligeiradas e ainda a incoerência entre a formação teórica que dialogue com o contexto sociocultural dos profissionais da educação. A autora aponta para a importância dos estágios supervisionados enquanto prática integrada e contextualizada no aspecto formativo do futuro professor (Gatti, 2010, 2013).

Com relação à oferta de serviços especializados são frequentemente terceirizados para instituições privadas, o que impulsiona um mercado lucrativo de cursos de capacitação, consultorias e materiais pedagógicos. Empresas privadas lucram com vendas de produtos e serviços especializados, que, teoricamente, tem por finalidade solucionar questões como essa lacuna na formação de professores; soluções de produtos e materiais pedagógicos e a construção de ambientes inclusivos como as salas de estimulação, com equipamentos de alto custo.

Neste contexto, destacamos as contribuições de Gilberta Jannuzzi (2012) que discute a Educação do deficiente no Brasil e destaca os desafios históricos e estruturais enfrentados no processo de inclusão educacional. A autora aponta que, embora o país tenha avançado em termos legais e políticos na promoção dos direitos educacionais das pessoas com deficiência, ainda persiste uma discrepância entre a legislação inclusiva e a prática no contexto escolar. Ela critica a segregação histórica dos estudantes em instituições especializadas, que, com muita frequência, resultou em exclusão educacional e social, e argumenta que a inclusão efetiva deve promover ao estudante condições de aprendizagem e desenvolvimento integral e não apenas a sua permanência na escola, destacando a prioridade de uma educação que respeite as diferenças e valorize a diversidade, oportunizando a todos os estudantes o direito à participação plena na sociedade.

A partir dessas problematizações, salientamos que a inclusão educacional do estudante e da pessoa com deficiência não deve ser

reduzida ou interpretada apenas como uma oportunidade de mercado. A inclusão da pessoa com deficiência no Brasil é um resultado de lutas, movimentos de pais, familiares, associações, movimentos sociais nacionais e internacionais, que precisam ser valorizados e respeitados, garantindo a continuidade de direitos à educação, respeitando a singularidade de cada sujeito.

4 Autistas e Familiares na Mira do Mercado Privado: o Consumismo no “Mundo TEA”

Com a promessa de cura, resultados satisfatórios e rápidos, as pessoas com autismo e suas famílias têm sofrido assédio da indústria do autismo que investe significativamente em marketing, com propagandas de suplementos, terapias, aplicativos e materiais voltados para o desenvolvimento clínico e pedagógico para a pessoa no espectro autista. Visando lucros, observamos como diversas empresas, organizações e certos profissionais de saúde têm se aproveitado, perversamente, ao “apoiar” a causa do autismo.

Na urgência de laudos, como já mencionamos neste texto, pais, sentindo-se pressionados, procuram por profissionais da área da saúde, sendo que tal procura impulsiona os altos custos de consultas médicas e de outros profissionais, para a obtenção de diagnósticos que garantam o acesso a tratamento e escolarização. Para a comunidade menos favorecida, as filas no SUS se ampliam, na espera por atendimento, laudo e tratamento. Frente à angústia dos pais, tal condição traz ainda mais sofrimento, insegurança e sentimento de impotência na luta pela efetivação dos direitos.

Além desses aspectos, observamos o crescente mercado em torno do autismo, no contexto brasileiro (Fernandes; Couto; Andrada, 2024). Uma parafernália de ofertas se dissemina, entre elas: entretenimento, via histórias em quadrinhos para autistas; filmes e séries romantizadas sobre a pessoa com TEA; aplicativos; brinquedos; descontos em parques e hotéis; ofertas dos supostos amigos do autista; revistas para autistas e familiares financiadas com inúmeras propagandas e ofertas de produtos; empreendedorismo social com foco em autismo; eventos de exposições e lazer para autistas; roupas e acessórios, entre outros, que constituem uma

espécie de mundo personalizado para o autista – uma grande oportunidade de negócio, influenciando e moldando a percepção no imaginário social sobre o autismo.

Aqui, retomamos as contribuições de Alícia Broderick sobre o complexo industrial sobre o autismo, em que ela questiona as questões éticas em torno desse negócio lucrativo, no contexto do capitalismo neoliberal, que tem afetado a vida das pessoas com TEA e seus familiares, de forma tão variada, manipulando percepções culturais e políticas sobre o fenômeno (Broderick, 2021). O autista como mercadoria fica submetido a uma narrativa ideológica que promove o apagamento do sujeito e, conseqüentemente, a exclusão social, revelando a contradição entre um discurso de inclusão e respeito às diferenças e uma prática perversa de objetificação do sujeito com TEA.

Considerações Finais

Buscamos com esse texto problematizar a questão do cenário mercadológico do autismo no Brasil, trazendo, num primeiro momento, uma breve contextualização histórica sobre o termo autismo e sobre o autismo, em suas mudanças de critérios para diagnósticos, discorrendo sobre as políticas, principalmente as políticas públicas na educação inclusiva e expansão mercadológica que vêm posicionando o sujeito autista e seus familiares na mira do mercado privado, impulsionando o consumismo, colocando o sujeito como objeto da ciência e do marketing. Assim, buscamos articular os campos da educação, ciência e políticas, mostrando as controvérsias e disputas de saberes e ou discursos predominantes, por vezes alienantes, sob a lógica neoliberal (Broderick; Roscigno, 2021).

O contexto que pudemos demonstrar visa atender aos interesses sociopolíticos e econômicos que vêm produzindo diversos produtos, em seu fetichismo da mercadoria, que cria certas necessidades ilusórias, como se fosse a solução imediata para atender a supostas demandas da pessoa com TEA e seus familiares.

No campo da educação inclusiva e suas políticas ampliam-se as controvérsias em torno do sujeito do direito, que colocam em questão a forma como as políticas públicas têm sido elaboradas, no Brasil, onde

a relação público-privada vai se consolidando, permeada de interesses do setor privado, seja na formação de professores, na produção de material didático, infraestrutura e no ensino complementar (atendimento Educacional Especializado - AEE) ao ensino regular, cujo principal objetivo do setor privado mercantil é manter o Estado como um provedor de recursos públicos financeiros, sem interferir na gestão desses recursos.

Esse cenário também revela a discrepância de acesso à escolarização e tratamentos, conforme a classe social a que pertence o sujeito autista, escancarando a desigualdade social no Brasil, no campo da educação e da saúde.

Neste sentido, a indústria do autismo amplia o sofrimento e mal-estar das famílias e potencializa as fragilidades que se fazem presentes, quando o anúncio do diagnóstico de uma criança autista vem a mudar a dinâmica familiar que passa a girar em torno dessa nova condição. Mesmo com o avanço das políticas e direitos da pessoa com deficiência, no Brasil, os interesses mercadológicos são predominantes e buscam manter o sujeito autista nessa posição de objeto, submetido ao consumismo. Desta forma, também não avançamos em superar as características de nossa sociedade que se mostra preconceituosa e segregadora, onde a exclusão da pessoa com deficiência, de modo geral, é um problema histórico, que está longe de ser superado. Neste sentido, vemos direcionamentos no campo da educação e da saúde, que buscam uma padronização de comportamentos do sujeito autista, desconsiderando a formação da subjetividade de cada sujeito, em sua singularidade.

Referências

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais: DSM-5. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2023.

BRASIL. (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 23 set. 2024.

BRASIL. Lei n. 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei n.º 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília: Planalto, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 8 jul. 2023.

BRASIL. Decreto n.º 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 3, 18 nov. 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 7 set. 2024.

BRASIL. Lei nº 13.861, de 18 de julho de 2019. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 19 jul. 2019. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/L13861.htm. Acesso em: 7 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 7 set. 2024.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Planalto, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 mar. 2024.

BRASIL. Política nacional de educação especial na perspectiva inclusiva. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

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: 5 set. 2024.

BRODERICK, Aécia A.; ROSCIGNO, Robin. Autism, Inc.: The autism industrial complex. *Journal of Disability Studies in Education*, v. 2, n. 1, p. 1-25, 2021. doi:10.1163/25888803-bja10008

BURSZTEJN, Claude. Evolução dos conceitos de autismo e de psicose na criança. In LASNIK, Marie Christine; TOUATI, Bernard; BURSZTEN, Claude. Distinção clínica e teórica entre autismo e psicose na infância. Trad. Erika Parlato-Oliveira, Inesita Machado e Mariana Leal, 1 ed., São Paulo: Instituto Langage, 2016.

COUTO, Maria Cristina Ventura; DUARTE, Cristiane S.; DELGADO, Pedro Gabriel Goldinho. A saúde mental infantil na Saúde Pública brasileira: situação atual e desafios. *Brazilian Journal of Psychiatry*, v. 30, n.4, p. 390-8, 2008. <https://doi.org/10.1590/S1516-44462008000400015>

CDC [Centers for Disease Control and Prevention]. Transtorno do Espectro Autista. 2020. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/topicos/transtorno-do-espectro-autista>. Acesso em: 10 maio 2024.

FERNANDES, Amanda Dourado; COUTO, Maria Cristina Ventura Couto; ANDRADA, Bárbara Costa; DELGADO, Pedro Gabriel Galdino. A “indústria” do autismo no contexto brasileiro atual: contribuições ao debate. *Material Técnico*, 2024. ISBN: 978-65-00-99824-5.

GATTI, Bernadete (org.). O trabalho docente: avaliação, valorização, controvérsias. Campinas: Autores Associados, 2013.

GATTI, Bernadete. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo Escolar da Educação Básica 2023. Resumo técnico. Diretoria de Estatísticas Educacionais (DEED). Ministério da Educação. Brasília-DF, 2024. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2023.pdf

LAZNIK, Marie Christine. Distinção clínica e teórica entre autismo e psicose na infância. Marie Christine Laznik, Bernard Touati e Claude Bursztejn. Trad. Erika Parlato-Oliveira, Inesita Machado e Mariana Leal, 1 ed., São Paulo: Instituto Langage, 2016.

KUPFER, Maria Cristina Machado *et al.* Valor preditivo de indicadores clínicos de risco para o desenvolvimento infantil: um estudo a partir da teoria psicanalítica. *Latin American Journal of fundamental Psychopathology*, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 48-68, 2009.

RODRIGUES, Lara Cristina Evaristo. A relação público-privado na educação especial e formação de professores. *Revista Educação Básica em Foco*, v. 2, p.6, abr./jun. 2021.

SAVIANI, Dermeval. Gramsci e a educação no Brasil: para uma teoria gramsciana da educação e da escola. In: Schlesener, Anita *et al.*, *Filosofia, política e educação: leituras de Antonio Gramsci*. Curitiba: UTP, 2014. pp. 137-164

THOMAS, Marie-Claude. O autismo? Fora do seu cerco neuro ou psicopatológico? Um fenômeno novo. In: GUELLER, Adela Stoppel (org.). Lacan com Melanie Klein: As crianças no Jogo Analítico. São Paulo: Zagodoni, 2024.

PROBLEMATIZANDO A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NAS SALAS MULTISSERIADAS

Michelly Zela Antonio Caetano¹

Este capítulo é fruto de pesquisa realizada no município de Paranaguá, em escolas localizadas no Campo, por Caetano (2022). Segundo dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação, há um total de 15 escolas municipais em território do Campo e das Águas, sendo 6 delas localizadas em Colônias constituídas por famílias de agricultores, que vivem do cultivo da banana, do arroz e da mandioca e hortaliças, e outras 9 estão em Ilhas pertencentes à Baía de Paranaguá, são as escolas das comunidades pesqueiras, cuja principal atividade econômica é a pesca e o turismo.

Todas as escolas possuem denominação “Do Campo”, no entanto a sua identidade não está totalmente constituída segundo os princípios da Educação do Campo constituída nos movimentos sociais a partir da década de 1990. A maioria possui as características históricas da Educação Rural. Nesta perspectiva, Souza (2016a, p. 144) afirma que as duas concepções de educação continuam presentes na política e na prática escolar, sendo necessário distingui-las para consolidar uma visão transformadora de educação.

Na pesquisa, a intenção foi observar, relatar e compreender o processo avaliativo da aprendizagem nas salas multisseriadas e de que maneira acontece a avaliação em larga escala do Município nas Escolas do Campo, de 1º a 5º ano do Ensino Fundamental e o Ensino da Educação Infantil.

Sobre o processo avaliativo, Luckesi (2005) destaca que a função da avaliação é diagnosticar a situação da aprendizagem, tendo em vista subsidiar a tomada de decisão para a melhoria da qualidade da educação. Para ele, a avaliação é processual e dinâmica, tornando-se um ato democrático.

¹ Graduada em Educação/Normal Superior e Pedagogia. Especialista em Gestão Escolar, Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos. Mestre em Educação pelo PPGED-Universidade Tuiuti do Paraná e doutoranda (8/2024 – 7/2028). Integrante do Núcleo de Pesquisa em Educação do Campo, Movimentos Sociais e Práticas Pedagógicas (NUPECAMP), do PPGED-UTP. Professora do Ensino Fundamental - Anos Iniciais, atuando na Escola do Campo José Chemure, localizada na Colônia Maria Luiza, no litoral do Paraná. Integrante do Fórum Municipal de Educação de Paranaguá; conselheira representante do segmento Educação do Campo no Cacs - Fundeb e no Comed, contribuindo para a formulação e monitoramento de políticas educacionais públicas.

Nesse sentido, efetivar o acompanhamento das aprendizagens por uma gestão avaliativa, implica em registrar e analisar as aprendizagens de estudantes utilizando diversificados instrumentos, tendo em vista reorientar o processo de ensino por ações individuais ou coletivas. É indispensável que o professor tenha acesso e compreensão dos instrumentos de avaliação. Para o efetivo acompanhamento das aprendizagens se faz necessário que Secretarias de Educação, diretores e coordenadores pedagógicos, professores, operem de forma estratégica e conjunta, planejando, realizando e avaliando as ações pedagógicas.

As avaliações externas deveriam assumir um caráter de diagnóstico da educação nacional, mas para tanto, necessitaria de sistematização do acompanhamento, com diversificados instrumentos de coleta de dados e interpretação contemporânea. Nesta linha de discussões, têm-se empregado e debatido, nas conjunturas atuais do meio educacional apenas os padrões de qualidade para a educação, há pouco diálogo de como seu processo é ou será referente à aferição.

Entendemos que as avaliações em larga escala promovem melhorias nas práticas pedagógicas escolares quando se tem uma apropriação do sistema processual avaliativo, articulando e mediando a prática pedagógica, apontando melhorias e mudanças de maneira coletiva. A avaliação em larga escala não pode ser colocada apenas como ferramenta única a ser realizada para se aferir e compreender o processo de aprendizagem, ou como fonte única da avaliação da aprendizagem, atribuindo apenas conceitos e notas.

Desta forma, é necessário mencionarmos a criação do IDEB como parte da trajetória das discussões sobre a qualidade do ensino nas escolas. As discussões sobre como avaliar e o que se faz depois de avaliar com os resultados obtidos, continuam após a criação do IDEB em 2007, principalmente com relação ao mecanismo de avaliação imposto por esse modelo em larga escala, que se faz isolado. Nesse sentido, vale lembrar o que defende Luckesi (2011, p.14), ou seja, o ato de avaliar a aprendizagem é muito mais do que o ato técnico isolado de investigar a qualidade dos resultados, ela é parte do ato pedagógico, constituindo um todo com os atos de planejar e executar, ou torna-se excludente e ineficiente.

Luiz Carlos de Freitas é um crítico das avaliações em larga escala, que, segundo ele, frequentemente reduzem a qualidade educacional a indicadores quantitativos, desconsiderando os contextos sociais e culturais das escolas. O autor defende uma “qualidade negociada e crítica” em oposição à “qualidade empresarial”, que prioriza a redução de recursos e conteúdos, favorecendo interesses corporativos e a meritocracia na educação (FREITAS *et al.*, 2009).

Na obra *Avaliação Educacional: Caminhando pela Contramão*, Freitas *et al.* (2009) propõem alternativas para os processos de avaliação, ressaltando a importância da participação dos diversos atores na vida e no destino das escolas. Os autores sugerem que a avaliação institucional deve articular os dados provenientes da avaliação dos alunos realizada pelos professores com aqueles gerados pelo sistema, considerando o estudante como sujeito central da escola.

Ainda segundo Freitas *et al.* (2009), a qualidade educacional deve ir além do domínio da instrução em tempo flexível, incorporando a formação, o desenvolvimento e a participação ativa dos alunos e da comunidade escolar nos processos avaliativos e decisórios. O autor critica as políticas de avaliação baseadas em lógicas empresariais, que ignoram as especificidades e necessidades das escolas e de seus estudantes.

Essa prática errônea acontece também pelas distorções nos resultados obtidos que ora não são apresentados e discutidos, ora são utilizados apenas como rankings. Para além de discutir os resultados e sistemas de avaliação do ensino, a interpretação pedagógica dos resultados necessita fazer parte da formação inicial e contínua de professores e gestores (BONAMINO, 2013 apud KAILER, 2017, 23).

As escolas localizadas no campo não possuem índice de aprendizagem atribuído em larga escala, com dados comprovados e elencados para o conhecimento de todos. Os acompanhamentos da aprendizagem são realizados pelo professor e em algumas localidades pela Secretaria Municipal de Educação, com testes padronizados.

Sabemos que o ensino nas salas multisseriadas das Escolas do Campo vem sofrendo com descasos na aprendizagem por não considerarem a realidade local como um pressuposto norteador de conhecimento para a aprendizagem e seu processo de ensino, porém sem comprovação

específica a constatação somente ocorre com dados de grupos de pesquisas ou relatos de profissionais atuantes nesta área, assim como através do acompanhamento da aprendizagem realizado pelo próprio professor, às vezes junto com o Município, às vezes sozinho.

A prática pedagógica exercida tanto nas escolas do campo como nas situadas na zona urbana, visa a contribuição na construção do sujeito crítico e emancipador, considerando a sua cultura, seu conhecimento prévio, sua realidade. Segundo Souza (2016b, p. 38), a prática pedagógica envolve sujeitos, mediações e conteúdos que podem estar tanto dentro quanto fora do ambiente escolar. Essa prática pode servir para reforçar relações de dominação ou para fortalecer processos de resistência, mas, independentemente da intencionalidade, permanece como uma dimensão da prática social.

Segundo Saviani (2000), uma das falhas na educação que contribui para o fracasso escolar acontece por não respeitar o ser humano como um ser complexo, multidimensional constituído pelo psíquico, social, afetivo, racional e biológico, ou seja, quando não levamos em conta ou não compreendemos esta formação fragmentada, porém indissociável, jamais conseguiremos realizar práticas pedagógicas que respeitem as diferenças culturais e sociopolíticas presentes no contexto educacional e necessário a ascensão da aprendizagem.

É importante termos essa compreensão fomentada para assim elucidarmos o ensino necessário para a transformação social e de superação da seriação urbanocêntrica direcionada para as salas multisseriadas. Ou seja, a prática pedagógica deve ter intencionalidade de forma a atender as especificidades locais.

Nesse sentido, Souza (2016b, p. 39) destaca que existem práticas pedagógicas que questionam a tradição, a cultura e a rotina escolares. Nos movimentos sociais, essas práticas também interrogam o modo de produção capitalista, a desigualdade social e as relações entre capital e trabalho, configurando-se como formas de resistência. São ações intencionais e coletivas voltadas para promover a transformação social.

As salas multisseriadas são desafiadoras para o professor que não tem em sua formação acadêmica o conhecimento pertinente para compreender que o ambiente multisseriado pode também ser visto

como um local rico de interação entre alunos, professores e comunidade, uma provocação quanto à criticidade ao currículo imposto e ao ensino tradicional e que também pode sim ser um ambiente de aprendizagem com suas especificidades.

Diante dessas reflexões sobre as práticas pedagógicas e os desafios enfrentados em ambientes escolares diversos, como as salas multisseriadas, é fundamental analisar como as políticas de avaliação em larga escala impactam o processo educacional.

Se, por um lado, práticas pedagógicas inovadoras questionam a tradição escolar e promovem formas de resistência, por outro, a implementação de avaliações padronizadas pode reforçar modelos tradicionais de ensino e aprendizagem. Nesse contexto, o Programa inDICA, adotado pelo município de Paranaguá, surge como uma iniciativa recente que busca mensurar o desempenho dos alunos por meio de testes padronizados. No entanto, sua relação com a dinâmica das escolas e suas especificidades pedagógicas levanta questionamentos sobre a influência dessas avaliações na construção de um ensino mais crítico e voltado para a transformação social.

Programa InDICA de Gestão da Avaliação

O Programa inDICA é uma iniciativa recente de avaliação em larga escala utilizada pelo município de Paranaguá, realizada por serviço terceirizado, que está sendo desenvolvida desde o ano de 2019, com a participação de todas as escolas da rede municipal de ensino do 2º ao 5º ano. O processo é realizado pela mesma empresa que oferta o material didático para toda a rede municipal de ensino, assim como é responsável pela avaliação da aprendizagem com testes padronizados nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, para todas as escolas, com atribuições de nota e índice.

O Grupo Opet é o idealizador do programa, assim como o detentor de todo o assessoramento pedagógico prestado a rede municipal de ensino. O município de Paranaguá não é o único a utilizar esta ferramenta, outros municípios também estão adotando esta política avaliativa de avaliação em larga escala gerenciada por agente externo com financiamento de

dinheiro público. Ação preocupante, que distancia cada vez mais o ensino das necessidades específicas do território das Escolas do Campo.

Dos sete municípios que compõem a região litorânea do Paraná, apenas dois utilizam programas de avaliação em larga escala de âmbito municipal, que são Matinhos e Paranaguá, e que mesmo numa crescente de iniciativas dos municípios em adotar sistemas avaliativos próprios, ainda permanecemos com o pensamento de dependência dos sistemas de avaliação em larga escala de âmbito nacional.

De acordo com Sousa, Zaias Kailer e Buhner Martins (2020, p. 7), é essencial atentar-se para as avaliações externas e em larga escala, sejam estaduais ou municipais, que são “acompanhadas de criação de índices de qualidade” e “têm sido concebidas e desenvolvidas por agentes externos às redes”. Essa abordagem pode resultar no desconhecimento do processo por parte de professores, pedagogos e gestores, gerando dificuldades na interpretação e no uso dos resultados.

O processo avaliativo ocorre a partir de uma empresa que se caracteriza como especializada em testes, simulados, avaliações externas, que seguem a seguinte proposta relatada pela equipe técnico pedagógica da SEMEDI:

São aplicados dois simulados anuais. No primeiro, os resultados devem ser avaliados com cautela, posto que a aplicação da 1ª edição acontece no início do ano letivo e o SAEB é aplicado sempre ao final dele. Por se tratar de um simulado diagnóstico que tem como principal objetivo fornecer insumos para a intervenção pedagógica, as ações planejadas devem se dar de forma qualitativa. Ou seja, mais que observar as notas obtidas e ranquear alunos, deve-se atentar a todo o processo de ensino e de aprendizagem que derivou tais resultados, levantando hipóteses para cada caso analisado e propondo estratégias pedagógicas para subsidiar a intervenção prática. (EQUIPE TÉCNICO PEDAGÓGICA, 2021, s/p).

O Programa inDICA propõe que o segundo simulado sirva como um instrumento de análise pedagógica para avaliar e, se necessário, reestruturar as práticas já aplicadas. No entanto, essa abordagem pode reforçar uma lógica de ensino voltada para a adequação a testes

padronizados, em vez de promover uma aprendizagem significativa e contextualizada. A comparação dos resultados com a escala do SAEB Nacional busca oferecer maior precisão na análise, considerando que os alunos estão no final do ano letivo. No entanto, essa métrica pode não captar as especificidades do processo educativo em cada escola, limitando-se a um recorte quantitativo. Assim, embora o programa prometa embasar replanejamentos pedagógicos, há o risco de que ele induza a uma padronização excessiva, reduzindo a autonomia docente e a adaptação das práticas às reais necessidades dos alunos.

Acreditamos que a presença da Assessoria Pedagógica, em visita, privilegia o diálogo e a interlocução, para assimilação dos dados e efetivação da parceria no encaminhamento das ações de intervenção pedagógica a nível de rede, escolas, ou, até mesmo, especificidades de turmas, disciplinas e alunos. O propósito da Assessoria Pedagógica é auxiliar os gestores na leitura dos dados, promovendo, para além de uma análise quantitativa, uma minuciosa observação dos resultados obtidos. Nesse sentido, é necessário um tratamento qualitativo e quantitativo de comparação, análise, interpretação e cruzamento de informações, de modo que não se tenha somente inferências de cunho quantitativo e, conseqüentemente, reducionista. (EQUIPE GESTORA DO PROGRAMA INDICA, 2021, s/p).

A avaliação de desempenho do aluno e a correção das questões, são realizadas a partir da “DISTRIBUIÇÃO DE DESEMPENHO - Teoria Clássica de Teste (TCT), que se baseia unicamente no número de acertos do aluno (score). Nesse caso, tem-se a nota do aluno por disciplinas e por habilidades em termos brutos e/ou percentuais².

A TCT, de acordo com a gestão do Indica, “pode ser de grande valia pois permite uma visão mais descritiva dos erros e acertos dos alunos nos simulados”. Mediante os resultados, acredita-se que “gestores passam a ter insumos para fazerem análises pontuais junto ao corpo docente, visando uma prática pedagógica que contribui com o desenvolvimento de habilidades dos alunos”. (EQUIPE GESTORA DO PROGRAMA INDICA, 2021).

No entanto, Sousa, Zaias Kailer e Buhner Martins (2020, p. 7) alertam que “esse modo de conduzir as avaliações abala a gestão pública da escola

² Para os percentuais de acerto, a Teoria Clássica de Teste, utiliza os seguintes quantitativos: 0% 10% 20% 30% 40% 50% 60% 70% 80% 90% 100% de acerto, ou seja, para cada resposta há um valor de acerto.

pública” e que “é fundamental que os profissionais das redes se apropriem das contribuições e limites das avaliações em larga escala, o que não é favorecido quando avaliações são conduzidas por agentes contratados”, ou seja, externos às redes.

Esta prática se associa com a proposta do Município de Goiás, formulada em 2015, e inspirada nas escolas *charter*³. As propostas seguem a mesma linha de pensamento, acreditam “melhorar o IDEB por meio da desburocratização e da privatização da gestão”, Nazareth (2020). Ainda de acordo com o autor, no caso dos contratos de gestão, os índices de proficiência transformam-se em cláusulas contratuais, aprofundam a responsabilização e servem de justificativa para a adoção do programa, pois empresas privadas costumam prometer milagres com os resultados na qualidade da aprendizagem.

De acordo com Nazareth (2020), as políticas privatizantes que objetivam aumentar a participação na educação pública crescem nas últimas décadas e chegam no Brasil com a promessa da eficiência. Ainda segundo Nazareth (2020), esse aumento se constituiu quando diferentes estados e municípios instituíram seus próprios sistemas de avaliação em larga escala com o incentivo financeiro por desempenho.

Dito anteriormente, essa prática se torna perigosa, visto que padroniza o ensino, os resultados, as ações, e contribui para o distanciamento do contexto social do educacional e conseqüentemente induz a exclusão a partir de que se coloca números como sinônimo de qualidade, visto que, Moreira e Kramer (2007, apud NAZARETH, 2020), exemplificam a qualidade da educação como um fenômeno complexo e polissêmico, e que possui determinações intraescolares e extraescolares, ou seja, envolve currículo, capital econômico e cultural, formação docente, e que tudo isso vai muito além da gestão escolar enquanto índice.

Nas escolas multisseriadas do campo, os testes são aplicados simultaneamente para alunos de diferentes anos na mesma sala. Embora o programa seja terceirizado e abrangente para toda a rede municipal, não há equipe específica para aplicá-lo nessas escolas, deixando a tarefa sob a responsabilidade dos professores regentes, que também gerenciam a retirada, aplicação e devolução do material na SEMEDI. Vale destacar que,

³ O modelo *charter*, criado nos Estados Unidos da América, assume diferentes desenhos, tendo como característica em comum a gestão privada com financiamento público. (Nazareth, 2020).

devido à pandemia, o processo foi interrompido e está sendo retomado em 2021, ainda que com orientação insuficiente por parte da SEMEDI, que parece desconhecer o programa.

Em 2022, os professores das Escolas do Campo tiveram o primeiro contato com a nova plataforma do Programa inDICA, que exige acesso online. No entanto, a falta de conectividade segue sendo um grande obstáculo. Essa situação reforça o distanciamento de uma gestão educacional terceirizada e de uma administração municipal que não considera as necessidades específicas das Escolas do Campo. A falta de atenção às particularidades locais continua a impedir a renovação de políticas públicas que deveriam atender essas escolas e suas turmas multisseriadas.

Nos chama a atenção nessas avaliações o fato de que a preocupação é exclusivamente com o conteúdo, ou seja, matriz curricular. É uma fixação em torno dos resultados, e que envolve apenas índices de proficiência, num sistema mecanizado e regulador.

Para Nazareth (2020), é necessário ponderar que esse indicador, quando destacado de outros, se torna menos capaz de servir ao propósito de uma efetiva avaliação e expressa uma confusão entre proficiência e aprendizagem. O autor ainda acrescenta que, o nível medido de proficiência expressa o desempenho acadêmico, mas não necessariamente a aprendizagem, portanto, “o exame não indica realmente qual é o saber de um sujeito.” (Barriga, 2008. apud Nazareth, 2020, p5.).

A escola não se resume em índices de proficiência, ou em testes padronizados, com ações padronizadas, pois índice não é sinônimo de qualidade, não significa melhorar a escola, pelo contrário, desqualifica, interfere na autonomia e desvaloriza o trabalho docente.

Nesse sentido, para que haja compreensão de como os professores interpretam a avaliação em larga escala, foi realizado um questionário semiestruturado, cujas respostas representam o conceito, que podem servir como ferramentas, para compreendermos o olhar que o Professor tem para a avaliação em larga escala do Município e de quem trabalha com a Educação do Campo. As justificativas, os apontamentos e as palavras utilizadas nas respostas à esses questionários, têm referência direta com experiências e sujeitos que constituem a dinâmica educativa das escolas do campo.

As compreensões sobre avaliação em larga escala expostas a seguir, sinalizaram as relações as quais os professores fazem sobre o uso das avaliações a partir de seus resultados, assim como as intenções destes programas desenvolvidos pelo Município, e que ainda se mostra distante do contexto educacional local, com visões estabelecidas de domínio e exclusão. A análise dessas respostas é um momento delicado, pois a intenção não é criticar o professor a partir de suas respostas, mas sim compreender as concepções que estes têm sobre a avaliação em larga escala e sobre os programas de avaliação realizados no município e o uso dos resultados no contexto escolar.

Para a representatividade das respostas referentes de qual definição se tem por “avaliação em larga escala”, apresentamos algumas das seguintes compreensões:

“Designada a uma grande quantidade de sujeitos e geralmente elaborada por profissionais que não fazem parte do cotidiano da escola”.

(Professora 1 das Ilhas)

“Uma avaliação abrangendo muitas escolas ao mesmo tempo”.

(Professora 2 das Colônias)

“Avaliação em larga escala da forma como vem sendo analisado parece ter o objetivo de avaliar a ação do professor, o trabalho do professor em sala de aula, quando na verdade deveria diagnosticar as falhas na aprendizagem e o que precisa ser melhorado como um todo nas escolas para que o educando aprenda”. (Professora 3 das Ilhas)

“Uma maneira do governo acompanhar como está o desenvolvimento educacional no país”. (Professora 3 das Colônias)

“A avaliação em larga escala é uma possibilidade de diagnóstico educacional, pode apresentar análises mais profundas e mais consequentes para as práticas pedagógicas”. (Professora 4 das Colônias)

As respostas dos professores revelam a percepção da avaliação em larga escala como um mecanismo regulador e abrangente, elaborado por agentes externos com o objetivo de diagnosticar e avaliar, sobretudo, o

trabalho docente. Nesse sentido, Sousa, Zaias Kailer e Buhner Martins (2020) destacam a pressão exercida por essas avaliações, que induzem à padronização do ensino e da aprendizagem, reforçando a competição e a meritocracia dentro de um modelo neoliberal que ameaça o caráter público da educação.

Além disso, observa-se entre os professores uma confusão entre avaliação da aprendizagem e avaliação em larga escala. Sousa, Zaias Kailer e Buhner Martins (2020) esclarecem que a primeira ocorre no âmbito escolar e é conduzida pelo professor, com caráter contínuo e diagnóstico do desenvolvimento do aluno. Em contrapartida, as avaliações em larga escala são organizadas por órgãos externos e utilizam testes padronizados para mensurar o desempenho dos estudantes com base em escalas de proficiência.

Dado esse contraste, Sousa, Zaias Kailer e Buhner Martins (2020, p. 5) ressaltam que “é fundamental que a avaliação da aprendizagem e a avaliação em larga escala sejam tratadas em suas especificidades”, pois possuem finalidades e abrangências distintas.

Nessa perspectiva, foram selecionadas respostas de Professoras das Escolas do Campo para representarmos suas compreensões sobre os sistemas de avaliação em larga escala municipal e nacional a partir de suas contribuições para melhorias na qualidade do ensino e da aprendizagem a partir de seus resultados, conforme explicitado a seguir:

“São estatísticas que não agregam em nada em sala de aula, por não conseguir solucionar problemas específicos de cada escola e de sua região”.

(Professora 1 das Ilhas)

“Sempre esperamos que acontecimentos como este da avaliação em larga escala nos mostre como está sendo e entendido o aprendizado dos alunos”.

(Professora 2 das Ilhas)

“Sim. Uma vez que diagnosticada as falhas na aprendizagem é possível fazer a retomada no processo de ensino, fazendo todas as mudanças necessárias como, capacitação dos professores, da equipe pedagógica, reformulação dos conteúdos a serem trabalhados, a infraestrutura, organização” ... (Professora 5 das Ilhas)

Ao analisarmos as respostas referentes ao questionamento, observamos que prevalece o entendimento de alguns dos objetivos da avaliação em larga escala, a partir dos resultados, como análise e articulação com o currículo escolar, com a formação do Professor, incidirão na qualidade da educação.

A resposta da Professora 1 das Ilhas reflete uma visão crítica sobre as avaliações externas, possivelmente resultante da forma como a avaliação em larga escala vem sendo conduzida no município, especialmente no uso de seus resultados. Nesse sentido, Sousa, Zaias Kailer e Buhner Martins (2020) afirmam que a “avaliação é um caminho promissor” para a concretização do direito à educação. No entanto, ressaltam que esse direito não se limita à garantia de permanência na escola, mas envolve um processo que viabilize essa ação de forma significativa. Para isso, alertam que o uso dos resultados deve ser conduzido com cautela, evitando que a responsabilidade pelo desempenho seja atribuída exclusivamente a alunos e professores (SOUSA; ZAIAS KAILER; BUHRER MARTINS, 2020).

Neste mesmo sentido, Werle (2010, apud Kailer, 2017, p.16), assinala que a possibilidade do município elaborar sua proposta de avaliação externa, possibilita referências e reflexões mais contextualizadas com a realidade local, ou seja, auxilia na resolução de questões mais específicas de cada região e se distancia de situações retratadas nas respostas apresentadas anteriormente.

Sobre as compreensões a respeito das discussões referentes aos resultados da avaliação em larga escala, incluindo em que momento se faz e quais seriam essas discussões, temos os seguintes relatos:

“Não, já houve momentos de discussões sobre avaliação realizada na escola, mas não de larga escala”.
(Professora 2 das Ilhas)

“Não há”.
(Professora 1 das Colônias)

“Não, porque a interferência vem das avaliações feitas pela escola e não do resultado das avaliações em larga escala”.
(Professora 5 das Ilhas)

“Não temos”.
(Professora 3 das Colônias)

As respostas evidenciam o distanciamento dos professores em relação às etapas que compõem a avaliação em larga escala, destacando a necessidade de debates sobre o uso e os desdobramentos de seus resultados. Nesse contexto, Sousa, Zaias Kailer e Buhner Martins (2020) ressaltam que a difusão dos resultados é essencial para ampliar seu uso nas escolas. Além disso, enfatizam que a interpretação dos desempenhos dos estudantes pode contribuir significativamente para decisões voltadas à melhoria do trabalho escolar. Por isso, é fundamental que os profissionais da rede compreendam tanto as contribuições quanto as limitações dessas avaliações (SOUSA; ZAIAS KAILER; BUHRER MARTINS, 2020).

Nesta perspectiva, Bonamino e Sousa (2012), expõe a “crença” de que “o conhecimento dos resultados favorece a mobilização das equipes escolares para a melhoria da educação”, e desta maneira gera desenvolvimento não só no ensino, mas em toda a educação.

Diante das expectativas e determinações no uso dos resultados, Bonamino e Soares (2014) afirmam que o impacto da avaliação sobre o sistema educacional gera novos comportamentos e ações, influenciando diretamente a qualidade do ensino.

Seguindo com a análise das respostas apresentadas pelos Professores das Escolas do Campo, referentes as intervenções elaboradas após os resultados das avaliações em larga escala serem apresentados, assim como de que maneira são realizadas, temos:

“Não há planos de ação direcionadas aos resultados dessas avaliações”.

(Professora 1 das Ilhas)

Com equipe pedagógica nesses últimos anos não houve.

(Professora 1 das Colônias)

“As intervenções e planos para trabalhar com os alunos na intenção de recuperar o que não foi satisfatório parte de nós professores, dificilmente a equipe pedagógica apresenta um plano, outras vezes parte da própria rede de educação, querendo assim abranger todas as escolas do município. Com formações direcionadas para trabalhar o material didático contemplado pela rede”.

(Professora 3 das Ilhas)

Nas Escolas do Campo no Município de Paranaguá, não há a presença de Diretor, Coordenador ou Supervisor pedagógico, essas funções são desempenhadas pelos Professores que compõem cada escola. Por esse motivo, é que se faz presente nesses relatos os argumentos de que não há intervenções pedagógicas realizadas por equipe pedagógica, ou seja, quando ocorre delineamentos para intervenções parte exclusivamente dos Professores as medidas a serem tomadas. Sendo assim, como observado nos relatos supracitados, fica a cargo dos Professores decidirem se vão ou não articular o trabalho pedagógico com os resultados da avaliação em larga escala, e como argumenta Sousa, Zaias Kailer e Buhner Martins (2020), os resultados são indicadores e indutores nas ações pedagógicas.

Vale lembrar, como já citado anteriormente na pesquisa, que o processo avaliativo em larga escala se inicia com o material didático (apostilas bimestrais), de uso em toda a rede, com avaliações da aprendizagem também padronizadas em forma de “caderno de avaliação”, finalizando com a elaboração das avaliações em larga escala, que também são reproduções dos exercícios do material didático. Além disso, interpretam os resultados distante de qualquer diálogo ou discussão.

Para Freitas (2005), as avaliações externas tem perdido seu papel de instrumento indutor de melhorias na e para a política educacional, sob a perspectiva de uma política educacional meritocrática, a qual valoriza os seus partícipes a partir dos indicadores obtidos por meio daqueles dispositivos avaliadores, considerando-os como resultados de intervenções.

Continuando com os relatos e concepções das Professoras referente aos conteúdos abordados e métodos utilizados na avaliação dos programas de avaliação em larga escala do município, com aproximação da realidade do aluno, temos as seguintes declarações a partir da seguinte indagação: “Os conteúdos abordados nas provas e os métodos utilizados para a realização da avaliação em larga escala contemplam a realidade do aluno”? Temos:

“Não, são conteúdos muito bons para serem avaliados por crianças que tem um padrão de vida diferente da realidade da maioria das crianças que hoje frequentam as escolas públicas, muito se exige e pouco se investe em educação nesse país e certamente os

resultados de desempenho serão fora do esperado, como sempre é visto, crianças desnutridas, com desestrutura familiar, com déficit, professores sem formação específica e desestimulados, são inúmeras condições que acabam contribuindo para esses resultados”.

(Professora 1 das Ilhas)

“Muitas vezes não, principalmente os nossos alunos que vivem em uma comunidade pesqueira”.

(Professora 2 das Ilhas)

“A maioria não”.

(Professora 2 das Colônias)

Diante destas respostas, podemos refletir sobre a intrínseca relação do currículo com a avaliação em larga escala, quando se cria a expectativa errônea em que se resumem as avaliações em larga escala em meras reproduções de conteúdo. Neste sentido, Bonamino e Sousa (2012), alertam para uma prática de estreitamento do currículo escolar, pois como já mencionado anteriormente, essa prática se torna uma mera reprodução, a ser alcançada como ranking e expostas como sinônimo de qualidade.

Após a coleta de dados, os professores expressaram preocupação com o número excessivo de habilidades exigidas pelo Programa *inDICA*, que são tratadas como códigos no currículo e vinculadas à qualidade da escola e do docente. No entanto, muitos conteúdos e exercícios são desconectados da realidade dos alunos, como questões envolvendo bicicletas ou automóveis em locais onde esses meios não são viáveis.

Neiva e Fonseca (2020) destacam que currículo e avaliação devem refletir a educação como um processo dinâmico, alinhado à realidade social e à emancipação dos estudantes, em vez de reforçar uma lógica tecnicista.

Dando sequência à análise das respostas, destacamos a seguinte questão: “Você considera importante ter formação continuada específica sobre os programas de avaliação em larga escala municipal?”.

Não especificamente, eu considero importante o investimento em todos os setores da educação, formação inicial, formação continuada, estrutura escolar, gestão escolar, equipes de ensino e governos comprometidos em mudar os resultados, para que

realmente seja melhor o desenvolvimento educacional do país.
(Professora 1 das Ilhas)

Sim muito importante, pois sempre temos que renovar nossos conhecimentos.
(Professora 2 das Ilhas)

Sim, nas formações nos preparamos para trabalhar com o aluno em sala de aula, nos apresenta a forma em que os conteúdos aplicados serão cobrados do aluno, também os objetivos a serem alcançados em cada conteúdo dado.
(Professora 6 das Colônias)

As respostas destacam a necessidade dos professores de compreender melhor os processos de avaliação em larga escala no município. Para isso, é essencial que as políticas de gestão incluam a capacitação docente, tanto na formação inicial quanto na contínua. Essa formação deve permitir reflexões e discussões sobre cada etapa do processo avaliativo, promovendo consciência das potencialidades e ações necessárias. Através do diálogo e da troca de experiências, os professores podem adquirir conhecimentos e desenvolver práticas inovadoras, favorecendo a evolução na área educacional.

Neste sentido, Sousa, Zaias Kailer e Buhner Martins (2020), afirma ser necessário que o Professor se aproprie das contribuições e limites das avaliações em larga escala, ação que só ocorre a partir da formação continuada ofertada para esses profissionais.

Continuando com as representatividades, obtemos as seguintes respostas a partir da seguinte pergunta: “Na sua opinião, quais são as possibilidades e os limites para o uso dos resultados da avaliação em larga escala no contexto da prática pedagógica”?

“Seria importante a apresentação dos resultados específicos para os professores, gestores de cada escola, de cada município, para que juntos todas as esferas envolvidas pudessem se unir e buscar planos de ação para que onde há problemas, pudessem ser resolvidos”.
(Professora das 1 Ilhas)

“Não vejo limites, quando há estratégias e reflexões positivas ao resultado e não usado como fracasso ou como desempenho do

professor em sala de aula”.
(Professora 3 das Ilhas)

Quando formulamos a questão supracitada, refletimos muito sobre a colocação do termo “em sua opinião”, ou seja, sobre o impacto que obteríamos nas respostas dos Professores em consequência de oportunizar estes profissionais em relatar as suas concepções, as quais são consequências das experiências adquiridas por quem está vivenciando todos esses processos, mas que infelizmente não são ouvidos.

Os relatos destacam a importância da análise dos resultados, das discussões necessárias, do planejamento de ações, e do impacto desses processos na prática pedagógica e na formação continuada dos professores. Também reforçam a necessidade de reflexões sobre o currículo, as diretrizes municipais e o projeto político-pedagógico, promovendo uma evolução educacional baseada no uso democrático dos resultados. Nesse sentido, Kailer e Barbosa (2019) aponta que essa abordagem permite reflexões mais contextualizadas e alinhadas às necessidades locais e específicas de cada escola ou rede de ensino.

Advertimos que a falta de discussão, e os diálogos esquecidos, delimita de forma negativa o uso dos resultados para aprimoramento da educação, do ensino e das políticas públicas educacionais, ou seja, inviabiliza seus usos e a compreensão de como e em que pontos precisa melhorar. (KAILER e BARBOSA, 2019, p. 80).

Nas conversas realizadas após a entrega dos questionários, muitas professoras expressaram insatisfação com a exclusão das discussões sobre os resultados e as etapas subsequentes das avaliações, o que distancia a gestão da realidade local. Essa insatisfação também se deve à falta de orientação e à dificuldade de acesso aos resultados, pois a plataforma utilizada exige internet, indisponível nas escolas do campo. As condições precárias dessas escolas limitam o uso dos dados, forçando os professores a recorrerem a recursos próprios e tempo extra para acessar as informações. Além disso, a equipe técnico-pedagógica responsável não oferece alternativas viáveis, restringindo as orientações ao ambiente online.

Neste sentido, embora existam críticas ao sistema de avaliação estabelecido pelas políticas educacionais, é fundamental reconhecer a

importância das avaliações no ambiente escolar, destacando seu papel no aprimoramento da gestão escolar.

Prosseguindo e finalizando com as apresentações de algumas das respostas obtidas no questionário, em referência a questão: “Quais sugestões você teria, enquanto professora, para contribuir com o sistema municipal da avaliação em larga escala? Temos:

Que ele tivesse um formato avaliativo recorrente a realidade dos alunos, que fosse bem estudado, antes de ser aplicado, com o objetivo de ajudar a escola como um todo.
(Professora das 1 Colônias)

Que essas avaliações fossem formuladas junto com um representante de cada escola, ou que as escolas pudessem contribuir sugerindo questões que fazem parte das avaliações do professor em sala de aula para englobar no todo.
(Professora 2 das Ilhas)

Investir na formação e na capacitação de professores e o acompanhamento do desempenho dos alunos deve ser realizado frequentemente pelos docentes.
(Professora 2 das Colônias)

Diante destas sugestões, podemos constatar que as sugestões e reclamações estão sempre intrinsecamente atreladas a formação do professor, e ao diálogo, ou seja, do conhecimento que se deve ter sobre os Programas, sobre suas ações e objetivos, sobre suas discussões necessárias para ganhar movimento e tecer caminhos que direcionem ações de fomento para garantia da qualidade do ensino.

A necessidade mais evidente na fala dos Professores das Escolas do Campo, está na apresentação dos Programas de avaliação em larga escala presentes no município, pois alguns relataram que desconhecem a função de avaliação externa tanto para o Mutirão de leitura, como para o Programa inDICA. A justificativa talvez esteja na falta de informação que não ocorre devido à ausência de formação continuada específica sobre determinados assuntos.

Esse distanciamento desanima o Professor e o faz se sentir excluído e distante das políticas públicas, pois não compreende suas finalidades, de onde advém tais determinações e como utilizá-las, fragilizando e

impedindo o movimento das discussões necessárias para o fortalecimento da Educação do Campo.

As falhas nos dois programas, especialmente em sua implementação na rede municipal, são evidentes, afetando principalmente as Escolas do Campo. Mesmo em desenvolvimento, esses programas têm dificultado avanços essenciais para garantir uma educação de qualidade.

A pesquisa revelou que as Escolas do Campo estão à margem, sofrendo com o descaso e a falta de reflexões sobre os resultados obtidos. O ensino multisseriado, em vez de ser valorizado, torna-se cada vez mais fragmentado e preso ao cumprimento rígido do currículo, contrariando os princípios da Educação do Campo.

As discussões também apontaram para intenções políticas de dominação, reforçadas pelo abandono dessas escolas, muitas vezes distantes e sem repasse adequado de informações. Além disso, a exigência de plataformas online ignora uma realidade básica: a falta de acesso à internet nessas regiões. Essa negligência dos gestores agrava ainda mais as desigualdades educacionais.

O ensino multisseriado sofre com a negligência intencional e a falta de reconhecimento do Campo como espaço de produção de conhecimento. Nos programas avaliativos, o professor é sobrecarregado e perde sua voz. A ausência de debates sobre os dados das avaliações externas compromete o planejamento curricular, a formação continuada e a reformulação do PPP, ignorando as especificidades das escolas do Campo. Essa postura impede uma educação que valorize identidade, história e autonomia.

Referências

BONAMINO, Alícia Catalano de; SOUSA, Sandra Maria Zákia Lian. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012.

BONAMINO, Alícia; SOARES, Tufi Machado; CORREA, Erisson Viana. (2014). Evidências do efeito da repetência nos primeiros anos escolares. *Estudos em Avaliação Educacional*, 25(59), 242-269.

BRASIL, Ministério da Educação. Indicadores da Qualidade na Educação / Ação Educativa. Unicef, Pnud, Inep, SEB/MEC (coordenadores) – São Paulo: Ação Educativa, 2013, 4.ed. ampliada. 92 p.

BRASIL, Ministério da Educação. Plano de metas compromisso todos pela educação: guia de programas. Brasília. 61p. Disponível em: <[www.http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf](http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf)>. Acesso em 05 ago.2021.

- CAETANO, Michelly Zela Antonio. A prática avaliativa no Município de Paranaguá: um estudo em escolas de turmas multisseriadas. 2022. 105 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Programa de Pós-Graduação em Educação, Curitiba, 2022.
- FREITAS, Luiz Carlos de et. al. Avaliação educacional: caminhando pela contramão. Petrópolis: Vozes, 2009. 88 p.
- FREITAS, Luiz Carlos de. Avaliação: para além da “forma escola”. Educação: Teoria e Prática, Rio Claro, v. 20, n. 35, p. 89-99, 2010. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/download/4086/3294/18856>. Acesso em: 05 de ago. 2021.
- FREITAS, Luiz Carlos de. C. Qualidade negociada: avaliação e contra regulação na escola pública. Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 92, p. 911-933, Especial - Out. 2005. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 05 de ago. 2021.
- INDIQUE, Indicadores da Qualidade na Educação / Ação Educativa, Unicef, Pnud, Inep, SEB/MEC (coordenadores) – São Paulo: Ação Educativa, 2013, 4ª edição ampliada. http://www.indicadoreseducacao.org.br/wp-content/uploads/2013/07/INDIQUE_ENSINO_FUNDAMENTAL.pdf >. Acesso em 30 mai. 2022.
- KAILER, Elismara Zaias. Programa Avaliação: representações sobre os usos dos resultados na escola por professores e equipes de gestão. 2017. Tese (Doutorado em educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. doi: 10.11606/T.482018.tde-08052018-104133. Acesso em: 06 mai. 2024.
- KAILER, Elismara Zaias. BARBOSA, Bruna Vieira. As influências das políticas de avaliação em larga escala no contexto escolar: práticas pedagógicas em busca da qualidade da educação. Revista Transmutare, v.1, p. 62-73, 2019.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da Aprendizagem Escolar: Estudos e Proposições. 19. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da Aprendizagem: Componente do Ato Pedagógico. São Paulo: Cortez, 2011.
- NAZARETH, Henrique Dias Gomes de. Escolas charter, contratos de gestão e avaliação: IDEB como cláusula contratual. Olhar de professor, Ponta Grossa, v. 23, p. 1-15, e-2020.15211.209209224521.0424, 2020. Disponível em <<https://www.uepg.br/olhardoprofessor>>. Acesso em 23 de ago. 2021.
- NEIVA, Sônia Maria de Souza Freitas; FONSECA, Eliane Gonçalves da Silva. Avaliações em larga escala e a intrínseca relação com o currículo. Olhar de Professor, [S. l.], v. 23, p. 1-17, 2020. DOI: 10.5212/OlharProfr.v.23.2020.16811.209209229650.0903. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/16811>. Acesso em: 16 jan. 2025.
- SAVIANI, Dermeval. Escola e Democracia. 33 ed. Campinas: Autores Associados, 2000.
- SEMEDI. Secretaria Municipal de Educação e Ensino Integral. Paranaguá, 2014.
- SOUZA, Sandra Maria Zákia Lian. Revista Educação Especial | v. 31 | n. 63 | p. 863-878 | out./dez. 2018 Santa Maria Disponível em: Avaliação em larga escala da educação básica e inclusão escolar: questões polarizadoras <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/32781/pdf> >
- SOUZA, Sandra Maria Zákia Lian. Avaliações em larga escala e os desafios à qualidade educacional. Roteiro, v.36, n.2, p. 309 – 314, 2011. Disponível em: [//portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/1184](http://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/1184). Acesso em: 20 de set. 2021.
- SOUZA, Sandra Maria Zákia Lian. ZAIAS KAILER, Elismara; BUHRER MARTINS, Clícia. Reflexões sobre as avaliações em larga escala e seus efeitos no contexto educacional. Olhar de Professor, v. 23, p. 1-7, 21 out. 2020.
- SOUZA, Maria Antônia de. A Educação do Campo no Brasil. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; CHAVES, Vera Lucia Jacob (Orgs.). Documentação, Memória e História da Educação no Brasil: diálogos sobre políticas de educação e diversidade. Vol. 1. Tubarão: Copiart, 2016 a. p. 133 – 158.

SOUZA, Maria Antônia de. Sobre o Conceito de Prática Pedagógica. In: SILVA, Maria Cristina Borges da (org.). Práticas pedagógicas e elementos articuladores. Curitiba: Universidade Tuiuti do Paraná, 2016b. p. 38-65.

POLÍTICA E EDUCAÇÃO: O PROJETO DE TRANSFORMAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA A PARTIR DA CARTA DE FORTALEZA AO G20

Vicente Estevãm Sandeski¹

1 Introdução

Este artigo parte de uma análise crítica do Seminário Internacional de Educação - do Local ao Global², realizado em Fortaleza, Ceará, em 2024, cujo tema central foi o fortalecimento da educação pública e da organização sindical em um contexto global cada vez mais desafiador. O evento reuniu educadores, sindicalistas, acadêmicos e ativistas de diversos países, promovendo um espaço de diálogo sobre os desafios e as estratégias para garantir uma educação de qualidade, acessível e equitativa. Dada a presença de representantes de nações com históricos e contextos socioeconômicos diversos, o seminário ofereceu uma plataforma única para analisar de forma comparativa as políticas educacionais e sindicais, observando-se, em especial, as implicações globais dessas questões no enfrentamento da precarização e da mercantilização da educação.

Partindo dessa análise, o artigo explora uma análise crítica da educação pública, refletindo sobre o papel da educação como um mecanismo de emancipação, em um cenário global que desafia o direito universal ao ensino de qualidade. Subsidiados em falas do seminário, o artigo reitera o fortalecimento da educação pública no contexto global e local.

Dado a exiguidade do tempo e espaço não será trazido para este momento os desafios da organização sindical, conteúdo este também abordado no evento e um dos temas do seminário. Neste, os destaques serão para uma educação pública robusta e acessível a todos, destacando a Carta de Fortaleza e sua importância simbólica como um manifesto endereçado aos líderes globais.

¹ Docente – Instituto Federal do Paraná, Campus Colombo. Doutor em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná. <http://lattes.cnpq.br/2291510727070681>; <https://orcid.org/0000-0001-9464-6897>

² O encontro é realizado por federações sindicais e sindicatos associadas a CPLP-SE - Confederação Sindical da Educação dos Países de Língua Portuguesa composta por 8 países de lusófonos associados, que por sua vez, é membro da Education International (EI) federação internacional de sindicatos da educação este comportando 400 organizações membros em 177 países em todas as regiões do mundo.

As circunstâncias serão os impactos das políticas econômicas e das transformações sociais sobre a educação, e as possibilidades de colaboração internacional para combater o enfraquecimento da educação pública. O cenário atual, marcado pela expansão de políticas neoliberais e pela fragmentação de movimentos sociais, evidencia a necessidade de estratégias coordenadas para resistir à privatização e às pressões de uma economia global voltada para o lucro em detrimento de princípios de equidade social.

Com um olhar crítico sobre o que foi debatido no seminário, este trabalho busca identificar as principais contribuições nos discursos dos participantes de países como Alemanha, Angola, Estados Unidos, Costa Rica, Guiné-Bissau, Portugal, São Tomé e Príncipe, Cabo Verde, Uruguai, Argentina e Brasil. As discussões sobre inclusão social, políticas de valorização docente e as condições de trabalho dos educadores foram centrais, ressaltando tanto as conquistas quanto as persistentes desigualdades e desafios. A abordagem metodológica deste estudo inclui a análise de painéis e palestras, entrevistas com participantes e observação direta das discussões, com o objetivo de construir uma visão ampla e contextualizada sobre as atuais ameaças e possibilidades para a educação pública e a organização sindical.

Este artigo pretende contribuir para um debate crítico e aprofundado sobre os rumos da educação pública no século XXI, propondo uma reflexão sobre como as práticas de resistência e as colaborações internacionais podem sustentar a educação pública em um cenário de crises e mudanças rápidas. A partir dessas discussões, espera-se oferecer subsídios teóricos e práticos para a formulação de estratégias que favoreçam a autonomia educacional, visando à construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

No encerramento do Seminário Internacional da Educação, foi apresentada a “Carta de Fortaleza”, destinada a ser submetida aos líderes do G20 na cúpula que ocorreu no Rio de Janeiro em novembro. Este documento é um manifesto que apela ao compromisso com a defesa da educação pública e à valorização dos profissionais da educação.

Portanto o artigo tem o propósito de examinar os desafios da educação pública sob uma perspectiva crítica, considerando os efeitos

da globalização, privatização e políticas neoliberais. Sob a orientação de alguns teóricos, como: Paulo Freire, Álvaro Vieira Pinto, Gramsci e Anita Helena Schlesener para uma compreensão crítica da educação.

2 Fortalecimento da Educação Pública no Contexto Global e Local

Os desafios enfrentados pela educação pública transcendem barreiras geográficas, idiomas e distâncias, como ficou claro neste encontro internacional. Problemas recorrentes como o subfinanciamento, a precariedade na infraestrutura e a escassez de professores não são novos; eles configuram uma crise educacional que opera como um projeto hegemônico, perpetuando desigualdades e limitando o potencial emancipatório da educação pública.

Guilherme Sachs, membro do Conselho Deliberativo do PROIFES, apontou que o “apagão” de docentes não será resolvido sem um investimento robusto e sem uma real valorização da carreira docente. Ele destaca que a educação deve ser entendida como um projeto estratégico para o desenvolvimento do Estado, sublinhando que a negligência em relação ao setor compromete o desenvolvimento soberano e limita o alcance de uma sociedade verdadeiramente democrática.¹ No Brasil, historicamente, a educação não teve o “investimento robusto” apontado por Sachs. Recentemente, registrou-se retrocesso nessa questão. O relatório *Education at a Glance 2024*, divulgado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), demonstrou que entre 2015 e 2021 o país teve uma redução de 2,5% por ano do valor do investimento público em educação. Isso coloca a nação brasileira à frente apenas da Argentina, de todos os 48 países analisados pelo relatório.

Sonia Alesso, presidenta da Internacional da Educação da América Latina (IEAL) e secretária-geral da CTERA, enfatiza a necessidade de combater as narrativas que responsabilizam os professores pelos problemas educacionais, frequentemente propagadas por setores conservadores. Segundo Alesso, a valorização docente implica a criação de um ambiente educacional que transcenda o ensino acadêmico tradicional, transformando a educação em um espaço para a construção de consciência crítica sobre temas fundamentais como democracia, sustentabilidade e igualdade.² Os

dizeres de Sonia Alesso estão em consonância com o que Sachs; Silva; Novak; Sachs (2021) entendem por qualidade em educação. Para eles, qualidade em educação é entendida como a capacidade de promover o espírito crítico e reflexivo, capaz de solucionar impasses teóricos e práticos, transformando a realidade social de forma ética, solidária e respeitosa. Isso deve se refletir em ações concretas dentro da escola, por meio de projetos bem fundamentados, situados sócio-historicamente e que abordem temas urgentes em diferentes contextos, com continuidade para além dos períodos letivos. Além disso, qualidade está ligada à perspectiva freiriana de libertação do sistema opressor, considerando que uma educação que não fomente reflexões libertadoras não pode ser vista como verdadeiramente qualitativa.

O secretário-executivo do Ministério da Educação (MEC), Leonardo Barchin, também reforçou essa visão, afirmando que “a educação é o caminho mais seguro para a transformação social. Um país só alcança sua verdadeira soberania investindo na educação de seu povo. Sem o trabalho incansável de cada professor e profissional da educação, não seria possível garantir que cada estudante tenha acesso ao conhecimento e, principalmente, que ele aprenda com qualidade.” Barchin atribui ao educador um papel central, descrevendo-os como “a espinha dorsal do processo” de construção de uma cidadania plena e consciente.

Maike Finnern, presidente da German Education Union (GEW) na Alemanha, destacou o quadro alarmante de déficit de educadores, estimado em cerca de 200 mil profissionais. Ela ressaltou a urgência de políticas que incentivem os jovens a escolherem a carreira docente e enfrentem a desigualdade no sistema educacional alemão, no qual um número considerável das crianças vêm de famílias migrantes. Para Finnern, “a educação é um alicerce da democracia”, especialmente em um contexto de crescimento de movimentos extremistas e políticas que ameaçam liberdades no país.³

De Portugal, Pedro Barreiros, secretário-geral da Federação Nacional da Educação (FNE), apresentou um cenário preocupante, com a previsão de aposentadoria de 5 mil professores apenas este ano, enquanto apenas mil novos profissionais estão em formação para ingressar na profissão. Barreiros ressaltou o desafio da profissão quanto à sustentabilidade, uma

vez que a maioria dos professores está na faixa dos 50 anos, enfrentando condições salariais desfavoráveis e baixos incentivos para novos ingressos.⁴

João Feliciano, da Federação Nacional dos Professores (Fenprof), abordou a questão do subfinanciamento educacional em Portugal e a necessidade de fortalecimento do setor público. Feliciano observou que a carreira docente foi prejudicada ao longo de décadas devido ao desinvestimento, o que contribuiu para a escassez de professores e, conseqüentemente, para o comprometimento da qualidade e acesso à educação pública. Ele destacou que o investimento do governo português em educação está abaixo da média da OCDE, impactando negativamente as condições de trabalho e remuneração dos professores.⁵

No cenário latino-americano, Gabriela Bonilla, pesquisadora do Observatório Latino-Americano de Política Educativa (OLPE-IEAL), chamou a atenção para a dependência de financiamento externo, como o do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), e as pressões que acompanham parcerias público-privadas na região. Bonilla apontou que, entre 2003 e 2023, foram destinados cerca de 950 milhões de dólares para o ensino médio, com foco na preparação para o mercado de trabalho, frequentemente por meio de parcerias com o setor privado, o que levanta preocupações sobre a influência empresarial na educação e os riscos de criminalização de professores.

Mugwena Mululeke, presidente da Internacional da Educação, enalteceu a América Latina pela resiliência e diversidade cultural. Ele mencionou que a região é uma referência de resistência educacional, valorizando a diversidade cultural e social presente nas salas de aula, que integram diferentes origens e perspectivas, especialmente de populações indígenas e afrodescendentes. Mululeke enfatizou a necessidade de avanço na luta contra desigualdades e discriminações no acesso à educação para essas populações marginalizadas.⁶

Este quadro revela uma convergência entre os desafios locais e globais enfrentados pela educação pública e destaca a urgência de ações que rompam com a lógica de um projeto educacional historicamente deficitário. A união entre investimento, valorização docente e formação crítica é fundamental para que a educação pública cumpra seu papel emancipatório, fornecendo à sociedade ferramentas para resistir

e transformar as estruturas hegemônicas que perpetuam as crises institucionais e sociais.

2.1 As Intersecções entre o Local e o Global na Defesa da Educação Pública

A conexão entre o local e o global na educação pública se evidencia pela presença de representantes de nove países no evento, destacando como os desafios enfrentados transcendem fronteiras. Problemas como o financiamento insuficiente, a precarização da infraestrutura e a desvalorização dos professores são comuns a vários contextos, revelando uma crise educacional de dimensão global.

A “Carta de Fortaleza”, resultado do encontro, constitui-se em um manifesto para fortalecer a educação pública e valorizar os profissionais do ensino, sendo um ato de resistência frente às pressões externas. Como ressaltou Mugwena Mululeke, presidente da Internacional da Educação: “Nossa jornada é de resiliência e determinação inabaláveis. Nossas salas de aula refletem o mosaico de diferentes origens e perspectivas, e isso é nossa força. Mas é preciso avançar mais e combater as desigualdades que afetam a educação de nossas populações indígenas e afrodescendentes.”⁷

Na perspectiva de Gramsci, o impacto da globalização e das políticas neoliberais na educação, que a transforma em mercadoria, é uma forma de dominação cultural e econômica que reforça a hegemonia das classes dominantes. Para Gramsci, a educação deveria ser um espaço de emancipação e de desenvolvimento crítico, atuando como um “intelectual coletivo” que desperte a consciência política das classes populares.⁸ Freire (1987) reforça esse pensamento, em sua *Pedagogia do Oprimido*, propondo que o ato de educar deve, necessariamente, servir para desvelar o estado de exploração em que as pessoas estão imersas para que, a partir disso, lutem por suas libertações e transformação social.

A educação guiada por princípios mercadológicos e subordinada aos interesses do capital passa a atender demandas do mercado em vez das necessidades sociais, tornando-se um mecanismo que reproduz as desigualdades. A lógica neoliberal impõe uma visão utilitária ao sistema educacional, ajustando currículos e práticas pedagógicas para formar trabalhadores para o mercado, ao invés de cidadãos críticos e autônomos.

Esse direcionamento enfraquece o papel histórico e social da educação, intensificando a alienação e perpetuando relações de poder que desconsideram a transformação social. Gramsci argumenta que, para romper com essa lógica, é fundamental construir uma “contra-hegemonia” na educação, formando “intelectuais orgânicos” que atuem nas lutas populares e contribuam para a emancipação coletiva (GRAMSCI, 2000, p. 61-64).

As políticas neoliberais comprometem a qualidade e o acesso à educação pública, desconsiderando a necessidade de promover o desenvolvimento humano e a autonomia crítica dos estudantes. Álvaro Vieira Pinto, por exemplo, já denunciava nos anos 50 e 60 a influência estrangeira na estrutura educacional brasileira, propondo uma educação autêntica e crítica como base de um projeto emancipatório.

Em *Ideologia e Desenvolvimento Nacional*,⁹ ele defende a necessidade de superar uma “consciência alienada”, imposta por uma lógica colonial que limita o desenvolvimento de uma consciência autêntica no Brasil. Segundo Vieira Pinto, “ser objeto da consciência de outrem é comportar-se como outrem” (1956, p. 25), uma condição que descreve a alienação de uma sociedade dominada por valores externos, na qual a educação muitas vezes reforça essa subordinação.

Estes conceitos coloniais, também revisitados e atualizados, são análise dos movimentos epistemológicos decoloniais que ratificam marcando a permanência da colonialidade global nos diferentes níveis da vida pessoal e coletiva e apresenta “a interpretação e a teorização dos processos de modernidade/colonialidade/decolonialidade, a partir da “invenção” da América (só posteriormente, Latina) no século XVI.”³ (BALLESTRIN, 2013). Mesmo que no Brasil tenhamos ainda as amarras tênues dos conceitos coloniais portugueses, porém em uma perspectiva global nos aproxima dos da exploração e opressão econômica dos países líderes capitalistas engendrando uma libertação e dependência destes.

Esse “pertencimento ao outro”, ou ausência de uma identidade autêntica, representa um estágio de submissão, resultado da doutrinação midiática e da dependência das redes sociais, que distorcem a percepção do tempo e da história. Vieira Pinto critica os tecnocratas que, ao impulsionar

3 Ballestrin L. América Latina e o giro decolonial. Rev Bras Ciênc Polít [Internet]. 2013 May; (11):89-117. Available from: <https://doi.org/10.1590/S0103-33522013000200004>

a “era tecnológica”, mascaram a falta de uma visão crítica sobre as estruturas sociais e econômicas. Ele alerta que o consumo exagerado e o fácil acesso aos bens são elementos de manipulação ideológica, ocultando as disparidades econômicas e a luta de classes. Como enfatiza, essa é uma manobra “desejada pelos tecnocratas, eco do pensamento dos grupos detentores do verdadeiro poder, escondidos por trás deles” (2005, p. 252). A lógica do “ter”, centrada na acumulação material, ofusca os desníveis sociais, enquanto a tecnologia, que poderia estar a serviço da realização humana, frequentemente atua para beneficiar a classe dominante.

Para Anita Schlesener, questionar a modernidade e seu conceito de tempo é também uma forma de refletir sobre a hegemonia e a narrativa histórica que se apresenta como “única e verdadeira”. Essa narrativa, segundo a autora, “encanta” com promessas de inclusão social, mas oculta contradições e desvia o foco da luta de classes. Schlesener alerta que essa história universal, hegemonicamente imposta, oculta as possibilidades de narrativas plurais e alternativas, apagando a diversidade de experiências que poderiam revelar as contradições sociais de forma mais honesta e crítica (Schlesener, 2011, p. 15).

2.2 Impacto das Políticas Globais nas Realidades Locais

O impacto das políticas globais nas realidades locais provém da disseminação de uma ideologia de livre mercado, que contribui para a hegemonia neoliberal. As políticas e diretrizes de organismos multilaterais, como o Banco Mundial e o FMI, frequentemente influenciam os sistemas educacionais locais, especialmente em países em desenvolvimento. Essas políticas nem sempre consideram as particularidades culturais e socioeconômicas de cada país, reforçando o controle econômico e ideológico sobre a educação.

Além disso, “a educação é apenas uma manifestação de uma reformulação global das bases econômicas, morais, sociais e políticas do fornecimento do serviço público de novos tipos de respostas políticas à desvantagem social” (Ball, 2014, p. 43). Há uma reorientação das formas administrativas e dos interesses estatais que atentam aos novos interesses neoliberais internos e externos de cada país.

Stephen Ball, em sua pesquisa, informa que as organizações, fundações e redes “são nódulos para a circulação e a reiteração de publicações, de ideias, de defesa do mercado livre, de políticas libertárias sociais e econômicas” (Ball, 2014, p. 55). Tais organizações estão presentes na maioria dos países, adotando as mesmas políticas e gerando relatórios e artigos.

Segundo Ball, a Liberty Network “é um modo de defesa, um conjunto de relações para a movimentação das ideias e para unir ideias em espaços de mudanças, cada vez mais nas sociedades em desenvolvimento” (2014, p. 59). Essas organizações formam redes em torno de ideias com a finalidade de implementar, de forma crescente, políticas neoliberais.

Ele afirma que “a participação dos negócios na política é um mecanismo chave e beneficiário da reforma educacional e da reforma do Estado, mas nem sempre um fim em si mesmo” (Ball, 2014, p. 156), e expõe a rede de intencionalidade neoliberal, demonstrando que “os processos de reforma educacional, melhoria da escola e a turbulência política concomitante são todas oportunidades de negócios para empresas de serviços educacionais, especialmente quando as agências financiadas pelo Estado, de apoio nacional e local, estão sujeitas a reduções” (Ball, 2014, p. 157).

Nota-se, portanto, que as “redes de influência”, segundo o entendimento de Stephen Ball, são utilizadas estrategicamente para padronizar políticas educacionais que atendem a interesses econômicos específicos. A Liberty Network e outras fundações não apenas propagam ideais de livre mercado, mas também criam uma dependência estrutural. Essa dependência promove uma forma de colonialismo econômico, onde as reformas educacionais moldam o cidadão para atender à demanda do mercado global e das classes dominantes.

Em muitos países, a educação e os negócios de consultorias estão firmemente enraizados nas redes complexas e cruzadas de elaboração e entrega de políticas e vários tipos de trabalho e transação – corretagem e confecção de contrato, avaliação de programa, serviços jurídicos – muitos dos quais estão ocultos (Ball, 2014, p. 164).

É importante evidenciar que, ao promover políticas de privatização e corte de investimentos públicos, esses organismos ampliam a

vulnerabilidade financeira dos países em desenvolvimento. Essa relação de dependência força os governos locais a se alinharem às diretrizes impostas, frequentemente incompatíveis com suas realidades sociais e culturais, para garantir o acesso a financiamentos.

O neoliberalismo está produzindo novos tipos de atores sociais, sujeitos híbridos, que são espacialmente móveis, eticamente maleáveis e capazes de falar as linguagens do público, do valor privado e filantrópico. Alguns deles fazem parte de uma classe de serviço global que está cada vez mais desconectada de identidades e lealdades nacionais (Ball, 2014, p. 230).

A educação serve a interesses além do desenvolvimento social. Como Ball sugere, a reforma do setor educacional e do Estado em geral serve como uma oportunidade para empresas privadas que lucram com a precarização e terceirização de serviços públicos. A participação das corporações nas decisões educacionais não apenas beneficia esses negócios, mas também desvia a educação pública de seu papel transformador para uma função de reprodução social, voltada ao mercado e aos interesses das elites econômicas.

Nesse sentido, a educação é uma via para a hegemonia, sendo utilizada como uma ferramenta para a propagação de uma ideologia neoliberal, que se torna hegemônica e molda o pensamento das gerações futuras. Isso implica em uma “educação para a conformidade”, em que o sistema educativo é direcionado para aceitar as estruturas e desigualdades do mercado global como normais e inevitáveis.

A “Carta de Fortaleza” representa, portanto, uma estratégia de resistência e possibilidade de reconstrução da educação pública frente a essas imposições neoliberais. São também forças de resistência os movimentos sociais, sindicatos e outras organizações locais que lutam pela autonomia educacional e pela valorização de uma educação pública crítica.

Destaca-se como uma importante força de resistência o Seminário de Fortaleza, que reuniu onze representantes de diversos países, de onde surgiu a “Carta de Fortaleza”, apresentada aos representantes educacionais no G20. Tais iniciativas demonstram a necessidade de os

países em desenvolvimento unirem-se em fóruns regionais e globais para criar uma “frente” contra as imposições de políticas educacionais neoliberais, compartilhando experiências e criando alternativas educacionais adaptadas às realidades locais.

3 Carta de Fortaleza

A “Carta de Fortaleza”, um manifesto que visa fortalecer a educação pública e a valorização dos profissionais da educação, com foco em um chamado à ação para os líderes do G20. Aborda a importância da educação pública como pilar fundamental para o desenvolvimento social e econômico, bem como a necessidade urgente de combater a desigualdade educacional global.

Os principais pontos da Carta são: o investimento público prioritário, a valorização da profissão docente, a promoção da inclusão e da qualidade para todos, a inovação e a participação da sociedade civil. A Carta conclui com um apelo aos líderes do G20 para que assumam o compromisso com a educação pública e trabalhem em conjunto para construir um futuro mais justo e equitativo para todos.

Esta Carta surge em um momento de intensa fragilização da educação dos direitos humanos, tempos que se aproximam da barbárie, num sistema capitalista profundamente desumano, como diz Stiván Mészáros, o sistema capitalista, por não ter limites para a sua expansão, acaba por converter-se numa processualidade incontrolável e profundamente destrutiva”. (2011, p.11). Portanto, mesmo em termos teóricos a educação “pública”, é um “direito” fundamental e pilar essencial para o desenvolvimento social, econômico e cultural de qualquer nação.

A realidade global demonstra que a desigualdade educacional persiste como um problema crítico, com milhões de crianças e jovens privados do acesso a uma educação de qualidade. “De acordo com dados das Nações Unidas, mais de 270 milhões de crianças e adolescentes em idade escolar estão fora da escola, e aproximadamente 800 milhões de adultos são analfabetos/as, a maioria dos/as quais são mulheres e meninas.” (Carta Fortaleza, 2024, p.1). Diante dessa realidade, a “Carta de Fortaleza” surge como um manifesto urgente, um chamado à ação para os líderes do

G20, com o objetivo de fortalecer a educação pública e a valorização dos profissionais da educação.

Em um momento em que os desafios enfrentados pelas nações exigem uma reflexão profunda e ações concretas, é imperativo que a educação pública, gratuita, laica, democrática, inclusiva, de boa qualidade e socialmente referenciada seja colocada no centro das prioridades dos países que compõem o G20. (Carta Fortaleza, 2024, p.1).

A Carta de Fortaleza é um manifesto para a ação, partindo do pressuposto de que não se pode mudar a educação sem defender a necessidade de um investimento público e prioritário na educação pública, garantindo recursos suficientes para a construção de escolas seguras e adequadas, a formação e valorização dos profissionais da educação, a oferta de materiais didáticos de qualidade e a implementação de políticas que promovam a inclusão e a equidade. E sem “ações coordenadas para valorizar e apoiar os/as profissionais da educação, será impossível alcançar uma educação de qualidade para todas as pessoas.” (Carta Fortaleza 2024, p.1). Portanto, educação é bem mais que um espaço escolar e o escalonamento de graus, títulos, diplomas.

A educação desempenha um papel fundamental no desenvolvimento soberano das nações. Ela é a base e a força motriz sobre a qual construímos sociedades mais justas, equitativas e sustentáveis. No entanto, a educação de qualidade não pode ser alcançada sem o devido investimento nas condições de trabalho e na valorização dos/as profissionais da educação, principais sujeitos para viabilizar na prática esse direito social inalienável de todos os povos do mundo. (Carta Fortaleza, 2024, p.1).

E segundo Sidney Silva, isso pode fazer da escola um lugar de aprendizagem da cultura democrática, do aprender sobre as formas distorcidas de conhecimento dado historicamente e de como superar as suas consequências expressas nas injustiças sociais, na discriminação e no preconceito” (Silva, 2009 p.48). Este olhar corrobora com o momento em que a carta enfatiza a “exacerbação das desigualdades”, e a necessidade de uma educação inclusiva e de qualidade para todos, independentemente

de gênero, raça, etnia, orientação sexual, condição socioeconômica ou deficiência. Para isso, defende a implementação de políticas que combatam o racismo, o sexismo, a homofobia e todas as formas de discriminação, garantindo o acesso à educação para todos, sem exceção.

Diante dos diversos problemas abordados, a carta aponta algumas áreas críticas que precisam ser enfrentadas com urgência. Segundo o documento, “dados recentes mostram que, em vários países, o salário do magistério representa apenas uma fração dos salários médios nacionais, o que tem levado a uma escassez crítica de profissionais qualificados/as.” Além disso, “estudos indicam que cerca de 60% das escolas em países em desenvolvimento necessitam de reformas significativas para atender aos padrões básicos de segurança e funcionalidade de suas estruturas físicas” (Carta de Fortaleza, 2024, p. 2).

O documento “Carta de Fortaleza” destaca a importância de uma educação inclusiva e democrática, afirmando que “políticas educacionais inclusivas são fundamentais para garantir que todos os grupos sociais, incluindo minorias e populações vulneráveis, tenham acesso a uma educação de qualidade.” Nesse sentido, o documento enfatiza a responsabilidade dos países do G20 em “apoiar iniciativas que promovam a inclusão e a igualdade no sistema educacional global.” As práticas educacionais inclusivas, segundo a carta, “podem melhorar significativamente os resultados acadêmicos e o bem-estar dos/as estudantes,” apoiadas por políticas de “gestão escolar democrática, que incluem o fomento ao diálogo social entre todos os atores que compõem o ambiente escolar” (Carta de Fortaleza, 2024, p. 2).

Em outro ponto, a carta aborda a necessidade de uma educação voltada para o desenvolvimento sustentável, uma pauta amplamente discutida na plenária do Seminário Internacional de Educação. Considerando os urgentes desafios ambientais, o documento afirma que “é essencial que a educação também enfoque a formação de cidadãos/ãs conscientes e preparados/as para enfrentar esses desafios cada vez mais prementes.” (Carta de Fortaleza, 2024, p. 2). Atentando para que os mesmos não articulem um discurso de ocultamento das particularidades.

O documento também é sensível às dinâmicas e inovações dos dias atuais, reafirmando o enfoque das tecnologias educacionais serem

centradas nas pessoas, neste mundo cada vez mais digital, diz o documento, “a pedagogia educacional deve se apropriar dos recursos tecnológicos disponíveis, a partir de perspectivas de integração dos métodos e práticas de ensino e aprendizagem às tecnologias de informação e Inteligência Artificial (IA).” O mesmo traz a desconstrução da suposta neutralidade das ferramentas tecnológicas. A utilização da mesma, não por instrumento e guias pré-definidas. “O fomento à formação para o uso dessas ferramentas deve indicar um caminho de autonomia dos/as profissionais da educação no seu uso, e nunca de substituição de professores/as.” Por fim o documento faz um encaminhamento ao G20, como segue:

Além dessas áreas, é imperativo que o G20 reconheça e enfrente a interseção entre educação e desigualdades econômicas e sociais. Dados da ONU indicam que as desigualdades no acesso à educação muitas vezes refletem e perpetuam desigualdades econômicas e sociais mais amplas. Para romper esse ciclo, os países do G20 devem garantir que os recursos e as políticas sejam direcionados de forma equitativa, assegurando que as oportunidades educacionais estejam disponíveis para todas as pessoas, independentemente de sua origem econômica ou social. Investimentos direcionados a regiões desfavorecidas podem reduzir significativamente a lacuna educacional e promover a mobilidade social. Além disso, é fundamental garantir e assegurar que os recursos públicos dos entes nacionais sejam destinados às escolas e estruturas públicas de ensino dos países, de modo a enfrentar as desigualdades estruturais e históricas de forma mais contundente e eficaz. Recursos públicos devem se destinar exclusivamente às escolas públicas! (Carta Fortaleza, 2024, p.3).

Finalizando o documento, o mesmo reafirma a educação como um direito fundamental e um bem público que deve ser protegido e promovido, indicando onze itens a serem submetidos ao G20 a ser realizado em novembro no Rio de Janeiro¹⁰, dentre as quais, a número 9, 10 e 11 referem especificamente a educação. Sendo estas: o item 9. “Valorização dos/as profissionais da educação, por meio da garantia de condições dignas de trabalho, com remunerações dignas e justas, e a instituição legal e normativa de carreiras de Estado aos/às profissionais da educação dos países do G20.” O item 10. “Uso de Tecnologias Educacionais centradas nas pessoas e prioritariamente públicas e com controle social da comunidade

escolar.” E o item 11. “Uma educação inclusiva e democrática, acessível a todas as pessoas, sem discriminação.”

O documento conclui, conclamando os países do G20 para que adotem uma postura decidida e ativa em defesa do direito à educação, assumindo o compromisso de melhorar as condições educacionais e de valorizar os profissionais da educação. A educação é essencial para a construção de um futuro mais equitativo e próspero. Apenas com um esforço coletivo e medidas práticas será possível assegurar que esse direito humano fundamental seja efetivamente respeitado e promovido em todas as sociedades.

3.1 Apresentação e Defesa da Carta de Fortaleza no C20 Brasil

A apresentação e defesa da Carta de Fortaleza aconteceu sob negociações de entidades sindicais que representam a educação, tanto pública quanto privada, acontece no encontro e é encaminhada para a comissão responsável que compila todas as reivindicações dos movimentos sociais organizados, que por sua vez seguiu como reivindicação à cúpula dos países presentes no G20. Dentre todas as questões que atingem nossas sociedades destacamos que pontos como os problemas que se referem às questões climáticas, as desigualdades econômicas e suas consequências tiveram maior destaque, mas também as foi pauta a violência de gênero e o pertinente debate e reivindicações da educação pública. E neste ponto a Carta de Fortaleza ganha espaço no documento final com os seguintes pontos:

The C20 recognizes the efforts to highlight the right to education and its contribution to active citizenship, economic prosperity, peace, and the general well-being of societies, and the commitment to promote inclusion, equality, and equity in education, actively combating all forms of discrimination. The support for the full professional development of educators is a critical aspect in addressing the global teacher shortage crisis but the C20 continues to stress the need to address dignified working conditions and valorization of education professionals. All of these issues depend on adequate financing for education, to which the G20 has unfortunately not made a firm commitment. (C20's Response to the G20 Rio de Janeiro Leaders' Declaration.

Brazil, 2024 <https://c20brasil.org/wp-content/uploads/2024/11/C20-s-Position-to-the-G20-Rio-de-Janeiro-Leaders-Declaration.pdf>)

A importância da educação baseada no investimento público para uma oferta de qualidade é reconhecida, como traz o parágrafo, mas ainda distante de um compromisso firmado entre os países que compõem a cúpula, mesmo com a inexistência de 44 milhões de docentes⁴ no mundo em decorrência destes descasos.

4 A Historicidade das Intersecções

A educação pública sempre foi um projeto de classe, moldado historicamente pelos interesses das elites dominantes, que utilizam o sistema educacional como um meio para perpetuar sua hegemonia e manter as relações de poder. Nesse contexto, a crise da educação pública não é um acidente isolado, mas parte de um projeto hegemônico que, ao longo do tempo, tem limitado a possibilidade de emancipação social, tanto no nível local quanto global. Álvaro Vieira Pinto observa que “sem ideologia de educação, não há educação”. Esse pensamento reforça que o processo educativo é intencional, estruturado por ideologias que vão além de um simples acúmulo de conhecimento histórico e técnico. A educação, assim, constitui-se em uma prática social engajada e articulada, onde o presente e o futuro estão interligados por projetos que buscam controlar ou, eventualmente, libertar as classes populares. (Pinto, 1958).

E neste sentido, segundo CURY, “as mediações abrem espaços para que as teorias se concretizem, tornando-se guias das ações. Sem as mediações, as teorias tornam-se vazias e inertes, e, sem as teorias, as mediações tornam-se cegas ou caolhas” (1989, p. 43), e “a educação, a escola, o trabalho não tem explicação em si mesmos, antes nas múltiplas determinações das formações sociais do atual modo de existência.” (PEREIRA, 2011, p. 14).

De forma similar, a Carta de Fortaleza e o Seminário Internacional sobre Educação lançam luz sobre as intersecções entre o local e o global,

4 No Relatório Global sobre o Corpo Docente - UNESCO chama a atenção para a magnitude dessa crise e oferece soluções claras para que os governos enfrentem o problema. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000387400_spa

revelando uma rede de influências e resistências que conecta movimentos e políticas educacionais no mundo todo.

A educação articulada como “possibilidade”, um “caso a parte”, “processo” que necessita ser compreendido no seu tempo, segundo Pereira, a “Educação escolar tem sido palco de disputas e as políticas expressam as finalidades de projetos históricos que respaldam”, (2011, p. 10) é vista como expectativa de nação, um ideário ideológico político onde assenta a esperança de progresso. Entretanto, é necessário notar que “nunca tivemos, após o ano de 1500, uma economia cujas características essenciais não fossem da ordem econômica capitalista” (PEREIRA, 2011, p.10).

Portanto, a partir dessas considerações e na eminência de entender como a educação tem variado historicamente. Cabe notar que desde o “descobrimento” do Brasil, suas políticas estão voltadas para atender os interesses da metrópole, mesmo após sua independência não deixou as amarras da colônia, o que ocorreu foi apenas mudança de grau. “A independência era realmente uma promoção, promoção que não alterava, no entanto, a natureza da situação histórica, e simplesmente conferia requisitos formais importantes, render a guarda política do nosso território.” (Ramos, 1957, p.12). Por um longo momento, até o início da república o poder econômico estava nas mãos dos proprietários de terra, Guerreiro Ramos vai dizer que “o sustentáculo do poder eram as oligarquias, e do compromisso entre elas resultava o governo nacional.” Ao governo cabia assegurar condições de exploração aos fazendeiros, uma vez que era a única forma de integrar com as demais nações, numa condição de país periférico controlado pelas nações hegemônicas.

É um equívoco pensar uma concepção espontaneísta de desenvolvimento, ou confundir o acontecido como sendo inevitável, ou justificando eticamente todo fato consumado. Há um complexo sistema arrolado ao contexto histórico, correlações de forças e ideologias que circulam esses períodos, até chegar aos dias atuais.

Passemos para uma rápida identificação de alguns fatos para melhor compreender as forças políticas que norteiam a sociedade local e global.

Desde o mercantilismo, que responde como um sistema de sustentação a um novo modelo de sociedade que surge. Uma nova

visão de mundo, não mais fixa, sem coordenadas. O mercantilismo foi um momento de instabilidade em todos os recantos da vida social¹¹. No Brasil aconteciam as transformações culturais permanecendo, porém, as estruturas espoliativas, dominação e dependência. “A ordem continua a ser um valor insubstituível. O Absoluto continua a hipnotizar as mentes” (PAIVA, p. 56).

Na década de cinquenta, o Brasil vive um momento onde “começava a sentir, de forma ainda modesta, os efeitos da industrialização e da modernização,” (RAMOS, 2011, p.126) na educação amplia-se o debate entre o ensino técnico e científico, com influência do desenvolvimento do ensino técnico da Alemanha, “Nos bastidores do governo, também existia uma linha de pensamento fundamentada na crença de que a educação deveria visar o desenvolvimento econômico do país.” (RAMOS, 2011, p.126).

O ensino brasileiro passa por um momento de renovação das ideias, a educação profissional antes voltada para os desprovidos da sorte, ganha necessidade de se ter uma aristocracia semelhante à da Europa. Deveria existir uma elite que preparava a mão de obra, mas não somente para os desvalidos do destino.

A estrutura do desenvolvimento brasileiro não nasce a partir da realidade nacional, não emerge da discussão do país, a concepção de desenvolvimento foi “provocada” em ampla margem por ideias que atendiam a grupos econômicos restritos internos e capital externo, gerando uma dependência e subordinação, portanto o desenvolvimento brasileiro tem sido conduzido, “por conjunturas internacionais, tem sido um desenvolvimento reflexo e não autocomandado.” (RAMOS, 1957, p. 22). O Estado foi uma espécie de artefato sociológico, montado sobre o território, para conectar e tornar possível o exercício do poder pela antiga classe dominante e lhe permitir o desempenho de funções tutelares.

Segundo Ramos a modernização tecnológica no Brasil foi de origem estrangeira definida por Florestan Fernandes como uma modernização do arcaico, marcado inicialmente, pelo embate entre um projeto de desenvolvimento autônomo e outro associado e subordinado ao grande capital. (RAMOS, 2011, p.12)

Por exemplo, as políticas de educação tecnológicas no país foram objeto de planejamentos.¹² E as mudanças históricas que se processaram,

até os dias de hoje, são significativas, do ponto de vista da expansão para uma educação a serviço do desenvolvimento capitalista dependente.

Ao abordamos a educação profissional e tecnológica como política, somos levados a fazê-lo mediante uma concepção de Estado, sendo essa demarcação uma necessidade teórica, ponto que ela fundamenta a direção metodológica e ético-política da análise. Nosso ponto de partida é a negação da neutralidade do estado e a afirmação de sua vinculação estrutural e orgânica com o modelo de produção capitalista, tal como encontramos na tradição filosófica marxista. (RAMOS, 2011 p.13)

Segundo Marise Ramos, compreende-se, assim, o Estado como uma instituição com vínculo de classe uma forma de organização que a burguesia necessariamente adota para fins internos e externos, para a garantia mútua de sua propriedade e interesses. Na sociedade capitalista, o Estado representa ainda, o braço repressivo da burguesia. E isso vai implicar que a classe no poder é, não somente dominante, mas também dirigente, à medida que exerce a hegemonia; ou seja, que confere direção política e cultural à sociedade. Nesses termos, o Estado deixa de ser compreendido exclusivamente como o aparelho de repressão, mas também de obtenção do consenso. (2011, p.14).

A circunstância é meramente aparente de neutralidade de atuação pública do Estado há uma simbiose com a classe dominante. “não apenas as funções político-ideológico do Estado ficam subordinadas ao seu papel econômico, como também as funções econômicas ficam encarregadas da reprodução da ideologia dominante”. (RAMOS, 2011, p.20).

A sociedade moderna vai passar por alterações significativas e que por sua vez promoverá outras alterações significativas nas relações sociais, segundo Frigotto (1999), a modernidade alterou o vínculo entre trabalho produtivo e educação com o advento do capitalismo, em que a produção se rende ao mercado, o qual assume para si a organização da produção e suas relações de capital e trabalho. Ainda para o autor, o capitalismo determina as regras sobre valores, ideias, teorias, símbolos e instituições, entre as quais se destaca a escola como espaço de produção e reprodução de conhecimentos, atitudes, ideologias e teorias que justificam o novo modo de produção (FRIGOTO, 1999).

A história da educação no Brasil é respaldada por uma política dicotômica de sucessivos planos e descontinuidade dos mesmos, conflitos de interesses e choque de valores, projetos de leis em demasia e cumprimento de menos, e dada à falta de representatividade política e o distanciamento das instituições, as crises também são eminentes.

Com a Carta de Fortaleza como referência, é possível observar como as lutas pela educação pública emancipatória têm buscado romper com essa tradição de subordinação, propondo uma educação crítica que sirva ao desenvolvimento autônomo e social dos povos. Esse compromisso global reflete uma resistência à influência de políticas neoliberais promovidas por organismos multilaterais, como o Banco Mundial, que frequentemente impõem aos países do Sul Global uma agenda de desenvolvimento dependente e voltada para a reprodução de mão de obra, em detrimento de uma educação voltada para a cidadania e a transformação social.

Por fim, a educação pública deve ser compreendida como um campo de disputas, onde os interesses e projetos históricos se confrontam, em que a emancipação não é dada, mas conquistada por meio da crítica e da mobilização social. Assim, ao discutir a educação como instrumento de hegemonia ou emancipação, reconhecemos a importância de fortalecer políticas educacionais que visem ao desenvolvimento social e à construção de uma cidadania crítica e participativa.

Conclusão

A Carta de Fortaleza é um manifesto que visa promover a educação pública, destacando a necessidade de valorização dos profissionais da educação e de medidas concretas dos líderes do G20 para reduzir as desigualdades educacionais e fortalecer as bases de uma sociedade mais justa.

A carta posiciona a educação pública como um pilar essencial para o desenvolvimento social e econômico, chamando atenção para a urgência de investimentos prioritários e de práticas educacionais que reduzam a desigualdade em escala global.

Os principais pontos abordados na carta incluem: investimento público prioritário, valorização docente, promoção de inclusão e qualidade para todos, inovação tecnológica centrada nas pessoas, e a participação

ativa da sociedade civil. Com isso, a Carta de Fortaleza apela aos líderes do G20 para que assumam um compromisso real com a educação pública e atuem coletivamente na construção de um futuro mais equitativo.

Criticamente, a carta reforça a importância de uma ação coordenada entre os países para enfrentar desigualdades que afetam o acesso à educação e a qualidade do ensino. Ela denuncia um problema crítico e persistente: a escassez de professores/as qualificados/as, que sobrecarrega os/as profissionais da educação e compromete a equidade do sistema educacional, especialmente em áreas mais vulneráveis. Isso sinaliza a urgência de investimentos nas condições de trabalho e na valorização dos/as educadores/as, propondo que o G20 adote políticas para assegurar remunerações justas e ambientes escolares adequados.

A carta ainda lança uma crítica ao modelo neoliberal de financiamento da educação e enfatiza a necessidade de que recursos públicos sejam destinados exclusivamente a instituições públicas. Essa posição denuncia o risco de mercantilização da educação, propondo, ao contrário, que seja garantida a regulamentação do setor privado, o que pode funcionar como um contraponto à crescente privatização e ao avanço de políticas de mercado que, frequentemente, privilegiam interesses empresariais sobre o bem público.

Outro ponto central da carta é a defesa de uma educação inclusiva, que respeite a diversidade e que seja um direito universal. A defesa de políticas que promovam uma gestão escolar democrática e que incentivem o diálogo social representa um passo importante para integrar as vozes de toda a comunidade escolar, fortalecendo um ambiente de aprendizado mais democrático. Esse enfoque é vital para combater as desigualdades educacionais, que frequentemente são reflexos de desigualdades econômicas e sociais mais amplas, exigindo uma abordagem multilateral para implementar políticas educativas e sociais integradas.

O documento também ecoa preocupações globais contemporâneas ao exigir que o G20 se comprometa com a educação ambiental e climática. Isso ressalta o papel essencial da educação na construção de um futuro sustentável e conecta a luta educacional a desafios ambientais urgentes, propondo que esses temas estejam integrados ao currículo desde a educação básica.

Por fim, a “Carta de Fortaleza” destaca que a educação é um bem público e direito humano que requer uma resposta coletiva e ações concretas para ser efetivamente promovido. Ela oferece, portanto, uma visão crítica e ampla dos desafios e das oportunidades para a educação pública e aponta a necessidade de um pacto internacional que valorize a profissão docente, assegure condições adequadas de trabalho e proteja a educação pública das influências mercadológicas que ameaçam sua essência como direito social fundamental. Em síntese, a carta serve como um manifesto pela educação, convocando a ação política e o compromisso dos países do G20 para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa através do fortalecimento da educação pública.

Referências

- BALL, Stephen John. Educação Global S.A.: novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2014.
- CARTA DE FORTALEZA - <https://Www.Apufsc.Org.Br/Wp-Content/Uploads/2024/11/CARTA-DE-FORTALEZA-Versao-Final-07-11-24.Pdf>
- FRIGOTTO, Gaudêncio A produtividade da escola improdutiva. 5.ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- FRIGOTTO, Gaudêncio e Ciavatta, Maria (orgs). Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho. MEC/SEMTEC, Brasília, 2004.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- PAIVA, José Maria de. Educação Jesuítica no Brasil. In: Lopes, Eliane Marta Teixeira; Faria Filho, Luciano Mendes; VEIGA, Cythia Greive. 500 anos de Educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- PEREIRA, Maria de Fátima Rodrigues. Concepções de história na proposta curricular do Estado de Santa Catarina. Chapecó: Universitária, 2000.
- PEREIRA, Maria de Fátima Rodrigues. Trabalho, Globalização e ideologia. IFPR, Curitiba, 2011.
- PINTO, Álvaro Vieira. Ideologia e Desenvolvimento Nacional. Rio de Janeiro, RJ: MEC/ISEB, 1958
- RAMOS, Guerreiro. Condições Sociais do Poder Nacional. Rio de Janeiro, RJ: MEC/ISEB, 1957
- SCHLESENER, Anita Helena. Os Tempos da história: Leituras de Walter Benjamin - Brasília, Liber Livro, 2011.
- RAMOS, Marise Nogueira. Educação Profissional: História e legislação. IFPR, Curitiba, 2011.
- RAMOS, Marise Nogueira. Políticas e Diretrizes para a Educação Profissional. IFPR, Curitiba, 2011.
- SACHS, Guilherme; SILVA, Edna Ferreira; NOVAK, Jonathan Matheus; SACHS, Juliane Priscila Diniz. Ser Crítico na Escola do Século XXI: significados possíveis. In: SALLES, Virgínia Ostroski; GLAP, Lucimara; FRASSON, Antonio Carlos. Paulo Freire: diálogos contemporâneos sobre o seu legado. Ponta Grossa: Texto e Contexto, 2021.
- SILVA, Sidney Reinaldo da. Violência nas escolas: delineamentos na perspectiva da política do reconhecimento. In Educação em debate - organizado por Eliane Mimesse Prado, Maria Antonia de Souza, Naura Syria Carapeto Ferreira. Curitiba, UTP, 2009.
- STIVÁN, Mézáros. A crise estrutural do capital. Tradução Francisco Raul Cornejo ... [et al.] – 2º

ed. São Pulo. Boitempo, 2011.

Gramsci, Antonio. Cadernos do Cárcere, Vol. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

<https://cnte.cut.org.br/noticias/a-educacao-pelo-mundo-relatos-e-realidade-e228>

[https://cnte.cut.org.br/noticias/do-local-ao-global-a-educacao-publica-e-seus-desafios-
hoje-d294](https://cnte.cut.org.br/noticias/do-local-ao-global-a-educacao-publica-e-seus-desafios-hoje-d294)

<https://cnte.cut.org.br/noticias/educacao-e-seu-poder-transformador-7135>

[https://cnte.cut.org.br/noticias/seminario-internacional-da-educacao-confirma-a-programacao-
de-terca-e-quarta-feir-59ef](https://cnte.cut.org.br/noticias/seminario-internacional-da-educacao-confirma-a-programacao-de-terca-e-quarta-feir-59ef)

http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf

http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf

http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/p_publicas.pdf

<http://www.senac.br/media/20984/artigo3.pdf>

Notas

1 <https://cnte.org.br/noticias/olhar-para-o-futuro-e-preciso-7551>, consultado 07-11-2024

2 Ibidem

3 Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) - Educação e seu poder transformador – publicado em 30 outubro de 2024, consultado em 09-11-2024 - <https://cnte.cut.org.br/noticias/educacao-e-seu-poder-transformador-7135>

4 Ibidem.

5 Ibidem.

6 Ibidem.

7 [https://cnte.cut.org.br/noticias/do-local-ao-global-a-educacao-publica-e-seus-desafios-
hoje-d294](https://cnte.cut.org.br/noticias/do-local-ao-global-a-educacao-publica-e-seus-desafios-hoje-d294), Acesso em: 09-11-2024

8 Esse pensamento é baseado na teoria gramsciana, especialmente nas ideias discutidas por Gramsci em seus Cadernos do Cárcere. Gramsci argumenta que a educação é um instrumento central na luta pela hegemonia, onde a classe dominante busca manter seu controle cultural e ideológico sobre a sociedade. Ele defende o conceito de “intelectual orgânico” e enfatiza que a educação deve contribuir para a formação de uma consciência crítica nas classes populares, contrapondo-se à alienação imposta pela ideologia dominante. GRAMSCI, Antonio. Cadernos do Cárcere. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

9 Aula inaugural do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB) proferida no dia 14 de maio de 1956, no auditório do Ministério da Educação e Cultura MEC), Rio de Janeiro. (VIEIRA PINTO, 1956, p.7).

“Os intelectuais do ISEB – Álvaro Vieira Pinto, Néelson Werneck Sodré, Guerreiro Ramos, Roland Corbisier e outros mais – foram responsáveis por fundamentar o conceito de nacional-desenvolvimentismo. Daí, o rancor que granjearam entre os que se alinhavam debaixo do imperialismo norte-americano, bem expresso no furor com que destruíram a sede do ISEB, inclusive a sua biblioteca, durante o golpe de 1964.”

“No momento em que o Brasil, novamente, enfrenta a opção de ou ser independente para crescer ou fenecer sob a dependência – sobretudo quando esta última é a opção escolhida pelo governo – as ideias do filósofo são mais que atuais, são imprescindíveis.” <https://horadopovo.com.br/alvaro-vieira-pinto-ideologia-e-desenvolvimento-nacional/> Acesso em: 09-11-2024.

10 Acontecerá diversas pautas ao longo do mês de novembro, conferir, <https://www.g20.rio>. Acesso em: 11-11-2024.

11 O contato com outros mundos, culturas, nova classe que começa emergir a partir da

identificação de nova estrutura de poder – o comércio – e as novas ideias que vão proporcionar o lento confronto: humanismo, teocentrismo, geocentrismo, heliocentrismo. Instabilidade, desconforto assombra o homem ainda medieval.

12 O século XX traz à tona a preocupação com a preparação de operários para o exercício profissional. Para Kuenzer (2007), é a partir de 1909 que o Estado brasileiro assume a educação profissional e cria 19 escolas de artes e ofícios em diferentes unidades da federação, sendo essas, as precursoras das escolas técnicas estaduais e federais. Ainda assim, contextualizadas em um período em que o desenvolvimento industrial praticamente inexistia, essas escolas tinham “a finalidade moral de repressão: educar pelo trabalho, os órfãos, pobres, e desvalidos da sorte, retirando-os das ruas”, caracterizando-se como política pública moralizadora da formação do caráter pelo trabalho. (KUENZER, 2007, p. 27).

13 Zigmunt Bauman, descreve um mundo líquido, tudo líquido sem forma, sem aderência.

14 Desenvolvem essa estrutura mental em países subdesenvolvidos, culturalmente frágeis e permeados por amaras. As nações desenvolvidas são mais difíceis de fazer valer valores de finalidades dúbias. Exemplo a produção de carros, a diferente relação com o produto e da nação para com estes. Há estoques incalculáveis pela Europa e Estados Unidos, entretanto a lógica capitalista produtiva voltada para o lucro, mantém seu ritmo produtivo.

O CONSENSO DE WASHINGTON E AS DETERMINAÇÕES DO BANCO MUNDIAL PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR PRIVADA

Jane Silva Bühner Taques¹

Se a escola é vista como uma empresa agindo sobre um mercado, uma recomposição simbólica se impõe além dos círculos dos ideólogos liberais: tudo o que é da escola deve poder ser parafraseado em linguagem comercial. A escola deve ter uma lógica mercadológica, ela é convidada a empregar técnicas mercantis para atrair o cliente, deve desenvolver a inovação e esperar um “retorno de imagem” ou financeiro, deve se vender e se posicionar no mercado, etc. A literatura sociológica, administrativa e pedagógica alimenta a nova doxa fala cada vez mais de “oferta” e de “demanda” escolares, A instituição da escola que era até então entendida como necessidade moral e política tornou-se uma oferta interessada por parte de uma organização pública ou privada (LAVAL, 2019).

No final de 1989, as principais forças que pilotavam a reestruturação capitalista em clave neoliberal realizaram na capital americana uma reunião para avaliar os resultados alcançados e pensar os próximos passos. Os participantes integravam a cúpula da rede de poder político, financeiro e intelectual do circuito Washington Wall Street. Além de congressistas, estavam lá representantes do Tesouro, do BM, do FMI, do Banco Interamericano de Desenvolvimento (Usaid) e dos principais think tanks americanos. Registrou-se entre eles acordo amplo sobre o pacote de reformas da política econômica em curso em praticamente todos os países da América Latina, bem como na necessidade de acelerar a sua execução dentro e fora da região. O receituário ficou conhecido como Consenso de Washington (WILLIAMSON, 1990).

Introdução

Em julho de 1944, quando já havia expectativa de término da Segunda Guerra Mundial, as nações mais industrializadas, dentre elas 45 nações aliadas, reuniram-se na cidade de Bretton Woods, no estado de New Hampshire, Estados Unidos, com o propósito de reconstruir o capitalismo

¹ Graduada em Direito pela Faculdade de Direito de São Carlos e Letras pela Faculdade de Ensino Superior do Centro do Paraná. Mestre em Desenvolvimento Regional pela Universidade do Contestado. Doutora em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná. Diretora Geral e Docente na Faculdade de Ensino Superior do Centro do Paraná-UCP e nas Faculdades Integradas do Vale do Ivaí. E-mail janesilvataques@gmail.com

mundial, após três semanas de negociações, os representantes dessas nações firmaram o Acordo de Bretton Woods. Embora a conferência tenha durado três semanas, as negociações e estratégias já vinham sendo discutidas pelas nações interessadas.

À época, em face da Segunda Guerra Mundial, a Europa se encontrava destruída e em razão dessa situação, os Estados Unidos da América assumiram a liderança do Acordo de Bretton Woods, destaca-se que essa liderança não se deu por mérito político, mas em razão de uma questão material, a Europa precisava ser reconstruída enquanto os EUA, que participaram da guerra com poucos ou quase nenhum dano estrutural estavam em condições materiais de assumir a liderança.

O Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (International Bank for Reconstruction and Development, ou BIRD) — que mais tarde seria dividido entre o Banco Mundial e o “Banco para investimentos internacionais” — e o Fundo Monetário Internacional (FMI) são oriundos do Acordo de Bretton Woods e tornaram-se operacionais em 1946, depois que um número suficiente de países ratificou o acordo.

Esses organismos tinham por objetivo assegurar a reconstrução e o desenvolvimento do mundo no pós-guerra e a proposta inicial tinha como foco a facilitação do comércio internacional, a cooperação técnica, o estabelecimento de um padrão de políticas cambiais e a instalação de um sistema financeiro multilateral entre os países.

Em razão de diversos fatores que promoveram dificuldades em manter o dólar atrelado ao ouro, o acordo de Bretton Woods foi perdendo força e ficou insustentável.

Assim, em agosto de 1971, diante de pressões crescentes na demanda global por ouro, o então presidente Richard Nixon determinou o fim do acordo, e, conseqüentemente, cada país pode ter autonomia para estabelecer como seria a paridade de duas moedas.

Contudo, mesmo tendo seu término declarado, o Acordo de Bretton Woods impulsionou o comércio internacional e seus efeitos se perpetuaram por meio do FMI e do Banco Mundial (BM) que se encontram em atividade.

Em 1989, na cidade de Washington, capital dos EUA, por convocação do *Institute for International Economics*, um grupo composto pelos

Organismos Internacionais denominados Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial (BM), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e o governo norte americano se reuniu e dessa discussão surgiu o Consenso de Washington.

As conclusões do encontro compuseram um pacote com dez regras a serem implementadas para promover o ajustamento macroeconômico dos países em desenvolvimento.

A ideia inicial possuía caráter acadêmico, contudo a adoção das regras tornou-se condição para a concessão de créditos.

Essas são as regras oriundas do Consenso de Washington e que permanecem reverberando nos dias atuais: Disciplina fiscal: o Estado deve limitar os gastos à arrecadação. Redução dos gastos públicos. Reforma fiscal e tributária: ampliar a base sobre a qual incidem os impostos, com maior peso nos impostos indiretos. Abertura comercial e econômica: proporcionar maior investimento estrangeiro. Taxa de câmbio de mercado competitivo. Liberalização do comércio exterior. Investimento estrangeiro direto, eliminando restrições. Privatização: venda das estatais. Desregulamentação: alteração nas leis trabalhistas e previdenciárias. Direito à propriedade intelectual.

Essa recomendação era destinada aos países da América Latina e o Brasil sucumbiu ao chamado neoliberalismo e seus efeitos e consequências são vividos desde então.

As determinações do Banco Mundial para a Educação Superior Privada

Em face deste cenário, um dos desdobramentos das regras oriundas do Consenso de Washington preconiza que a educação deve colaborar para o aumento da produtividade e nesta perspectiva o Banco Mundial estabeleceu ações e estratégias de assistência e, por meio das políticas de inclusão social no ensino superior, dentre outros programas, foi instituído o Financiamento Estudantil.

O Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) é um programa do Ministério da Educação que financia a graduação na educação superior de estudantes matriculados em cursos superiores não gratuitos. Alguns dos requisitos para o curso participar do programa é que a IES tenha aderido

ao programa e que tanto a IES quanto o curso possuam avaliação positiva nos processos realizados pelo INEP/Ministério da Educação.

De acordo com Santos (2021):

O MEC analisa a qualidade das IES por meio do Índice Geral de Cursos (IGC), que é calculado pela média dos Conceitos Preliminares de Cursos (CPCs) do último triênio; do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade); e dos conceitos dos cursos de Mestrado e Doutorado atribuídos pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) na última avaliação disponível. Além disso, o MEC analisa a distribuição dos estudantes entre os diferentes níveis de ensino. A avaliação é considerada positiva se a instituição adquiriu, no mínimo, o conceito 3 no IGC, em uma escala de 1 a 5 (SANTOS, 2021, p. 3).

Em agosto de 1975, no regime militar, foi criado o Crédito Educativo, denominado Creduc, esse foi o primeiro programa de financiamento estudantil para a educação superior. À época, o programa se mostrou oneroso e ineficiente devido a dois fatores, um inerente ao próprio contrato de empréstimo e o outro decorrente de crise econômica (FERNANDES ALVES, 2019).

O Crédito Educativo – Creduc consistia em uma forma de empréstimo e vigorou até 1999 quando foi substituído pelo Financiamento Estudantil – Fies, sendo esse com caráter de financiamento de mensalidades em instituições de ensino superior privadas, com recursos públicos federais.

Dessa forma, pode-se afirmar que a política de inclusão no ensino superior está em vigor desde 1975, sendo até 1999 por meio de crédito e, desde 2001, por meio de financiamento.

O estudo denominado *La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia* (Banco Mundial/BIRD, 1995), analisou os números de matrículas no ensino superior entre os anos de 1974 e 1994 e afirmou que houve expansão no Ensino Superior e que essa expansão se deu, dentre outros motivos, em razão de fontes de financiamento externo, como do BM.

LAS UNIVERSIDADES educan a los futuros dirigentes y preparan las capacidades técnicas de alto nivel que constituyen la base del crecimiento económico. Los países en desarrollo han invertido

cuantiosos recursos en sus universidades y en otras instituciones de enseñanza superior. En los últimos 20 años las matrículas han aumentado, como promedio, en 6,2% al año en los países de ingreso bajo y mediano bajo, y en 7,3% al año en los de ingreso mediano alto. Fuentes de financiamiento externo, como el Banco Mundial, han ayudado a asegurar esta expansión. (Banco Mundial/BIRD, 1995, p. vii).

Considerando, dentre outras questões importantes, que o Ensino Superior é de grande relevância para o desenvolvimento econômico e social e, que as IES têm como responsabilidade principal entregar pessoas formadas, com conhecimentos que são imprescindíveis para desempenhar cargos de responsabilidade em setores públicos e privados, o BM estabeleceu estratégias e opções para melhorar os resultados na educação superior por meio de uma reforma, cujas prescrições estão fundamentadas em quatro pilares, quais sejam:

- fomentar maior diferenciação das instituições, inclusive o desenvolvimento de instituições privadas;
- proporcionar incentivos para que as instituições públicas diversifiquem as fontes de financiamento, por exemplo, a participação dos estudantes nas despesas e a estreita ligação entre financiamento fiscal e resultados;
- redefinir a função do Governo no Ensino Superior, concedendo autonomia e responsabilidade institucional;
- adotar políticas que sejam destinadas a dar prioridade aos objetivos de qualidade e equidade.

Assim, a primeira delas, fomentar maior diferenciação, porque a universidade é mais dispendiosa, o que a torna inadequada às necessidades de um país em desenvolvimento. A segunda prescrição, que é a diversificação das fontes de financiamento parte da extinção da gratuidade nas IES públicas. A terceira prescrição prevê autonomia para as IES e poder de acompanhamento, avaliação e fiscalização por parte do governo. A quarta prescrição reserva ao governo o credenciamento, fiscalização e avaliação das IES e a distribuição de recursos em conformidade com os resultados obtidos pelas IES nas avaliações do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (Sinaes).

Conforme explica Banco Mundial/BIRD (1995):

Las necesidades de reforma y las condiciones políticas y económicas varían considerablemente entre las regiones, y no existe un plan que sea apropiado para todos los países. Si bien las cuatro orientaciones principales presentadas anteriormente constituyen un marco amplio para la reforma, el ritmo de su ejecución y la importancia relativa de las diversas opciones dependerán evidentemente de las circunstancias específicas de cada país, como el nivel de ingresos y el grado de desarrollo de la educación (por ejemplo, la cobertura del nivel primario y secundario y la existencia de instituciones privadas) (BANCO MUNDIAL/BIRD, 1995, p. 4).

As Políticas Educacionais são medidas estabelecidas pelo poder público para buscar cumprir a legislação, nessa perspectiva e levando em consideração as estratégias e opções para melhorar os resultados da educação superior, foram apresentadas quatro orientações consideradas estratégicas para a reforma da educação, a saber:

1. diversificação das categorias de IES;
2. diversificação das fontes de financiamento;
3. autonomia e responsabilidade institucional;
4. adoção de políticas que deem ênfase à qualidade e à equidade.

A diversificação das categorias de IES é recomendada pelo BM sob o argumento de que a universidade é muito dispendiosa, sendo inadequada para países em desenvolvimento. Com esta colocação é possível considerar que se trata de criar dois tipos de universidade, um dos países ricos e outra dos países pobres, visando o fomento das IES privadas, com a implementação de instituições não universitárias. O que é contraditório a toda a narrativa de protagonismo e meritocracia que o próprio Banco Mundial divulga na maioria dos seus documentos.

Assim, em atendimento à recomendação do BM, o Estado passou a fazer concessões para que a iniciativa privada ofereça Ensino Superior, o que é conveniente para o Estado porque as IES privadas não geram custo (para o Estado) e, ainda, pode ser acrescentado que as IES privadas pagam impostos e concedem incentivos tais como Fies e Prouni.

A diversificação das fontes de financiamento traz em seu bojo a ideia central da extinção da gratuidade dos estudos em IES públicas,

o que a torna contraditória acerca da diversificação das categorias de IES, já explicitada, pois naquela há defesa da flexibilização das regras de excelência por se tratar de algo dispendioso. Assim, a orientação do BM é proporcionar incentivos para que as instituições públicas diversifiquem as fontes de financiamento, por exemplo, a participação dos estudantes nas despesas e a estreita ligação entre financiamento fiscal e resultados. Assim, de acordo com Sguissardi (2022) o BM.

Defende a extinção da gratuidade dos estudos em IES públicas, em particular para os que “possam auferir rendas consideravelmente maiores durante e vida como resultado de terem feito um curso superior”; o financiamento do ensino superior pelos ex-alunos, por ajuda externa e de organismos de crédito; e as atividades que gerem recursos, tais como, cursos de curta duração, pesquisa contratada pela indústria e serviços de consultoria (SGUISSARD, 2022, p.6).

Posicionamento esse que corrobora a visão do BM de que à educação superior incumbe a atribuição de promover o desenvolvimento econômico e social da nação, que a educação superior aumenta a produtividade do trabalho, logo, os estudantes podem obter rendas maiores em razão da formação superior, razão pela qual devem contribuir para o financiamento do ensino superior.

A autonomia e responsabilidade institucional promove a redefinição das funções do Estado. Nesta orientação, Sguissardi (2022) destaca que, para o BM:

A terceira orientação - redefinição da função do governo no ensino superior – sugere profundas mudanças na relação do governo com as IES, que deve contar com a maior participação da iniciativa privada (SGUISSARD, 2022, p.7).

Conforme esclarece Silva (2005), a legislação está em plena consonância com as orientações e prescrições do BM.

A disposição do governo federal em estabelecer sintonia com políticas pactuadas com o Banco Mundial no campo da educação pode ser encontrada no documento Planejamento Político-estratégico (maio de 1995), em que sinaliza a “progressiva

transformação do Ministério da Educação num organismo eficaz de formulação, coordenação e acompanhamento de políticas na área educacional e a consequente redução de seu papel executivo". É exemplar o artigo 8º, §1º, da Lei n. 9.394/1996: "Caberá à União a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistema e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais". Há uma mudança de concepção. Nos anos 80, o papel do Estado era o de executor da política nacional de educação, e nos anos 90 passa a ser o coordenador desta política, cumprindo papéis supletivo e distributivo. Esses são alguns dos mecanismos introduzidos na legislação educacional estruturantes da ordem privada neoliberal, e uma das estratégias do Estado é a de organizar a educação, disponibilizando-a, em seguida, ao setor empresarial (SILVA, 2005, p. 260).

Com o intuito de corroborar e dar seguimento ao cumprimento das orientações, inclusive no sentido de conceder autonomia e responsabilidade institucional, o estado publicou o Decreto nº 9.235/2017 que estabelece que a oferta de Educação Superior é livre à iniciativa privada e condicionada a atos autorizativos e à avaliação da qualidade por órgãos do Poder Público. Os atos autorizativos institucionais são os credenciamentos e os recredenciamentos e os atos autorizativos de cursos de graduação são autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimentos, todos conferidos por meio de Portaria emitida pelo INEP por meio da Secretaria de Regulação e Supervisão do Ensino Superior, dessa forma, as IES possuem autonomia e responsabilidade institucional em conformidade com a sua organização acadêmica, que pode ser faculdade, centro universitário e universidade, conforme explicitado no contexto da primeira orientação que é a diversificação das IES.

A quarta orientação reside na adoção de políticas que sejam destinadas a dar prioridade aos objetivos de qualidade e equidade. Assim, para atender a quarta orientação, o governo federal reserva para si o poder de controle por meio de fiscalização e avaliação e, como mecanismo de acompanhamento, fiscalização e avaliação institucional das atividades desenvolvidas pelas IES, foi editada a Lei 10.861, em 14 de abril de 2004 que institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – Sinaes (BRASIL, 2023).

A Lei n. 10.861/2004 estabelece as finalidades do Sinaes no artigo 1º, § 1º:

§ 1º O Sinaes tem por finalidades a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social e, especialmente, a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional (BRASIL, 2023).

O Sinaes concebe o sistema de avaliação da educação superior como processo sistemático e prevê em seu art. 2º a avaliação das instituições de ensino superior (IES), por meio de credenciamentos e reconhecimentos; a avaliação dos cursos de graduação, por meio de autorizações, reconhecimentos e renovação de reconhecimentos de cursos e; o desempenho dos estudantes por meio do Exame Nacional de Desempenho do Estudante (Enade).

No art. 3º a Lei do Sinaes estabelece os objetivos da avaliação as IES:

Art. 3º A avaliação das instituições de educação superior terá por objetivo identificar o seu perfil e o significado de sua atuação, por meio de suas atividades, cursos, programas, projetos e setores, considerando as diferentes dimensões institucionais, dentre elas obrigatoriamente as seguintes:

E, no art. 4º prevê os objetivos da avaliação de cursos superiores:

Art. 4º A avaliação dos cursos de graduação tem por objetivo identificar as condições de ensino oferecidas aos estudantes, em especial as relativas ao perfil do corpo docente, às instalações físicas e à organização didático-pedagógica.

A avaliação do desempenho de estudantes dar-se-á por meio do Exame Nacional de Desempenho do Estudante (Enade), previsto no art. 5º e seguintes da Lei do Sinaes.

Destaca-se que as avaliações previstas pela lei do Sinaes utilizam como parâmetro os conceitos previstos numa escala de 1 a 5, na qual o conceito 1 é insuficiente e o 5 é excelente. Assim, o Sinaes implementa a avaliação como processo sistemático de identificação de mérito e valor que envolve diferentes momentos e diversos agentes.

Em que pese as quatro orientações terem sua sistemática e forma de implementação, todas convergem, naturalmente, para o atendimento da reforma da educação superior com o intuito de promover a expansão do ensino superior, que já é predominantemente privado no Brasil, bem como para o atendimento das demandas do capital, no sentido de promover o desenvolvimento da nação por meio do mercado de trabalho.

Assim, as políticas educacionais do Banco Mundial para a educação superior no Brasil encontram embasamento para sua implementação na legislação, dentre as quais pode-se citar: Plano Nacional de Educação (PNE), Lei de Diretrizes e Bases (LDB), o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), Decretos, Portarias Ministeriais, entre outros.

Em face do contexto, é relevante trazer à colação o esclarecimento de Rubia Yatsugafu.

Para o Banco Mundial, a educação superior tem importância essencial para o desenvolvimento econômico e social de um país por colaborar para o aumento da produtividade do trabalho e, assim, para o “alívio de sua pobreza” (YATSUGAFU, 2018).

O que é corroborado por Borges (2010) quando explica que a interpretação do Banco enfatiza a dimensão econômica e não leva em consideração outros aspectos, tais como papel e função social da universidade na sociedade contemporânea.

Sguissardi (2022) esclarece que o documento *La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia* ressalta a importância da educação superior para o desenvolvimento econômico e social e destaca que:

Um exame sumário das razões da crise da educação superior nos países em desenvolvimento – encabeçadas pelos limitados

e mal utilizados recursos públicos – introduz a apresentação das quatro orientações-chave para a reforma: fomentar a maior diferenciação das instituições, incluindo o desenvolvimento de instituições privadas; proporcionar incentivos para que as instituições diversifiquem as fontes de financiamento, por exemplo, a participação dos estudantes nos gastos e a estreita vinculação entre financiamento fiscal e os resultados; redefinir a função do governo no ensino superior; adotar políticas que destinadas a outorgar prioridade aos objetivos da qualidade e da qualidade (SGUISSARDI, 2022, p.6).

Além do ajuste fiscal, o BM prescreve também a institucionalização de um sistema de monitoramento e avaliação das políticas públicas. Como uma das formas de acompanhamento da Educação Superior no Brasil, o INEP realiza, por meio do Censo da Educação Superior, coleta de dados das IES públicas e privadas, abrangendo diversos aspectos relevantes, tais como oferta de cursos de graduação e de cursos sequenciais de formação específica, informações sobre estrutura física, dados dos alunos desde idade, se cursou ensino médio em colégio público ou privado e, também dados do corpo docente, como formação e regime de trabalho, entre outros.

Em novembro de 2017 o Banco Mundial publicou um relatório denominado *Ajuste Justo: análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil*, o qual parte do pressuposto de que o Governo Brasileiro gasta mais do que pode e, que gasta mal, pois destina seus recursos de forma inadequada e que, ao longo das duas últimas décadas, ou seja, desde 1997, houve um considerável aumento de gastos públicos, os quais colocam a sustentabilidade fiscal da nação em risco.

Nesta perspectiva, em dezembro de 2016, foi introduzida uma “trajetória de ajuste gradual para os gastos públicos ao longo dos próximos dez anos”. (Banco Mundial, 2017, p. 7).

O relatório apresenta itens e prescrições para os mais diversos segmentos, desde reforma fiscal, reforma previdenciária, funcionalismo público, programa de apoio às empresas, programas de emprego e proteção social, despesas com ensino fundamental, médio e superior, dentre outros.

Por meio do Relatório, o BM afirma que:

A grande maioria de brasileiros matriculados no ensino superior estudam em universidades privadas. Em 2015, dos aproximadamente 8 milhões de estudantes universitários, apenas cerca de dois milhões estavam em universidades públicas. A pequena minoria de estudantes que frequentam universidades públicas no Brasil tende a ser de famílias mais ricas que frequentaram escolas primárias e secundárias privadas. Ainda assim, o gasto por estudante nas universidades públicas no Brasil é consideravelmente mais alto do que em outros países com PIB per capita similar (Banco Mundial, 2017, p. 131).

Informação essa que é corroborada pelos relatórios do Censo da Educação realizado anualmente no Brasil, ademais as IES privadas disponibilizam mais vagas e estão presentes nas capitais, regiões metropolitanas e especialmente nas cidades do interior dos estados brasileiros, localidades que nem sempre contam com IES públicas.

O Relatório trata dos custos por estudante em universidades públicas e privadas no Brasil, afirmando que: em média, um estudante em universidades públicas no Brasil custa de duas a três vezes mais que estudantes em universidades privadas (Banco Mundial, 2017, p. 131).

Em seguida o BM passa a discorrer sobre a qualidade do ensino superior, utilizando os resultados do Exame Nacional do Estudante do Ensino Superior (Enade) e destacando que:

Enquanto estudantes de universidades públicas tendem a apresentar melhor desempenho em exames padronizados, o valor adicionado das universidades parece ser semelhante ao das universidades privadas. A pontuação média do ENADE para universidades públicas é maior do que para as privadas. No entanto, estudantes que entram nas universidades públicas tendem a já terem atingido um maior nível de aprendizado antes mesmo de iniciar os estudos. Por isso a métrica mais relevante para se mensurar o valor adicionado é comparar a pontuação obtida com a pontuação esperada pré-universidade. Para os cursos de ciências exatas, universidades privadas tendem a adicionar tanto valor quanto as universidades públicas. Para as matérias humanas, universidades privadas parecem adicionar mais valor, exceto pelos Institutos Federais. Para as ciências biológicas, Institutos Federais e universidades estaduais adicionam o maior valor; e universidades federais adicionam por volta do mesmo valor por estudante do que universidades privadas sem fins

lucrativos, no entanto, elas custam cerca de três vezes mais (Banco Mundial, 2017, p. 133).

O Banco Mundial apresenta duas linhas de reforma do setor da educação superior para aumentar a eficiência e a equidade, sendo:

- i) Limitar os gastos por aluno aos níveis das universidades mais eficientes geraria uma economia imediata de 0.26% do PIB. As universidades que receberem menos recursos como resultado desta medida teriam de reconsiderar sua estrutura de custos e/ou buscar recursos em outras fontes, como já é a norma nos sistemas acadêmicos com os melhores níveis de desempenho.
- ii) Uma opção para aumentar os recursos das universidades federais sem sobrecarregar o orçamento seria a introdução de tarifas escolares. Isso é justificável, pois o ensino superior oferece altos retornos individuais aos estudantes e, com base em dados atuais, o acesso privilegia fortemente estudantes de famílias mais ricas. Paralelamente, é necessário facilitar o acesso a mecanismos de financiamento para estudantes que não possam pagar as mensalidades. Felizmente, o Brasil já possui o FIES, que oferece empréstimos estudantis para viabilizar o acesso a universidades privadas. O mesmo sistema deveria ser expandido para financiar o acesso a universidades federais. A ampliação do FIES para incluir universidades federais poderia ser combinada ao fornecimento de bolsas de estudos gratuitas para estudantes dos 40% mais pobres da população, por meio do programa PROUNI. Juntas, essas medidas melhorariam a equidade do sistema e gerariam uma economia para o orçamento federal de aproximadamente 0,5% do PIB (Banco Mundial, 2017, p. 137).

A oferta do ensino privado se dá por meio de concessão e a manutenção das instituições em funcionamento deve atender alguns critérios e requisitos para atender um padrão de qualidade que, no ensino superior, é aferido pelo Inep.

Assim, na oferta do ensino superior, a IES deve atender padrões de qualidade, sob pena de sanções e, para se atender a qualidade almejada, nas IES privadas, há investimentos que devem ser suportados, os quais são oriundos do pagamento das mensalidades.

Borges (2010) explica que a interpretação do Banco enfatiza a dimensão econômica e não leva em consideração outros aspectos, tais

como papel e função social da universidade na sociedade contemporânea, questões essas que são de extrema relevância para a presente tese.

Nesta perspectiva, o Banco assume o papel de centro de poder internacional que impõe aos países em desenvolvimento um programa de ajuste estrutural conveniente aos interesses do grande capital, atuando no sentido de monitorar e aplicar sanções econômicas àqueles países que não se ajustam às suas orientações. Nesse sentido, as recomendações do BM não são permeadas pelo altruísmo, mas tem como objetivos claros a inserção dos países em desenvolvimento à lógica do neoliberalismo.

Considerações Finais

Embora o tema esteja permeado pelas políticas neoliberais, fundamentou-se na inclusão social, que se desenvolve por meio e apesar das políticas neoliberais.

Optou-se pelo Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), devido ao fato deste ser o principal programa de financiamento educativo no Brasil e a sua ênfase e relevância na educação superior privada presencial, confirmando o seu papel na expansão da educação superior brasileira. Contudo, destaca-se que a nomenclatura do programa de financiamento é mera formalidade, posto que o estudo tem como escopo a lógica da política pública.

Embora tenha sido identificado o caráter mercantil das prescrições do BM, o estudo se deu no sentido de buscar a inclusão social e a educação de qualidade, haja vista que com a expansão do número de vagas, foram ampliadas também as políticas de inclusão social por meio do acesso e permanência no ensino superior, especialmente pela análise do Fies, programa de financiamento estudantil que é a principal política de inclusão social.

Cumprido destacar que nos documentos do BM, constatou-se a ausência de debate acerca da formação integral, o que limita a educação superior a uma lógica de formação de mão-de-obra, de formação para o mercado de trabalho e não de formação humana, posto que a formação integral considera questões físicas, sociais, emocionais e culturais, ou seja, visa a formação para a vida cidadã.

Assim sendo, buscou compreender os interesses adjacentes às prescrições do Banco Mundial para o setor educacional brasileiro. Estas prescrições corroboram com o discurso e com as políticas neoliberais, centradas principalmente na defesa da educação superior privada, porém, voltada, nitidamente, para o lucro, a serviço da competitividade econômica e estruturada apenas como um mercado. Ao compreender este discurso, o artigo visa promover uma provocação que possa contribuir com a crítica a esse modelo e a defesa de uma educação de qualidade.

Referências

- BANCO MUNDIAL/BIRD. La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia. Washington: [s.n.], 1995.
- BANCO MUNDIAL. Um Ajuste Justo: Análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil. Brasil revisão das despesas públicas. Volume I: Síntese. Grupo Banco Mundial, 2017.
- BORGES, Maria Creusa de Araújo. A visão de educação superior do Banco Mundial: recomendações para a formulação de políticas educativas na América Latina. RBPAAE – v.2, p. 367-375, mai./ago.2010. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/19722/11493>>. Acesso em 02 de junho de 2023.
- BRASIL. Fundo de Financiamento ao Estudante. Financiamento Estudantil. Disponível em: <<https://sisfiesportal.mec.gov.br/?pagina=Fies>>. Acesso em 14 de outubro de 2022.
- BRASIL. LEI N° 10.861, DE 14 DE ABRIL DE 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – Sinaes. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm>. Acesso em 03 de agosto de 2023.
- BRASIL. Lei n° 13.005 de 24 de junho de 2014. Plano Nacional de Educação. Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>>. Acesso em 11 de outubro de 2022.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Divulgação de Resultados do Censo da Educação Superior 2021. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/educacao_superior/centso_superior/documentos/2021/apresentacao_censo_da_educacao_superior_2021.pdf>. Acesso em 23 de setembro de 2023.
- FERNANDES ALVES, Danubia. O impacto do Financiamento Estudantil- Fies nas metas 12 e 20 do Plano Nacional de Educação (2014-2024) / Danubia Fernandes Alves; orientador Cristina Helena Almeida de Carvalho. Brasília, 2019. Disponível em: <<https://repositorio.unb.br/handle/10482/38259>>. Acesso em 06 de outubro de 2023.
- YATSUGAFU, Rubia. Pensando a educação superior brasileira: concepções e estratégias do Banco Mundial e da UNESCO (1990-2000). (2018). Disponível em: <https://sites.pucgoias.edu.br/pos-graduacao/mestrado-doutorado-educacao/wp-content/uploads/sites/61/2018/05/Rubia-Yatsugafu.pdf>. Acesso em 16 de setembro de 2022.
- SANTOS, Aline Veiga dos; CHAVES, Vera Lúcia Jacob; PAIXAO, Divaneide Lira Lima. O jogo político do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) (2010-2016). Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, v. 26, e260046, 2021. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782021000100235&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 28 de setembro de 2023. Epub 26-Jul-2021. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782021260047>.
- SGUISSARDI, Valdemar. O Banco Mundial e a Educação Superior: revisando teses e posições? Disponível em: <https://www.google.com/search?client=firefox-bd&q=O+BANCO+MUNDIAL+E+A>

+EDUCA%C3%87%C3%83O+SUPERIOR%3A+revisando+teses+e+posi%C3%A7%C3%B5es%3F.
Acesso em 06 de outubro de 2022.

SILVA, Maria Abádia da. O Consenso de Washington e a Privatização na Educação Brasileira. Linhas Críticas, Brasília, v. 11, n. 21, p. 255-264, jul./dez. 2005.

A ATUALIDADE DAS CONTRIBUIÇÕES DE ADORNO: EDUCAÇÃO E CONSTITUIÇÃO DA SUBJETIVIDADE, NUMA SOCIEDADE ADMINISTRADA E MIDIATIZADA

Marcia Salete Wisniewski Schaly¹

As contribuições de Theodor Adorno (1903-1969) para pensarmos a Educação e a subjetividade, em nossa época, continuam atuais e muito pertinentes. A partir de sua teoria, podemos compreender como foi se instalando uma cultura de consumo, que foi sendo impulsionada pela Indústria Cultural, e como tal cultura ganhou amplitude, produzindo efeitos na formação da subjetividade dos sujeitos – a subjetividade coisificada – aprisionada, alienada e moldada. Condições essas, que hoje observamos, com novas características, sob a lógica neoliberal, aliadas às Tecnologias da Informação e comunicação, quando articuladas às fantasias, desejos do sujeito e relações de poder. Aspecto muito bem-sucedido pela publicidade a serviço do capital, numa sociedade, que foi se configurando e que tem sido chamada de sociedade midiática.

Visando aprofundar esse contexto, buscamos explorar o pensamento da Teoria Crítica de Adorno, articulando às contribuições da Psicanálise. Nesse sentido, contextualizamos a Indústria Cultural, a serviço do sistema totalitário e sua produção de uma cultura de massa, refletindo como esta pode ser uma fonte do mal-estar social atual, que conduz ao que temos denominado de massas digitais.

Num segundo momento, buscamos pensar a educação, numa dimensão do que Adorno apontou como semiformação, que assume a característica de modelação de indivíduos, adaptados e conformados, numa sociedade administrada sob a ideologia da Indústria Cultural. Ao trazer esse contexto para pensarmos a educação de adolescentes, no Brasil, podemos localizar as marcas de uma educação instrumentalizada e sua relação com o esvaziamento da subjetividade de jovens.

Tal investigação, que se constitui um recorte da pesquisa da autora durante o Mestrado em Educação (Schaly, 2022), pode nos ajudar a

¹ Psicóloga e Psicanalista em Clínica (profissional autônoma). Professora em curso de pós-graduação. Mestre em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná. Doutoranda em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná. Bolsista da CAPES (doutorado). E-mail: marciasws@hotmail.com; <http://lattes.cnpq.br/3291764872316515>; <https://orcid.org/0000-0002-0554-6753>

pensar os caminhos da educação e suas políticas educacionais, no sentido de reforçar e até mesmo reconstruir as bases da democracia, colaborando para construir uma nova participação da juventude no cenário social político de nosso país.

1 Indústria Cultural, Semiformação e Subjetividade Coisificada

Autonomia, capacidade de pensar por si mesmo, capacidade de amar, condições para se libertar e agir sobre as formas de opressão, alienação e dominação, potencialidade para o desenvolvimento da consciência, encontros com a autorreflexão em sua versão crítica, entre outros, configuram questões que continuam em debate no campo educativo, constituindo-se em aspectos fundamentais a que se pretende na educação de jovens, em especial na construção de uma sociedade democrática.

Esses, entre outros, já eram temas de debates e preocupações presentes no pensamento de intelectuais como Theodor Adorno, Max Horkheimer (1895-1973) e Walter Benjamin (1892-1940), integrantes da Escola de Frankfurt. Tal escola, na Alemanha, deu origem à Teoria Crítica da Sociedade, cuja proposta era pensar a sociedade de forma crítica, em defesa da democracia e, portanto, opositora a qualquer forma de governo autoritário. A sua perspectiva era a emancipação dos sujeitos das imposições e do domínio da origem capitalista, buscando a verdade em sua construção histórica. As contribuições desses teóricos para a educação continuam atuais e formam um campo fértil para refletirmos, tanto sobre a sociedade contemporânea, como sobre os caminhos da educação brasileira em seus desafios, incertezas e angústias.

Consideramos imprescindível escutar a voz de Adorno, acompanhando seus pensamentos e posicionamentos críticos no diagnóstico aberto e amplo que fazia ao tomar a própria sociedade, de sua época, e suas contradições, como objetos de investigação e análise. Embasado pelas ideias críticas marxistas sobre a economia política, orientado psicanaliticamente em sua análise da sociedade e tomando a metodologia dialética em seus aprofundamentos investigativos, Adorno averiguava as possibilidades de intervenção no processo de

transformação social, cuja principal via se daria pela educação. Assim, os conceitos inter-relacionados sobre educação emancipadora, formação e semiformação, constituição da subjetividade e indústria cultural, serão os pontos principais para fundamentar o texto em questão. Vejamos, então.

Com o horror vivenciado no Holocausto na Alemanha Nazista durante a Segunda Guerra, surgem as críticas à razão, que teriam levado o homem à barbárie, e ao conflito entre o homem e a técnica dominada pela tecnocracia². A ciência e a razão passam a ser utilizadas como instrumentos de poder para controle do ser humano – crítica essa que Theodor W. Adorno e Max Horkheimer fizeram em “Dialética do Esclarecimento” (1985).

Para Adorno, o projeto Iluminista³ faliu, uma vez que a razão não foi o caminho para o esclarecimento⁴, mas serviu de instrumento para monopólio, dominação e barbárie, quando o homem passa a ser tratado como objeto. É importante ressaltar que “esclarecimento”, para esses autores, tem o significado de um processo de “desencantamento do mundo” pela via de uma profunda reflexão crítica que não recua nem diante do progresso e muito menos diante do fascismo. Esses autores criaram o conceito de Indústria Cultural para se referir justamente à regressão do esclarecimento e ao controle da técnica em função da ideologia hegemônica capitalista (Adorno; Horkheimer, 1985).

A crítica permanente, após Auschwitz, é uma condição da qual não podemos abrir mão para que uma nova barbárie seja evitada. Isso constitui um alerta constante na obra de Adorno, em especial aos educadores, para que o conteúdo ético envolvido num processo formativo, desde a infância, não seja comprometido por determinações sociais que ataquem o esclarecimento. Neste sentido, que a função da teoria crítica se coloca, analisando o movimento da formação social, desde suas raízes, pensando tanto a sociedade como a educação em seu vir a ser.

2 Tecnocracia aqui é entendido como o “uso da técnica como instrumento de poder por parte de dirigentes econômicos, militares e políticos, em defesa de seus interesses, considerados concordantes ou unificados, com vistas ao controle da sociedade” (Abbagnano, 2007, p. 941).

3 Iluminismo foi o movimento da burguesia em revoluções sociais na Europa contra o sistema feudal. Os iluministas acreditavam que a razão seria libertadora e aperfeiçoadora do homem e da sociedade, cuja promessa iluminista era de emancipação, fundamentada pela crença no progresso originário do conhecimento técnico. Tal noção de progresso foi questionada e criticada por integrantes da Escola de Frankfurt (Adorno, 1993; Schlesener, 2019).

4 Para Kant, Esclarecimento (Aufklärung) significa a saída do homem de sua minoridade, pela qual ele próprio é responsável. A minoridade é a incapacidade de se servir de seu próprio entendimento sem a tutela de um outro (Kant, 1985, p. 100).

A compreensão da formação social e cultural, em sua condição materialista histórica, principalmente sob a influência do capitalismo, constitui um ponto central na obra de Adorno para que seja possível entender o que o pensador chamou de crise da formação e da educação vinculada à crise social da sociedade moderna. Nesse sentido, ele retrata a mudança do modelo de formação atrelada ao modelo de trabalho artesanal, numa percepção de sociedade totalizada, para o modelo de formação pelo trabalho social, em que o processo de trabalho, a partir da divisão social do trabalho descrita por Marx (1983), dá origem às transformações no âmbito cultural, científico, tecnológico, dentre outros. Assim, Adorno concentra seus estudos nessa articulação entre trabalho e formação cultural, frente à forma social caracterizada pela mutação progressiva da tecnologia e da ciência em forças produtivas no capitalismo tardio. Dessa forma, longe de desenvolver autonomia, a formação fica submetida ao poder das relações sociais que, além de afetarem as conjunturas da produção econômica e social, agem sobre as mudanças do laço social e sobre a subjetividade, a partir de relações de dominação e alienação.

Para melhor compreender essas articulações de Adorno, faz-se necessário retomar brevemente o pensamento de Marx, principalmente sobre a divisão social do trabalho e o fetiche da mercadoria, delineando o contexto histórico da modernidade que produziu novas dimensões – seja da constituição do homem, seja da sociedade.

Segundo Marx (1983), o trabalho consiste na condição da própria existência do homem, em que o produto representa a expressão da consciência do mesmo em sua objetividade. O trabalho constitui a relação recíproca e dependente entre indivíduo e sociedade, sendo a consciência o resultado do trabalho que se manifesta, numa relação dialética, nas relações sociais. Essas relações, com o estabelecimento do capitalismo, são coexistentes à premência da sociedade burguesa, promovendo, portanto, a divisão social do trabalho em dois aspectos: material (execução com fragmentação das funções) e intelectual (elaboração). Tal fragmentação do processo de trabalho destitui o sujeito de sua condição de reconhecimento de si mesmo no mundo, assim como de reconhecimento de sua liberdade e sua humanidade, aprisionando o

mesmo no alheamento de sua própria atividade produtiva de consolidação existencial (Marx, 1983).

Na elaboração e execução fragmentada do trabalho, o produto também vai assumindo características específicas pela forma de objetividade da mercadoria com caracteres naturais sociais – processo nomeado por Marx como fetichização, ou seja, as mercadorias resultam da condição social própria do trabalho, sob o capitalismo, que as gerou. As mercadorias passam a ser consumidas a partir de uma necessidade que foi construída socialmente, e não essencialmente pelo seu valor de uso. Marx, em sua obra, define o fetiche da seguinte forma: “Não é nada mais que determinada relação social entre os próprios homens que para eles assume a forma fantasmagórica de uma relação entre coisas.” (Marx, 1983, p. 71).

Assim, observamos que a relação do homem com os objetos é transformada pelo caráter fetichista manifestado nas mercadorias, tomando uma subsistência independente. As mercadorias ganham vida nas relações sociais, ao mesmo tempo que o homem se reduz à condição de objeto ou mercadoria (coisificação), sedimentando a relação entre as mercadorias e a mediação, pelas leis do mercado, das relações humanas. Observamos, ainda, como a fetichização (ou coisificação) passa a influenciar a constituição da subjetividade, uma vez que alienado, coisificado e, portanto, incapaz de perceber a lógica do mercado, resta ao indivíduo o definhamento da subjetividade autônoma. Ao longo dos anos, com a modificação do modo capitalista de produção, em sua estrutura, o mapeamento da subjetividade em seus aspectos constitutivos passou a ser o alvo mais intencionado, principalmente na contemporaneidade, pelas reorganizações do capital e pelo neoliberalismo.

Em particular, esses aspectos supracitados da teoria marxista foram determinantes nas construções de Adorno e Horkheimer (1985), particularmente na afirmação de que o trabalho refém da técnica e da instrumentalização do pensamento domina a subjetividade, promovendo o empobrecimento da experiência:

O que não se diz é que o terreno no qual a técnica conquista seu poder sobre a sociedade é o poder que os economicamente mais fortes exercem sobre a sociedade. A racionalidade técnica hoje é

a racionalidade da própria dominação. Ela é o caráter compulsivo da sociedade alienada de si mesma (Adorno; Horkheimer, 1985, p. 100).

Quanto à questão da fetichização da mercadoria, Adorno escreveu, num primeiro momento, o ensaio “Sobre o caráter fetichista na música e a regressão da audição” (1938), que veio a se tornar um importantíssimo pressuposto teórico das críticas, que seriam formuladas por ele um pouco depois, por volta de 1940, sobre a indústria cultural. Nesse ensaio, o autor utiliza o conceito marxista de fetichismo para compreender suas peculiaridades em relação às mercadorias culturais e à fetichização da subjetividade, nas quais o indivíduo não se reconhece como um sujeito. O autor pensará o fetichismo como aquele que adere à mercadoria cultural, em que a suposta ausência de valor de uso estaria sendo, na realidade, como valor de uso mediatizado.

A partir desses estudos supracitados, Adorno buscou avaliar os impactos dos programas de rádio e TV sobre as pessoas (pois o advento da internet e redes sociais surgiu mais tarde), bem como avaliou esses impactos vindos por outras ofertas propagadas midiaticamente na cultura de massa (cinema, revistas, máquinas de lazer e entretenimento) no capitalismo tardio.

Adorno foi identificando a persuasão e o poder de manipulação das massas exercidos pela mídia a serviço da ideologia vigente. Relevante entender que, para o pensador, ideologia se constitui num processo determinante na formação da “consciência social”. Sua serventia reside no poder de camuflar, iludir, vedar a capacidade de perceber a realidade, produzindo uma falsa vivência social onde a verdade das situações é ocultada, ou seja, a realidade é apresentada como imediata e validada pelo princípio capitalista de que tudo e todos podem ser permutáveis, trocados de forma indiferente. Eis a ilusão criada de que no mercado circula uma livre troca de equivalentes (Adorno, 1993).

Após essas colocações, vejamos, então, algumas características da indústria cultural e da semicultura, para retomar, em seguida, as reflexões de Adorno sobre educação emancipatória, seguindo a trilha da formação da subjetividade.

2 Indústria Cultural a Serviço do Sistema Totalitário: Subjetividade Coisificada e Alienada numa Cultura de Massa

A indústria cultural e seus mecanismos de funcionamento são grandes aliados e frutos do capitalismo, bem como do sistema totalitário.. Essa é a questão principal discutida por Adorno e Horkheimer em "A indústria cultural: o esclarecimento como mistificação das massas" (1985). Os autores também discutem o funcionamento operativo da indústria cultural que impacta diretamente a capacidade de pensamento crítico, a condição de ação esclarecida e a formação da subjetividade autônoma, alienando as pessoas ao poder absoluto do capitalismo, impondo-lhes, por meio das mídias, uma cultura de massa.

Capturando o indivíduo pelo processo de identificação, com as mercadorias ofertadas, a indústria cultural, segundo os autores em questão, passa a manipular, doutrinar e alienar a consciência deles, visto que seus produtos vêm carregados de ideais prescritos, num controle social que leva esses consumidores a se reconhecerem nessas mercadorias. Obviamente se trata de um falso reconhecimento, numa identificação intermediada pelo caráter sedutor fetichista que cria uma ilusão de que o produto traz consigo exatamente a satisfação de uma necessidade que o consumidor julga ter e que supostamente vai completá-lo.

Lembramos aqui que identificação é um conceito elaborado por Freud e que, segundo o autor, confere sustentação, de forma simultânea, a três aspectos: como agente primordial na superação do conflito edipiano; como processo de inserção do sujeito no grupo e, portanto, na cultura; e como fator da constituição do sujeito e sua subjetividade. A identificação possibilita compreender o social e o psíquico como condições do sujeito que devem ser pensadas em conjunto. Assim, a subjetividade deve ser compreendida num movimento dialético, entrelaçando aspectos da sociedade e da cultura com elementos psíquicos do sujeito (Freud, 2020).

Dessa forma, a identificação com o ideal implícito na mercadoria ocorre na promessa de uma certa realização pessoal. E, uma vez alienado nesse processo, falham as capacidades críticas avaliativas para que o sujeito se aperceba disso. Amparada pelas novas tecnologias da modernidade, a indústria cultural ganha força e amplitude por meio da cultura de massa

que, até então, promovia a padronização de bens com o objetivo de satisfazer necessidades iguais. Entretanto, essa igualdade é disseminada pela ideologia que mascara a verdade, ocultando as diferenças (Adorno; Horkheimer, 1985).

A indústria cultural determina não só o que o indivíduo deverá consumir, mas também o que deverá pensar, caracterizando a semiformação como produto de um modelo de formalização e padronização da sociedade (estrategicamente e sutilmente ocultada), presentes, principalmente, em discursos autoritários que promovem uma única visão de mundo: “Cada produto apresenta-se como individual; a individualidade mesma contribui para o fortalecimento da ideologia, na medida em que se desperta a ilusão de que o que é coisificado e mediatizado é um refúgio de imediatismo e de vida” (Adorno, 1993, p. 94).

O indivíduo tomado como objeto é coisificado, nessa condição em que a intensificação do consumo recorre ao seu imaginário, prometendo-lhe a realização de seus desejos singulares. Dessa forma, o processo de individuação assume a condição de pseudo-individuação, fragmentando a subjetividade, distanciando-a de sua dimensão crítica: “Por pseudo-individuação entendemos o envolvimento da produção cultural de massa com a auréola da livre-escolha ou do mercado aberto, na base da própria estandartização” (Adorno, 1993, p. 123).

O fundamento da pseudo-individuação, segundo Adorno (1993), reside na ilusão de que a escolha, em relação aos objetos de consumo, é realmente livre e individual, pois tal ideia é construída antecipadamente para que o sujeito a tome como verdadeira. O indivíduo, ao se identificar com o universal, determinado pelo poder social, já se encontra adaptado ao sistema econômico, ou seja, não consegue se diferenciar, pois já foi aprisionado pela homogeneização, seguindo modelos propostos pela indústria cultural promovidos pelas propagandas.

Nesse sentido, os frankfurtianos apontavam e questionavam essa adesão desprovida de crítica, em que o indivíduo se submetia à lógica mercadológica. Esse fato vinha a marcar a nova condição da administração da sociedade, bem como da cultura em que hoje nos encontramos.

Aqui, podemos localizar o cerne da indústria cultural, ao criar ilusões, promovendo a ideia de que a sociedade é justa, livre e democrática, num

ideal de felicidade, quando, na verdade, mascara as desigualdades sociais que, justamente, promovem o contrário: injustiça, opressão e mal-estar. A ideologia na qual a indústria cultural se localiza busca promover e manter a alienação, impossibilitando uma consciência social da realidade, dominando, alienando e formando uma subjetividade coisificada em conformidade com o fetichismo da mercadoria. O que se observa, conseqüentemente, é o fetiche da mercadoria adentrando em todas as esferas da vida humana (Adorno, 1993).

Nos contornos de um “véu tecnológico” cobrindo a sociedade, a modernidade ilude ao disseminar que a sociedade já teria encontrado sua emancipação. Entretanto, longe disso, o que opera é uma progressiva desumanização que afeta as relações sociais e as relações de trabalho. A subjetividade, nessa direção, é modelada e coisificada pela indústria cultural, sustentada na alienação e no fetiche, para que a submissão à nova organização social se efetive.

As contribuições de Adorno foram tecendo um cenário da época, numa análise crítica reflexiva da sociedade inaugurada pelos frankfurtianos e que se mostrava visionária para o que ainda estava por vir a partir do surgimento da internet. As Tecnologias da Informação e Comunicação trouxeram profundas mudanças sistêmicas em toda sociedade, das quais continuamos a nos beneficiar, entretanto, não sem conseqüências. Avaliar essas conseqüências se faz necessário para que possamos seguir adiante nesse legado que Adorno nos proporcionou, ao articular seu pensamento com as contribuições de Freud e Marx, sem as quais seu estudo não teria a qualidade e profundidade que adquiriu.

A seguir, daremos ênfase aos demais aspectos que compõem a presente investigação.

3 Educação e Semiformação: Modelação de Indivíduos Adaptados e Conformados numa Sociedade Administrada Articulada à Ideologia da Indústria Cultural

Theodor Adorno, no final da década de 40, nos Estados Unidos, realizou uma pesquisa interdisciplinar, em conjunto com outros intelectuais

da área da psicologia e psiquiatria⁵, buscando investigar as bases da educação repressiva, bem como da personalidade autoritária, a partir de aspectos psicológicos e ideológicos.

Tal estudo articulou conhecimentos da Psicanálise Freudiana (aspectos do inconsciente, da subjetividade, da civilização e da Psicologia das massas) e da teoria Marxista (fetichismo, dimensões da alienação, o viver em sociedade, as formas de organização do trabalho, a formação no modo de pensar dos indivíduos), além de outros conhecimentos da filosofia, sociologia, psicologia, ciência política e economia. Esse estudo buscou analisar personalidades que pudessem ser mais facilmente influenciáveis pelas propagandas fascistas e antidemocráticas, veiculadas pelos meios de comunicação de massa. A hipótese que sustentou a pesquisa era de que convicções sociais, políticas e econômicas influenciam na formação da personalidade de indivíduos “potencialmente fascistas”, pensando em quais forças internas (inconsciente, necessidades pessoais, preconceitos interiorizados como o antissemitismo) e externas (concepções ideológicas, processos históricos, eventos sociais, construção de um imaginário social e controle social e das massas) mobilizam tais sujeitos (Adorno et al., 1997, apud Schlesener, 2019).

Tal pesquisa, assim como outros estudos, contribuíram para que Adorno pudesse pensar sobre a educação, considerando o desenvolvimento do pensamento crítico (autorreflexão crítica) e da autonomia a partir do contexto da sociedade moderna de sua época e das novas dimensões da racionalidade instrumental articuladas à ideologia da indústria cultural. Tais aspectos são bastante complexos, em especial quando Adorno salientava o processo de educação numa sociedade administrada, em que as características eram formar indivíduos adaptados e disciplinados a essa sociedade, convertendo a formação cultural em semiformação socializada. Dessa forma, Adorno alertava que caberia à comunidade escolar tomar consciência desse processo deformativo imposto pela indústria cultural e pela sociedade, para fazer frente a ela, buscando superá-la.

Outro aspecto marcado por Adorno se referia à educação baseada em instrumental técnico, que buscava a eficiência (ou competências, conceito no qual se baseia a educação permeada pelas ideias liberais e neoliberais),

⁵ A pesquisa foi publicada em 1997, em quatro volumes, intitulada “Personalidade Autoritária”. Outros intelectuais que participaram da pesquisa foram: E. Frenkel-Brunswik, D. J. Levinson e R. Nevitt-Sanford (Adorno et al., 1997, apud Schlesener, 2019). Dados e interpretações dessa pesquisa se encontram no livro “Educação Repressiva: As várias faces da repressão na formação da sociedade” (2019), de Anita Helena Schlesener (p. 176-200).

desconsiderando o que ele chamava de elaboração do passado, pois, “não é possível viver à sua sombra, e o terror não tem fim quando culpa e violência precisam ser pagas com culpa e violência; e não se justifica porque o passado de que se quer escapar ainda permanece muito vivo” (Adorno, 2000, p. 31-32).

Analisando a falta de elaboração do passado, a respeito do nazismo na sociedade da Alemanha, é que Adorno falava do complexo de culpa coletivo. Observamos que elaborar o passado, portanto, é um processo cujo percurso implica diferentes estágios, tais como: identificar as causas, esclarecer o que se passou, reconhecer-se implicado na situação, tomar consciência e refletir sobre os mecanismos que promoveram a barbárie para, então, criar caminhos para a superação. Dentro de sua preocupação e seus alertas sobre a barbárie e a regressão, ao se referir a Auschwitz, afirmava: “a barbárie continuará existindo enquanto persistirem no que têm de fundamental as condições que geram essa regressão” (Adorno, 2000, p. 129).

Nesse sentido, a partir dos conhecimentos da Psicanálise, Adorno destacou os seguintes aspectos:

Dentre os conhecimentos proporcionados por Freud, efetivamente relacionados inclusive à cultura e à sociologia, um dos mais perspicazes parece-me ser aquele de que a civilização, por seu turno, origina e fortalece progressivamente o que é anticivilizatório. Justamente no que diz respeito a Auschwitz, os seus ensaios *O mal-estar na cultura e Psicologia de massas e análise do eu* mereceriam a mais ampla divulgação. Se a barbárie se encontra no próprio princípio civilizatório, então pretender se opor a isso tem algo de desesperador (Adorno, 2000, p. 129-130).

Adorno marcava sua posição sobre o processo de educação na formação de sujeitos, por meio da qual afirmava a importância de que esse processo se iniciasse desde a primeira infância, dirigido à construção de uma autorreflexão crítica, além de uma educação que promovesse o esclarecimento amplo e um clima de valorização cultural, social e intelectual. Esse seria o caminho, via esclarecimento, para a elaboração do passado e para o desenvolvimento de uma autoconsciência e fortalecimento do eu.

Dessa forma, observamos a preocupação de Adorno ao problematizar a questão da autonomia e da adaptação ao existente, num processo educativo voltado para a disciplina, utilizando-se de práticas repressivas, com características sadomasoquistas. A educação para a adaptação ganha força numa sociedade modelada pela indústria cultural, que não promove o pensamento crítico e o questionamento da realidade, prejudicando a constituição subjetiva, o fortalecimento do eu e a formação cultural.

Nessa direção, Adorno enfatiza, em vários momentos de sua obra, a condição da formação dos educadores que, constantemente, precisariam refletir sobre a própria atuação profissional, evitando o conformismo, a adaptação ao existente, e, portanto, sua própria semiformação cultural. Valorizava, conseqüentemente, a formação filosófica como base para o desenvolvimento do pensamento reflexivo e intelectual. Além da filosofia, a formação dos professores precisaria ser mais ampla, envolvendo campos como psicologia, sociologia, geografia, história, ética, estética, entre outros. Para tal, o hábito da leitura constitui um ponto fundamental para o educador, além do desenvolvimento da linguagem, seja escrita ou falada (Adorno, 2000).

Assim, observamos como a práxis pedagógica precisa estar alicerçada na autocrítica e não na modelagem que automaticamente se sustenta com o autoritarismo – eis aí a educação repressiva que promove a padronização comportamental, não só dos alunos como também dos professores que a ela se submetem. Esses e outros temas relacionados aos professores, ao magistério e à pouca valorização dessa profissão são tratados por Adorno em textos como “A filosofia e os professores”, “Tabus acerca do magistério”, entre outros, datados por volta de 1965 e 1968, que retomam, inclusive, as origens históricas dos pedagogos escravos na Grécia antiga. Fatos abordados pelo autor reforçam os tabus que, ainda hoje, observamos em relação aos professores. Adorno, pensando na superação de tais preconceitos e nas mudanças de atitudes dos professores, sugeria a necessidade do desenvolvimento de uma consciência profissional dos educadores, bem como o benefício de uma instrução psicanalítica aos mesmos, a qual também indicamos (Adorno, 2000).

Pensar um projeto de sociedade, na perspectiva de Adorno, significa a saída da mediocridade e da semiformação, fazendo movimentos em direção

à transformação da realidade via pensamento crítico reflexivo constante e formação cultural. Também significa a necessidade de transformar a percepção acerca do espaço da escola – que este seja visto pela sociedade como um espaço não só de formação, mas de transformação da realidade:

(...) a chave da transformação decisiva reside na sociedade e em sua relação com a escola. (...) Enquanto a sociedade gerar a barbárie a partir de si mesma, a escola tem apenas condições mínimas de resistir a isso. Mas se a barbárie, a terrível sombra sobre a nossa existência, é justamente o contrário da formação cultural, então a desbarbarização das pessoas individualmente é muito importante (Adorno, 2000, p. 126).

A geração de Adorno vivenciou a barbárie de Auschwitz em todo seu horror. De lá para cá, temos vivenciado o horror de outras guerras, que continuam a violar todos os direitos humanitários. Tais fatos nos mostram o quanto os apontamentos de Adorno são imprescindíveis para pensar quais devem ser os objetivos das escolas, na atualidade. Encontramos nas palavras de Adorno:

A desbarbarização da humanidade é o pressuposto imediato da sobrevivência. Esse deve ser o objetivo da escola, por mais restritos que sejam seu alcance e suas possibilidades. E para isso ela precisa libertar-se dos tabus sob cuja pressão se produz a barbárie. O pathos da escola hoje, e sua seriedade moral, está em que, no âmbito do existente, somente ela pode apontar para a desbarbarização da humanidade, na medida em que se conscientiza disto (Adorno, 2000, p.126).

A obra de Adorno demonstrou a barbárie em suas várias faces, e sua inquietação o conduziu ao debate sobre possibilidades para um outro tipo de projeto para a educação e para a sociedade. Frente ao domínio da indústria cultural, sob a lógica e poder do capital e diante da barbárie e desumanização do Holocausto, Adorno propôs uma educação em condições de fazer frente ao processo de dominação, ou seja, um projeto que buscasse a superação da indiferença, passividade e conformismo. Para tal, acreditava ser necessário desafiar-se em experiências novas, diferentes das já padronizadas. Nesse sentido, a escola teria muito a

contribuir para formar sujeitos emancipados, autônomos, e, portanto, esclarecidos. Para Adorno, o sistema educativo precisaria romper com a burocratização, que nos assola até hoje. Além disso, observamos como as práticas pedagógicas precisariam ser repensadas para romper com o fetiche da técnica e do poder hegemônico capitalista.

A partir do exposto, afirmamos que as contribuições de Adorno para a educação e para pensar um projeto de sociedade continuam atuais e nos auxiliam a refletir acerca das contradições operantes na educação, em especial no contexto brasileiro. O autor demonstrou intervenções necessárias e possíveis em vários setores, os quais podemos relacionar com o sistema educativo vigente no Brasil: formação dos professores; prática pedagógica; educação de crianças, adolescentes e ensino universitário; modelo de gestão – uma vez que sua concepção era de uma educação política; superação da semiformação; dominação da escola e da sociedade pela forte presença da indústria cultural; entre tantos outros aspectos abordados em sua obra. Seu projeto era de uma educação para formar sujeitos emancipados e para uma sociedade democrática.

Considerações Finais

Trouxemos as contribuições da Teoria Crítica de Adorno para pensar a educação e a formação da subjetividade, a partir da Indústria Cultural. Abordagens essas que, no contexto atual, precisam ser pensadas na articulação com a racionalidade neoliberal (Dardot; Laval, 2016), que coloca em evidência a fabricação do sujeito neoliberal e a educação instrumentalizada, como condições que moldam subjetividades, principalmente de adolescentes e jovens adultos, em escolas de ensino médio.

No Brasil, observamos esse movimento à medida que cresce a expansão política da extrema-direita, cujos efeitos vem produzindo um individualismo exacerbado e uma aceitação social da violência nas relações – aspectos esses já alertados por Adorno em seus textos. Assim, observamos uma naturalização da violência, preconceitos, segregação e eliminação das pessoas indesejadas. Nesse sentido, exclui-se e menospreza-se a reflexão crítica e o debate político que poderia produzir

formas de pacificação das diferenças. Nasce aí a estupidez e a intolerância à autoridade. O desejo de fascismo, portanto, pode ser investigado a partir das fantasias inconscientes, da construção de nosso imaginário e incitação do gozo com a eliminação do outro.

Esse contexto cria condições prejudiciais à constituição dos jovens, uma vez que ameaça as instituições democráticas, levantando as bases de uma educação repressiva, em suas novas faces e diversas formas de controle e repressão social (Schlesener, 2021). Ainda, destrói a polissemia nas relações educacionais sob o esteio de regimes totalitários, submetendo os jovens a um desamparo discursivo. Tal condição pode levar o sujeito a buscar as certezas totalitárias, uma vez que estas se mostram assustadoramente sedutoras. A referida situação se agrava ainda mais para os jovens que se encontram na extrema pobreza e vulnerabilidade social, pois estes ficam submetidos à tônica de uma política perversa que é produtora de intolerância, preconceitos, violência e morte.

Nesse sentido, fazemos críticas a uma educação instrumentalizada que, sob o discurso neoliberal totalitário, aniquila a dimensão política da vida, dificultando para os jovens, em sua operação psíquica, a produção do novo para a cultura e para si, enquanto sujeito desejante. A educação instrumentalizada destitui o sujeito, impossibilitando que este compareça com sua voz, posição política e singularidade, promovendo o esvaziamento de sua subjetividade.

A partir da leitura da obra de Adorno, sobre a indústria cultural e formação da subjetividade, podemos também, pensar o entrelaçamento que existe entre as novas configurações do capitalismo e as Tecnologias da Informação e Comunicação, na cultura digital, que também passam a ganhar novos contornos, em nossa sociedade, estando a serviço dessa ideologia dominante. O resultado disso são as novas formas de coerção, objetivando o controle social, instituindo, também, uma marcante concepção de individualismo cujos impactos são percebidos na formação e no processo de subjetivação dos sujeitos. As Tecnologias da Informação e Comunicação e a racionalidade neoliberal têm, nos dispositivos, como as redes sociais, poderosas ferramentas políticas, influenciadoras de opinião e difusoras de informações, mesmo das Fake News, principalmente sob o domínio tecnocrático.

Observamos como a propagação das propagandas publicitárias vem assumindo a função de promover a cultura do consumo. A internet trouxe a era informacional, assim como ofereceu para o internauta uma nova posição: aquele que decide sobre a veracidade das informações e a propagação delas nas suas redes. Entretanto, essa decisão não é exatamente própria e natural da experiência do sujeito: ela é controlada e induzida pelos algoritmos que exercem poder sobre o sujeito.

A partir dos estudos de Adorno e Horkheimer, observamos como a comunicação de massa foi se ampliando durante o século XX. Assim, dos meios tradicionais de comunicação de massa, que eram o rádio, a TV e jornais impressos, cuja informação era destinada a todos os espectadores passivos, chegamos ao advento e ao dinamismo da internet. As Tecnologias da Informação e Comunicação produziram novas modalidades de conexões e de laços sociais que vêm reconfigurando as subjetividades. Tal cenário exige constantes pesquisas e novas abordagens conceituais para pensar o sujeito que surge da produção algorítmica. Além disso, não temos a dimensão do sofrimento psíquico gerado pelas vivências nas redes, sob um refinado controle que escapa a nossa percepção.

O contexto que surge e que procuramos demonstrar é como o neoliberalismo associado às novas tecnologias se especializou em modos de produção de subjetividades, capturando o desejo e o olhar dos sujeitos (Dardor; Laval, 2016). Também localizamos esses aspectos na indústria cultural e na política fascista que, segundo Adorno (1969), foram se apropriando dos conceitos e conhecimentos psicanalíticos, como: o processo de identificação, libido, fenômeno de massa, a noção de desejo ou propensão espontânea ao fascismo, entre outros, entendendo a manipulação do desejo inconsciente como um aspecto primordial para potencializar essa propensão espontânea para o fascismo nas massas. Adorno afirmava que o fascismo “define uma área psicológica que pode ser explorada de forma bem-sucedida pelas forças que o promovem por razões de interesse próprio” (Adorno, 2015, p. 186). Assim, o modelo fascista de propaganda, segundo Adorno, buscava uma dimensão da linguagem, em sua forma mais pragmática, instituindo formas de poder e persuasão, utilizando os conceitos da psicanálise, porém eliminando o seu potencial crítico e emancipador: “O desejo psicológico inconsciente

de autoaniquilação reproduz fielmente a estrutura de um movimento político que, em última instância, transforma seus seguidores em vítimas” (Adorno, 2015, p. 152).

Lembramos que a linguagem precede e constitui o sujeito, podendo ser transformada num campo que controla e define as ações do sujeito. Nesse sentido, os modos de subjetivação dos sujeitos são efeitos dos discursos em cada época e suas técnicas que, sob o domínio do poder hegemônico, produzem a alienação dos sujeitos. O neoliberalismo foi mais adiante, se infiltrando nas estruturas da linguagem que modelam os sujeitos – o sujeito de si mesmo ou sujeito empresa – e as formas de relações sociais (Dardot; Laval, 2016). Neste sentido, buscamos apontar que os ideais propagados na sociedade neoliberal, sob o efeito das imagens imperativas midiáticas e publicitárias, atuam sobre o psiquismo dos sujeitos.

A partir de condições como estas, numa sociedade como a nossa, como pensar os caminhos da educação? Se nos deparamos com uma fragmentação no ensino, que se revela nas disciplinas e seus conteúdos onde, cada vez mais, observamos um esvaziamento de sentido filosófico, científico, artístico, em prevalência de um tecnicismo ou ensino instrumentalizado, corremos o risco de estarmos diante de um esvaziamento de sentido. Dessa forma, percebemos uma fragilidade e instabilidade no campo educativo, caminhando para uma educação que vai se tornando seletiva e excludente. A fragmentação do ensino constituiu-se em um instrumento político para a dominação da classe trabalhadora, servindo aos interesses das classes dominantes, inviabilizando uma educação para a vida que possibilite um percurso para a reflexão crítica e emancipação. Mantem-se, assim, a ideologia, hegemonia e controle estrutural da sociedade, numa desvinculação da escola com a realidade, onde as vivências dos alunos e sua compreensão de mundo pode ser pouco considerada.

Aproximando-nos do momento de concluir este trabalho, não podemos deixar de destacar, mais uma vez, o texto de Theodor Adorno (1969), “A educação após Auschwitz”, em que ao retomar o genocídio nazista, que havia sido arquitetado cientificamente para eliminar certas categorias de sujeitos, considerados como dejetos, a educação assume prioritariamente a função de impedir o retorno da barbárie via emancipação do sujeito.

Aspecto este que, quando se instalam movimentos reacionários e conservadores no Brasil, permeados pelos discursos de ódio, demonstram o quão próximos da barbárie nos encontramos, pois a morte a que se referia Adorno era para além da morte dos corpos: a morte em vida, o apagamento do sujeito efetuado por um estado totalitário.

Nesse sentido, será que a educação no Brasil pode estar lançando alguns jovens adolescentes na arena das políticas de morte? Como pensar uma educação emancipatória no nosso tempo? Será que precisamos rever a forma como nos relacionamos com o passado para pensar a trajetória de um futuro, como nos apontou Adorno, em 1971, ao falar sobre a elaboração do passado? Mas como fazer isso diante de um negacionismo histórico surpreendente e da mudança na relação com a verdade, que temos presenciado e que nada contribuem para a elaboração do passado?

Uma das questões que observamos e que se constitui num desafio para a educação e suas políticas educacionais localiza-se em fortalecer e talvez até reconstruir as bases da democracia, reposicionando a juventude numa participação ativa e consciente no cenário social político, considerando a dimensão da singularidade e subjetividade do sujeito adolescente para que ele se autorize a produzir sua própria versão, cujo ponto de partida são as marcas originais herdadas. Enfim, será que tem sido possível para os jovens imaginarem, sonharem um futuro, construindo um sentido para a vida, para a própria existência?

Assim, o questionamento que buscamos, a partir da Teoria crítica e da Psicanálise, é: Como reinventar condições para que essas novas gerações não sejam compelidas a repetir ecolalicamente uma história que se apresenta morta e que, dessa forma, não fica passível de elaboração e reinvenção? Como fazer o novo, o diferente, a partir das variáveis sociais, culturais, políticas, econômicas e educacionais que temos?

Nesse cenário, entendemos que as práticas escolares educacionais não podem se apequenar ou recuar diante das condições em que os jovens adolescentes se encontram na nossa sociedade. Entendemos que se faz necessária uma escuta mais refinada, para além da ordem da consciência, sobre as dificuldades enfrentadas pela juventude brasileira, na constituição da subjetividade e de um lugar para existir enquanto sujeitos desejantes.

Referências

- ABBAGNANO, Nicola. Dicionário de filosofia. Tradução (1. ed.): Alfredo Bosi, Revisão da tradução e tradução de novos textos: Ivone Castilho Benedetti. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. Disponível em: https://ead2.iff.edu.br/pluginfile.php/160169/mod_resource/content/1/Dicion%C3%A1rio%20de%20Filosofia%20-%20Nicola%20Abbagnano.pdf. Acesso em: 5 maio 2024.
- ADORNO, Theodor W. Educação e Emancipação. Tradução: Wolfgnag Leo Maar. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.
- ADORNO, Theodor W. Sociologia. São Paulo: Ática, 1993.
- ADORNO, Theodor W. Indústria cultural. Tradução: Vinicius Marques Pastorelli. São Paulo: Editora Unesp, 2020.
- ADORNO, Theodor W. Dialética do Esclarecimento: fragmentos filosóficos. /Theodor W. Adorno, Max Horkheimer; Tradução: Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1985 [1969].
- ADORNO, Theodor W. Ensaios sobre a psicologia social e psicanálise. Tradução de Verlaine Freitas. 1ª Ed. São Paulo: Editora Unesp, 2015.
- FREUD, Sigmund. Psicologia das massas e análise do Eu. In: IANNINI, Gilson; TAVARES, Pedro Heliodoro. Cultura, sociedade, religião: o mal-estar na cultura e outros escritos. Tradução de Maria Rita Salzano Moraes. Obras incompletas de Sigmund Freud. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.
- KANT, Immanuel. Textos seletos. Tradução do original alemão: Raimundo Vier. Tradução dos demais textos: Floriano de Souza Fernandes. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1985. Disponível em: <https://ppgfil.propesp.ufpa.br/ARQUIVOS/Processo%20Seletivo/2019.2/KANT,%20Immanuel.%20Que%20%C3%A9%20Esclarecimento.pdf> Acesso em: 10 jun. 2024.
- MARX, Karl. O capital: crítica da economia política. V. 1, tomo 1. São Paulo: Abril Cultural, 1983.
- SCHALY, Marcia Salete Wisniewski. Adolescência e cultura digital: políticas educacionais e subjetividade juvenil. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de pós-graduação mestrado e doutorado em Educação. Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2022. Disponível em: <https://tede.utp.br/jspui/bitstream/tede/1910/2/ADOLESCENCIA%20E%20CULTURA%20DIGITAL.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2024.
- SCHLESENER, Aníta Helena. Educação repressiva: as várias faces da repressão na formação da sociedade. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2019.

EDUCAÇÃO HUMANÍSTICA E EDUCAÇÃO SOKA

Eunice Anália Soares Andrade Montanari¹
Adolfo Kenji Ito²

Introdução

O campo da Educação é amplo, abrangente, desafiador e é um processo da vida. Um processo cognitivo que pode ou não passar pelos portões das escolas, mas que nos acompanha desde o nascimento até a finitude humana. Educação para viver ou viver para a Educação, algumas pessoas fazem dela seu propósito de vida.

Devido ao seu poder transformador, a Educação é, muitas vezes, utilizada com fins obscuros, como militarismo, político-idealista, doutrinação ou simplesmente para formação de mão de obra. Mas, a Educação merece mais do que isso, e cabe a nós utilizá-la de forma inteligente, emancipadora e libertadora.

Em tempos de Inteligência Artificial, que teve e tem sua origem no humano, este capítulo propõe-se a discorrer sobre a importância do olhar na Educação Humanística, transmitida de pessoa a pessoa, não só com conteúdo, mas principalmente com calor humano, benevolência e empatia, de forma crítica e dialógica, percorrendo um caminho que vai desde sua origem na Europa, no Oriente e no Brasil, ou seja, o exercício de conhecer a gênese dos fatos e seus reflexos nos tempos atuais, fazendo um recorte temporal, uma conjuntura, na qual o caminhar científico é dinâmico.

Vale esclarecer aos leitores que o termo Educação Humanística ou Humanista, é compreendida para designar diversas teorias e práticas que têm por objetivos a formação integral do homem, ou seja, a formação intelectual, espiritual e das artes do Ser. Diferentemente da Educação Humanizada, proposta por Paulo Freire (1987), patrono da Educação Brasileira, que contempla uma educação em que o sujeito, alunos e alunas,

¹ Professora da educação básica rede estadual de ensino de Roraima, Centro de Altas Habilidades e Superdotação. Doutoranda em Educação na Universidade Tuiuti do Paraná. E-mail: eunicemontanari@uol.com.br ; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6772443696587356>

² Administrador, Consultor de empresas e Instrutor credenciado do Sebrae/Pr na área de empreendedorismo. Doutorando em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná. Mestre em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná. E-mail: kenji_nf@hotmail.com ; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4315902437715083>

professores e professoras, têm participação direta no processo pedagógico, promovendo uma educação centrada no coletivo, nos movimentos sociais. Uma educação onde todos aprendem e ensinam juntos.

A Educação Humanística Soka tem sua base nos autores Tsunesaburo Makiguchi, Josei Toda, Daisaku Ikeda, Rita Ribeiro Voss e Marcos Santos, e como será detalhada mais adiante, baseia-se na teoria de valores do bem, do belo e do benefício.

Ao final, faremos uma abordagem sobre a Educação Humanística, de forma geral, dialogando com os autores citados, além de John Dewey e Anísio Teixeira, conectando as várias formas de abordagens, mas que possuem o mesmo objetivo, qual seja, o de proporcionar melhores condições no sistema ensino-aprendizagem, de forma que estabeleça uma base sólida para acompanhar a criança ao longo de toda sua vida.

Contextualização da Educação Humanística

O Humanismo foi um movimento intelectual, artístico, filosófico e pedagógico do séc. XVI, que rompeu com a Escolástica³ presente no Renascimento. Seu foco era a formação integral do homem tanto intelectual, como espiritual e artisticamente. Como confirmam Silva e Síveres (2023), uma das teorias pedagógicas é a do filósofo François Rabelais (1494-1553), o qual fomenta um ensino que promove a reflexão, bem como uma atuação prática na vida, ou seja, com o objetivo de ensinar para além do intelectualismo, ensinar para a vida e possibilitar que o indivíduo pense por si mesmo.

O rompimento com uma educação centrada no ensino religioso e que, por muito tempo, foi usada para controlar por intermédio dos dogmas, traz o antropocentrismo, o laicismo e o livre arbítrio como principais valores da Educação Humanística valorizando, assim, a ciência.

A educação passa a ter uma prática pedagógica respeitosa que valoriza o aluno, deixando as antigas atuações educacionais, como, por exemplo, a memorização, o desconhecimento e desvalorização da Educação Infantil, o silenciamento e “castração” do potencial criativo dos alunos e do pensamento que ele é um ser “sem luz”, uma “tabula rasa”, um “quadro branco” que deveria ser “ensinado”.

³ Ensino filosófico ocidental que se baseia na tradição aristotélica, inseparável da teologia. Dicionário on-line: <https://www.dicio.com.br/escolastica/>

Por ter uma proposta de respeito e valorização do Ser Humano, a Educação Humanística no Séc. XXI incorpora a Ética na sua pedagogia, pois entende que a diversidade, social e cultural, faz parte do processo de ensino-aprendizagem para uma sociedade mais humana, reconhecendo, dessa forma, a importância do autoconhecimento associado ao relacionamento com o outro, desenvolvendo, assim, o caráter solidário. Aprende-se a conhecer, a ser, a fazer e a viver juntos.

Educação Humanística Soka

No século passado, o Japão foi assolado por guerras, transformando-se em uma potência militar. Por ser um país insular, buscou-se a expansão por meio de invasões que resultaram em conflitos armados, com países como Rússia, China e Coreia.

Dessa forma, as escolas doutrinavam as crianças a defender seu país e o imperador a custo das próprias vidas. Havia nas escolas o “Édito Imperial para Educação” (Kyoiku Choguko) afixado ao lado de uma foto do Imperador e que os alunos precisavam saudar e ser lido todos os dias, cuja tradução segue transcrita:

Nossos antepassados imperiais criaram nosso Império sobre uma base ampla e eterna e têm implantado virtudes de forma profunda e firme, nossos súditos sempre se uniram em lealdade e em piedade filial de geração em geração e ilustrou a beleza do mesmo. Esta é a glória do caráter fundamental do nosso Império, e aqui também se encontra a fonte de nossa educação. Nossos súditos, sejam filiais para com seus pais, afetuosos com seus irmãos e irmãs; como maridos e esposas sejam harmoniosos, como verdadeiros amigos; suportar-vos na modéstia e na moderação; ampliar a sua benevolência para com todos; prosseguir a aprendizagem e cultivar as artes, e, assim, desenvolver faculdades intelectuais e poderes morais perfeitos; além disso, desenvolver o bem público e promover os interesses comuns; sempre respeitar a Constituição e observar as leis; em caso de emergência, oferecer-vos corajosamente ao Estado, e, assim, guardar e manter a prosperidade do nosso Trono Imperial com o céu e com a terra. E vós não só serdes nossos bons e fiéis súditos, mas tornarem ilustres as melhores tradições de seus antepassados. O caminho aqui estabelecido é de fato o

ensino legado pelos nossos antepassados Imperiais, que deve ser observado tanto por seus descendentes e os súditos, infalível para todas as idades e verdadeiro em todos os lugares. É nosso desejo de colocá-lo no coração em toda a reverência, em comum com vocês, nossos súditos, para que possamos todos, assim, alcançar as mesmas virtudes (Okamoto, 2018, p. 228).

Como poderia haver felicidade em um ambiente escolar assim?

Testemunhando esse contexto sombrio, os educadores Tsunesaburo Makiguchi e Josei Toda decidem fundar a Soka Kyoiku Gakkai, ou Sociedade de criação de valores. O termo Soka é a abreviação das palavras japonesas Sôzo (criação) e Káchi (valores).

Com mais de três décadas de experiência na educação em sala de aula e observações profundas sobre a sociedade, Makiguchi formulou uma definição de felicidade baseada nos princípios de bem, benefício e beleza, que se consolidou em sua teoria de valor. Ele chegou a essas conclusões por sempre manter uma visão iluminada e voltada para o bem da humanidade (Ikeda, 2023, p.199).

Com base na sua própria experiência e no potencial humano de seus alunos, Makiguchi esclarece sua teoria de valores. Essa teoria desafia os educadores a verem as crianças não apenas como alunos, mas como seres humanos completos. Ikeda (2019) argumenta que o objetivo da educação é construir caráter, formando seres humanos de valor, em vez de máquinas.

Para uma melhor compreensão, a teoria de valores de Makiguchi (1995, p. 94) é fundamentada em três pilares básicos: “Bem – valor social relacionado à existência coletiva do grupo; Beleza – valores sensoriais relacionados a partes isoladas da existência individual; Benefício – valores pessoais ligados à existência individual voltada para si mesmo”.

Esses valores de bem, beleza e benefício ofereciam aos alunos uma nova perspectiva de vida, proporcionando-lhes esperança e um novo olhar diante de um cenário caótico. Eles podiam acreditar em seu próprio valor e perceber que o desenvolvimento desse potencial era possível por meio da educação.

De forma simplificada, na teoria de valor de Makiguchi, ele define o bem como algo que seja útil para comunidade, o belo como algo admirável e o benefício como algo que possibilite retorno digno do esforço.

Para despertar os alunos sobre a importância dessa teoria de valores para sua felicidade, Makiguchi e Toda acreditavam nessa importante mudança de postura dos professores e autoridades, na forma de enxergar as crianças como seres humanos capazes, com potencial inato e ansiosos por um novo caminho de crescimento, conforme, afirmam que:

Incentivar e conduzir cada pessoa a revelar e liberar livremente o potencial inerente à sua vida para que ela possa avançar à vontade sem problemas - aqui está o verdadeiro significado da educação; e não seria o diálogo a sabedoria para ajudar alguém a encontrar a sua força propulsora? Por isso, por mais difícil e complicada que seja a situação, quero solicitar a todos que estão ao redor das crianças que busquem o diálogo, acima de tudo. E tendo sempre as crianças em primeiro lugar, coloquem-se ao lado daquelas que mais estão sofrendo e promovam o diálogo (Ikeda, 2023, p.89).

Essa era a convicção de Makiguchi e Toda, de que esse processo possibilitaria aos alunos serem felizes enquanto inseridos no processo formativo da educação escolar.

Assim, para Makiguchi, a felicidade não se resumia à ausência de dificuldades ou a fazer apenas o que se gosta. Já para Voz (2013, p.68), a felicidade se concretiza na experiência bem-sucedida de homens e mulheres em sua vivência diária.

Pode-se imaginar que a visão de Makiguchi sobre a felicidade se assemelha ao hedonismo. No entanto, em sua visão, felicidade não é o mesmo que prazer na ausência de sofrimento, como definido por Epicuro, filósofo grego do período helenístico; também não se encaixa na visão utilitarista de Jeremy Bentham, do século XIX, que a definia como a redução do sofrimento e a maximização do prazer.

Ainda de acordo com Voss (2013), no conceito de Makiguchi, a felicidade inclui o sofrimento, ou seja, a resiliência e a capacidade das pessoas de superar obstáculos, dificuldades e resistir às pressões.

Numa sociedade em que os pequenos clamores das crianças são ouvidos atentamente e atendidos, tanto adultos como crianças poderão viver felizes e em paz. A busca pela felicidade das crianças está ligada à alegria e à razão de viver dos adultos (Ikeda, 2023, p.75).

Segundo Santos (2021, p.35), Makiguchi priorizava o desenvolvimento do potencial dos alunos como o principal objetivo do Sistema Educacional Soka, visando capacitá-los a alcançar a felicidade. Ele acreditava que a felicidade reside na busca contínua pelo mais elevado valor, entendendo que a criação de valor tanto na vida pessoal quanto na sociedade constitui o fundamento da felicidade individual e coletiva. Portanto, ele via a missão da educação como a criação de valores humanos que possam promover tanto a felicidade individual quanto a coletiva.

Na Educação Soka não há uma cartilha ou manual, suas práticas pedagógicas têm como características:

- A forma como os professores enxergam seus alunos, como seres humanos de potencial;
- Uma relação horizontal entre professor-aluno, sem a hierarquia autoritária, mas com benevolência;
- Uma relação dialógica entre professor e aluno, onde o professor aprende enquanto ensina e o aluno ensina enquanto aprende;
- O papel do professor não é o de transmitir conhecimento, mas o de através de seu conhecimento, inspirar os alunos a desenvolver seu potencial individual;
- Incentivar o protagonismo e a autonomia do aluno;
- O respeito e cuidados com o meio ambiente, isto inclui o ambiente natural e social;
- E fortalecer a importância de cultivar valores como respeito, gratidão, amizade, empatia, esperança e coragem (Ikeda, 2017, p.198).

Concepções e Proposições da Educação Humanística

Nesta seção apresentam-se trechos de autores que abordam sobre a Educação Humanística, contextualizando suas origens, para possibilitar uma melhor visão de seus conceitos e das necessidades de adequações para sua plena ação.

Em 1918, John Franklin Bobbit lança seu livro *The Curriculum*, com a concepção do currículo baseada no modelo de fábrica. Essa sua forma de entendimento acerca do currículo se fez devido ao contexto da Revolução Industrial do século XIX, onde a sociedade começou a necessitar de mão de obra para as fábricas, e duas escolas passaram a antagonizar uma disputa no campo da educação, sendo uma escola a da corrente cultural que defendia que a finalidade da educação é antes a capacidade de viver

e não a capacidade prática de produzir, como defendia a outra escola, que era de uma corrente capitalista (Silva, 2022, p.22).

Essa era, então, a matriz curricular desse período, ou seja, com a preocupação voltada para o método, para formação de mão de obra. A essência dessa concepção ganha força e sentimos suas influências até hoje. Não é o educar para pensar, mas para servir.

O filósofo e educador estadunidense John Dewey, em sua obra *The school and society*, publicada em 1900, portanto anterior a Bobbit, já tinha uma visão de educação humana, e clamava por uma revolução copernicana, por meio da qual a criança deveria tornar-se o centro do sistema e todos os empreendimentos educacionais deveriam girar ao redor dela.

Seguindo essa corrente de pensamento, surgiu um movimento pela reforma no sistema educacional tradicional buscando dar maior atenção ao aluno conhecido como escolanovismo começa a ter destaque no mundo, tendo como defensores, John Dewey, Maria Montessori, Jean Jacques Rousseau, Heinrich Pestalozzi, Friedrich Fröebel entre outros.

No Brasil, na década de 1920, Rui Barbosa inicia o Movimento de Escolanovismo, mas só ganha força em 1932 com o Manifesto dos Pioneiros, assinado por importantes educadores como Fernando Azevedo, Lourenço Filho e Cecília Meireles. O baiano Anísio Teixeira, personagem de destaque desse movimento, tendo sido, inclusive, aluno de John Dewey, conquistou importantes pautas do âmbito escolar para uma educação mais humana, como: ensino gratuito e de boa qualidade provido pelo estado, pedagogia laica e contemporânea, maior acessibilidade para o povo, e um modelo de ensino que buscava ter o aluno como centro do aprendizado ao invés dos professores e das matrizes curriculares tradicionais.

Para Anísio Teixeira (Targino, 2001), a verdadeira escola deveria ter vida, proporcionar experiências, possibilitando as condições verdadeiras da aprendizagem, onde os alunos são ativos, cujos projetos sejam desenvolvidos por eles e que eles possam sentir que a vida escolar vale a pena ser vivida. Uma escola na qual professores façam parte desse processo de educar apoiando o desenvolvimento da personalidade dos alunos dentro do meio social onde vivem.

Em relação à Educação Humanista Soka, na voz de Daisaku Ikeda, sua concepção é a de encontrar maneiras eficazes de contribuir para a

felicidade das crianças e alunos. Isso envolve identificar suas habilidades e capacidades para criar valor, ajudando-os a trilhar um caminho de vida repleto de felicidade. A abordagem se concentra em abrir oportunidades para que cada indivíduo possa revelar e desenvolver seu potencial único e, neste quesito, o papel do educador é de fundamental importância, pois, “educadores que se empenham para aperfeiçoar o caráter e crescer como seres humanos são o cerne da educação humanística” (Ikeda, 2023, p. 126).

Sua proposição é a de que a educação é a essência da vida humana, sendo o aprendizado o verdadeiro propósito da existência, tendo como base que a educação é fundamental para o desenvolvimento da personalidade e o que nos torna verdadeiramente humanos. Além disso, esclarece que uma educação desvinculada da sociedade carece de vitalidade, assim como uma sociedade que não valoriza a educação não tem futuro. Dessa forma, a educação não é apenas um direito ou dever, mas a missão fundamental de cada pessoa. Promover essa conscientização em toda a sociedade deve ser a principal prioridade de nossos esforços.

Assim, Ikeda afirma (Ikeda, 2019, p. 84):

A aquisição de conhecimento é indispensável para orientar uma sociedade em mutação, mas conhecimento em si não equivale a criatividade. A educação deve nos habilitar a manifestar nosso máximo potencial interior e o processo de aprendizagem é apenas um catalisador para extraí-lo.

Os preceitos da Educação Soka priorizam a atuação do professor de forma que tenha um olhar que valorize a preciosa vida de seus alunos, enxergando-os e respeitando-os como seres humanos com grande potencial a ser desenvolvido. Portanto, o papel do professor é incentivar seus alunos a valorizarem suas vidas, encontrando felicidade ao longo do processo educativo.

Considerações Finais

A educação humanística é um processo cognitivo que deve iniciar na pedagogia, e seguir por toda vida, com a andragogia e a heutagogia, pois as crianças não nascem sendo preconceituosas, racistas, homofóbicas,

xenofóbicas, ou empáticas, altruístas e caridosas. Tudo isso é ensinado para elas e, muitas vezes, de forma sutil, mas gradativa, e acaba moldando seu caráter. Assim, torna-se necessário um ambiente onde a criança possa ter no adulto sua base de formação humana, possibilitando a ela crescer em um ambiente cercado por bons princípios e direcionamentos, para se tornar de fato um Ser Humano.

A felicidade é o objetivo da vida, e também deve ser o propósito da educação. Essa era a convicção do pai da Educação Soka, Tsunesaburo Makiguchi (Ikeda, 2023). Como dito na introdução, educação é um processo amplo, abrangente e desafiador, e muitas vezes se confunde com doutrinação ou imposição. Veja-se, por exemplo, no campo familiar, no qual um pai conduz seu filho desde a tenra idade aos campos de futebol demonstrando afeto e empolgação ao vibrar torcendo por um determinado time de futebol. No desejo de se conectar ao pai, esse filho provavelmente torcerá para o mesmo time.

Se esse mesmo pai for violento com sua esposa, esse filho irá assimilar naturalidade com esse tipo de comportamento. Assim, como é comum que o filho siga a mesma carreira profissional do pai, ou seus vícios por cigarro e bebida. De forma semelhante, o comportamento, envolvimento e afeto que o professor demonstrar ao aluno, irá influenciá-lo por muito tempo, ou até por toda a vida. Não é assim quando ainda nos lembramos do nome e fisionomia de alguns professores que tivemos ao longo da vida?

Conforme assere Ikeda (2023), a educação só terá sua qualidade melhorada à medida que os educadores ultrapassarem a relação professor-aluno tradicional e assumirem uma atitude que proporcione ao educador e ao educando um desenvolvimento mútuo, visando à construção de um futuro melhor.

Precisa-se, então, tomar a consciência do importante papel como pais, mães, educadores e educadoras, direcionando as palavras, pensamentos e ações, para uma educação humanística, que realmente valorize o ser humano.

Referências

- DEWEY, John. *The School and Society: The Child and the Curriculum*. Chicago, Illinois: The University of Chicago Press, 1990.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

- IKEDA, Daisaku. Educação Soka. São Paulo: Editora Brasil Seikyo, 2017.
- IKEDA, Daisaku, Nova Revolução Humana, v. 23, capítulo Luz do saber. São Paulo: Editora Brasil Seikyo, 2019.
- IKEDA, Daisaku, Nova Revolução Humana, v. 24, capítulo Educação Humanística. São Paulo: Editora Brasil Seikyo, 2019.
- IKEDA, Daisaku, Aos educadores: por uma sociedade melhor. São Paulo: Editora Brasil Seikyo, 2023.
- MAKIGUTi, Tsunesaburo. Educação para uma vida criativa, Ideias e Propostas de Tsunesaburo Makiguti Fundador da Soka Gakkai, 3 ed. São Paulo: Record, 1995.
- OKAMOTO, Monica Setuyo. A educação ultranacionalista japonesa no pensamento dos nipo-brasileiros. Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação, História da Educação, v. 22, n. 55, p. 225-243, 2018.
- SANTOS, Marcos Roberto dos. Tsunesaburo Makiguchi: A circulação de suas ideias educacionais. São Paulo: D3 Educacional, 2021.
- SILVA, Osnilson Rodrigues; SÍVERES, Luiz. A trajetória da educação humanista: do renascimento ao relatório delors. Revista Educação e Ensino. Fortaleza, v.7, n.1, jan/jun 2023.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 3 ed. 2022, p. 22.
- TARGINO, Itapuan Bôtto. Anísio Teixeira: educador do Século XX. João Pessoa: Ideia Editora, 2001.
- VOSS, Rita Ribeiro. A Pedagogia da Felicidade de Makiguti. São Paulo: Papirus, 2013.

CONTRIBUIÇÕES DE PAULO FREIRE A UMA EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA E AOS ENTRELAÇAMENTOS DE EJA-EPT (PROEJA) E A ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL

Cristiane Milliorin¹

Sem um mínimo de esperança não podemos sequer começar o embate, mas, sem o embate, a esperança, como necessidade ontológica, se desarvora, se desendereça e se torna desesperança que, às vezes, se alonga em trágico desespero. Daí a precisão de uma certa educação da esperança. Paulo Freire (2013a, p. 12)

1 Introdução

Este texto tem como objetivo destacar as contribuições de Paulo Freire para uma educação transformadora, com foco nos entrelaçamentos entre a Educação de Jovens e Adultos (EJA), a Educação Profissional e Tecnológica (EPT), no contexto do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), e a Assistência Estudantil.

A educação, enquanto prática social, configura-se como um instrumento de transformação e libertação, sobretudo quando alicerçada em princípios que valorizam a autonomia, a criticidade e a emancipação dos sujeitos. Nesse cenário, as teses de Paulo Freire emergem como um referencial teórico fundamental, oferecendo um conjunto categorial que sustenta práticas educativas críticas e emancipadoras, indispensáveis para a edificação de uma sociedade mais justa e equitativa. Sua pedagogia, ancorada no diálogo, na conscientização e na práxis, fornece subsídios teóricos e metodológicos para compreender a educação não apenas como um processo de transmissão de conhecimentos, mas como um instrumento de libertação e transformação social.

Este capítulo está organizado em quatro seções: Na primeira seção, a fundamentação teórica da educação libertadora em Freire; na segunda seção, a dinâmica da mudança social na perspectiva de Paulo Freire, com

¹ Secretária Acadêmica do Instituto Federal do Paraná/ Campus Campo Largo. Mestrado em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná. E-mail: cristiane.milliorin@gmail.com Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6645143890683300> Orcid: 000-0003-2542-3977

foco nas categorias de diálogo, leitura de mundo e práxis; na terceira seção, a luta pela libertação na perspectiva de Paulo Freire, com foco nos conceitos de situações-limite, inédito viável e esperança; e na quarta seção, a importância da EJA-EPT (PROEJA) e da Assistência Estudantil sob a ótica de Paulo Freire, destacando a emancipação e transformação social.

2 Paulo Freire e a Educação Libertadora: Inspirações para a EJA-EPT (PROEJA) e para a Assistência Estudantil

Nesta seção, serão exploradas as contribuições de Paulo Freire para uma educação libertadora, com ênfase na sua aplicação à Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional e Tecnológica no contexto do PROEJA, bem como ao papel da Assistência Estudantil como política de inclusão e emancipação.

Freire entende a educação como uma prática social transformadora, fundamentada no reconhecimento da natureza humana inacabada e na promoção da conscientização, do diálogo e da práxis. Esses princípios são essenciais para uma educação que não apenas transmite conhecimentos, mas também instiga os indivíduos a refletirem sobre sua realidade e a agirem para transformá-la.

A noção de inacabamento humano reforça a tese de que a educação deve ser um processo contínuo de busca pela autonomia e pela emancipação. Além disso, a integração entre trabalho, cultura e educação destaca a importância de formar sujeitos críticos e conscientes de seu papel na sociedade.

Por fim, a consideração da temporalidade e da situação do ser humano reforça a necessidade de uma educação contextualizada, que leve em conta as condições de vida dos educandos e promova sua plena participação no processo educativo. Esses elementos, interligados, oferecem as bases para uma educação verdadeiramente libertadora e transformadora.

Natureza Humana e o Inacabamento: Bases para uma Educação Transformadora

Freire enfatiza que a essência humana é marcada pelo inacabamento, uma condição que impulsiona o ser humano a buscar constantemente sua

evolução e aprimoramento. Em *Educação e Mudança* (2013b), ele destaca que, ao contrário de outros seres vivos, o ser humano tem consciência de sua incompletude, o que o motiva a transformar a si mesmo e o mundo ao seu redor. Essa consciência do inacabamento é a base para uma educação que não se limita à transmissão de conhecimentos, mas que promove a autonomia e a emancipação.

Na *Pedagogia da Autonomia* (2011b), Freire reforça que a educação deve partir da compreensão de que os seres humanos são seres históricos, culturais e inacabados, capazes de refletir criticamente sobre sua realidade e agir para transformá-la. Essa perspectiva ressalta a importância de uma educação que valorize a experiência dos educandos, promova o diálogo e incentive a leitura crítica do mundo, elementos essenciais para a EJA-EPT (PROEJA).

Educação como Prática Libertadora: Diálogo, Conscientização e Transformação

Paulo Freire propõe que a educação seja um processo dialógico e colaborativo, no qual educadores e educandos assumem papéis ativos, aprendendo mutuamente a partir da realidade concreta que os cerca. O diálogo, para Freire, não é apenas uma troca de palavras, mas um encontro humano que valoriza a escuta, o respeito e a horizontalidade nas relações. É por meio do diálogo que se estabelece a base para a conscientização, um processo humano que envolve a reflexão crítica sobre as condições sociais, políticas e culturais que moldam a vida dos indivíduos. A conscientização não se limita à compreensão passiva da realidade; ela exige uma ação transformadora, um engajamento ativo na mudança das estruturas opressoras.

Nesse sentido, o diálogo é o ponto de partida para a conscientização, que, por sua vez, impulsiona a transformação. A educação, portanto, não pode ser neutra: é um ato político que visa despertar a autonomia, promover a libertação e fomentar a justiça social. A prática educativa libertadora, ao integrar diálogo, conscientização e transformação, torna-se um instrumento para a superação das opressões e a construção de uma sociedade mais equitativa e humana. Esses três elementos estão intrinsecamente ligados, formando um ciclo contínuo de reflexão e ação

que fortalece a capacidade dos indivíduos de intervir criticamente no mundo e de transformá-lo.

Trabalho e a Cultura: Dimensões Ontológicas da Educação

Freire aborda a relação entre trabalho, cultura e educação, destacando que o trabalho humano é uma atividade consciente e intencional, que envolve a criação e a transformação da realidade. Em *Ação Cultural para a Liberdade* (2011a), ele ressalta que o trabalho é uma dimensão ontológica do ser humano, que o distingue dos outros animais. Essa perspectiva é fundamental para compreender a integração entre a EJA e a EPT, que busca formar profissionais críticos e conscientes de seu papel na sociedade.

A cultura, por sua vez, é entendida como a contínua criação e recriação promovida pelo ser humano em sua busca por transformação e evolução. A educação, nesse contexto, deve fomentar a expressão criativa e a reflexão crítica, possibilitando aos indivíduos a transformação de sua realidade e a construção um futuro melhor.

Temporalidade e a Situação do Ser Humano: Implicações para a Educação

Paulo Freire ressalta que o ser humano é um ser temporal e situado, ou seja, sua existência está intrinsecamente vinculada a um contexto histórico, social e cultural específico. Essa condição temporal e situada implica que o indivíduo não pode ser compreendido fora de suas circunstâncias, pois é nelas que se constroem suas experiências, identidades e possibilidades de ação. Em *Educação e Mudança* (2013b), Freire destaca que a educação deve partir do reconhecimento desse contexto, valorizando as vivências, os saberes e as necessidades dos educandos.

A temporalidade remete à tese de que o ser humano está em constante processo de vir a ser, projetando-se no futuro a partir de suas raízes no passado e de suas ações no presente. Já a situação refere-se ao lugar concreto que o indivíduo ocupa no mundo, marcado por relações de poder, desigualdades e possibilidades de transformação. Para Freire, uma educação autêntica e efetiva deve considerar essas dimensões, promovendo uma prática pedagógica que dialogue com a realidade dos

educandos e os auxilie a compreender e intervir criticamente em seu contexto.

Essa abordagem tem implicações profundas para a educação. Ao reconhecer a temporalidade e a situação do ser humano, a prática educativa torna-se mais significativa, capaz de fomentar a conscientização e a transformação social. A educação, nesse sentido, não pode ser dissociada da vida concreta dos indivíduos; ela deve ser um instrumento de libertação, que os auxilie a superar as limitações impostas por sua situação e a construir um futuro mais justo e humano. Assim, a temporalidade e a situação do ser humano são pilares fundamentais para uma educação que busca não apenas transmitir conhecimentos, mas também empoderar e transformar.

Síntese

A pedagogia de Paulo Freire fundamenta-se na tese de uma educação libertadora, que promove a conscientização, o diálogo e a transformação social. Freire defende uma educação contextualizada, que valoriza a experiência dos educandos e os capacita a refletir criticamente sobre sua realidade, agindo para transformá-la. Esses conceitos oferecem as bases para uma educação emancipadora e transformadora.

Na próxima seção, será abordada a dinâmica da mudança social na perspectiva de Paulo Freire, com foco nas categorias de diálogo, leitura de mundo e práxis.

3 A Dinâmica da Mudança Social: Diálogo, Leitura de Mundo e Práxis na Perspectiva de Freire

As teses de Paulo Freire proporcionam uma compreensão crítica da dinâmica da mudança social, enfatizando o papel central do diálogo, da leitura de mundo e da práxis como elementos essenciais para a transformação da realidade. O diálogo, entendido como um encontro horizontal e respeitoso entre sujeitos, permite a troca de saberes e a construção coletiva de conhecimentos. A leitura de mundo, por sua vez, refere-se à capacidade

de interpretar criticamente a realidade, indo além da mera decodificação de palavras para compreender as estruturas sociais, políticas e culturais que a constituem. Já a práxis, como união indissociável entre reflexão e ação, é o motor que impulsiona a transformação, permitindo que os indivíduos intervenham ativamente em seu contexto.

Esses conceitos são pilares para a educação libertadora, uma prática pedagógica que busca não apenas a transmissão de conhecimentos, mas a emancipação e a autonomia dos educandos. No contexto da EJA-EPT (PROEJA), as teses de Freire ganham especial relevância. A EJA-EPT lida com sujeitos cujas trajetórias de vida são marcadas por exclusões e interrupções educacionais, e a abordagem freiriana oferece ferramentas para uma educação que respeita e valoriza suas experiências, promovendo a conscientização. Dessa forma, os princípios freirianos não apenas enriquecem a prática pedagógica na EJA-EPT, mas também reforçam seu compromisso com a justiça social e a formação cidadã.

Mudança Social como Processo Histórico e Dialógico

Freire (2013b) compreende a mudança social como um processo complexo, dinâmico e histórico, no qual os valores, práticas e comportamentos de uma determinada época podem se tornar obsoletos diante de novos anseios e demandas que emergem da realidade. Esse processo, denominado transição, é marcado por três momentos interligados: um ponto de partida, que representa o contexto atual e suas contradições; um processo em andamento, que envolve a reflexão crítica e a ação transformadora; e um ponto de chegada, que simboliza a concretização de novas possibilidades e a superação das estruturas opressoras.

Para Freire, compreender e atuar nessa dinâmica exige uma abordagem dialógica e histórica, que integre o conhecimento do passado, a análise crítica do presente e a projeção de um futuro mais justo e humano. O passado oferece as raízes e as lições necessárias para entender as origens das desigualdades e opressões, enquanto o presente é o espaço de ação e reflexão, onde se identificam os desafios e se constroem as estratégias de transformação. Já o futuro representa o horizonte de

possibilidades, um projeto coletivo que deve ser construído com base na justiça, na igualdade e na autonomia.

Nesse contexto, a educação é uma ferramenta de conscientização e transformação. Ela pode inspirar os indivíduos a compreenderem criticamente a realidade em que estão inseridos, reconhecendo-se como sujeitos históricos capazes de intervir e modificar seu entorno. Ao promover o diálogo, a reflexão e a ação, a educação freiriana possibilita os educandos a se tornarem protagonistas na construção de um futuro mais justo e igualitário. Dessa forma, a mudança social não é vista como um evento espontâneo, mas como um processo contínuo e coletivo, no qual a educação atua como um instrumento de libertação e empoderamento.

Diálogo como Fundamento da Educação Libertadora

O diálogo constitui-se como base para uma educação verdadeiramente libertadora. Em *Pedagogia da Autonomia* (2011b), Freire enfatiza que o diálogo genuíno vai além de uma simples troca de palavras; ele é uma prática fundamentada no respeito à autonomia e à dignidade dos educandos, reconhecendo-os como sujeitos de conhecimento e de transformação. Essa abordagem promove um aprendizado mútuo, no qual educadores e educandos assumem papéis ativos, construindo juntos saberes a partir de suas experiências e realidades.

O diálogo freiriano se opõe ao antidiálogo, uma prática autoritária e verticalizada, marcada pela arrogância, pela falta de empatia e pela comunicação unilateral, na qual o educador detém o poder e o saber, enquanto o educando é reduzido à condição de mero receptor passivo. Para Freire, o antidiálogo reforça as relações de dominação e impede a construção de uma educação emancipatória. Já o diálogo, ao valorizar a escuta, a troca e a horizontalidade, torna-se um instrumento de libertação, capaz de romper com as estruturas opressoras e de fomentar a autonomia e a criticidade.

Essa prática dialógica é essencial para a educação libertadora, pois cria um espaço de reflexão e ação coletiva, onde os sujeitos podem questionar, compreender e transformar sua realidade.

Leitura de Mundo e Conscientização

A leitura de mundo é representando pelo processo pelo qual os indivíduos interpretam e compreendem criticamente a realidade que os cerca, considerando suas dimensões sociais, culturais, políticas e econômicas. Diferente da simples leitura de textos, a leitura de mundo envolve uma análise profunda e contextualizada das condições de vida, das relações de poder e das estruturas que moldam a existência humana. Em *Pedagogia do Oprimido* (2013c), Freire destaca que essa leitura não é um ato isolado, mas está intrinsecamente ligada ao diálogo, pois é por meio da troca de experiências, saberes e perspectivas que se constrói uma compreensão coletiva e crítica da realidade.

A leitura de mundo é, portanto, um passo essencial para a conscientização, processo pelo qual os indivíduos passam a reconhecer-se como sujeitos históricos capazes de intervir e transformar seu contexto. A conscientização não se limita à tomada de consciência individual; ela implica uma reflexão crítica sobre as condições opressoras e um papel ativo na luta por mudanças. Freire enfatiza que a educação deve promover essa leitura de mundo como parte de uma prática pedagógica libertadora, que valoriza os saberes dos educandos e os incentiva a questionar e transformar a realidade em que vivem.

Dessa forma, a leitura de mundo e a conscientização estão profundamente interligadas, constituindo um processo contínuo de reflexão e ação que fortalece a autonomia e a capacidade de intervenção dos indivíduos.

Práxis: A União entre Teoria e Prática

A práxis é uma categoria central nas teses de Paulo Freire, representando a união dialética e indissociável entre ação e reflexão. Em *Ação Cultural para a Liberdade* (2011a), Freire critica as abordagens reducionistas, como as perspectivas mecanicistas, subjetivistas e behavioristas, que fragmentam a relação entre teoria e prática, tratando a consciência como um mero reflexo passivo da realidade. Para ele, essas visões negam a capacidade humana de intervir criticamente no mundo e de transformá-lo.

A verdadeira práxis, segundo Freire, supera essa dicotomia, integrando subjetividade e objetividade em um processo dinâmico e contínuo. A subjetividade refere-se à dimensão interna do indivíduo, suas experiências, valores e desejos, enquanto a objetividade diz respeito ao mundo externo, às estruturas sociais e materiais que o cercam. A práxis, portanto, não é apenas uma ação mecânica ou uma reflexão isolada, mas um movimento dialético que envolve a reflexão crítica sobre a realidade e a ação transformadora sobre ela. É por meio da práxis que os indivíduos deixam de ser espectadores passivos e se tornam agentes ativos de mudança, capazes de intervir em seu contexto e de construir um mundo mais justo e humano.

Na educação, a práxis assume um papel fundamental, especialmente na educação libertadora. Ela orienta uma prática pedagógica que não se limita à transmissão de conhecimentos, mas que estimula os educandos a refletirem criticamente sobre sua realidade e a agir para transformá-la.

Síntese

A dinâmica da mudança social, na perspectiva de Paulo Freire, é impulsionada pelo diálogo, pela leitura de mundo e pela práxis. O diálogo promove uma relação horizontal e respeitosa entre educadores e educandos, superando a comunicação opressora. A leitura de mundo permite uma interpretação crítica da realidade, enquanto a práxis une reflexão e ação, transformando a teoria em prática transformadora. Esses conceitos são fundamentais para a educação libertadora, permitindo aos indivíduos compreenderem e atuarem em sua realidade, construindo um futuro mais justo e igualitário.

Na próxima seção, será abordada a luta pela libertação na perspectiva de Paulo Freire, com foco nos conceitos de situações-limite, inédito viável e esperança.

4 A Luta pela Libertação: Situações-Limite, Inédito Viável e Esperança na Perspectiva de Freire

As teses de Paulo Freire oferecem uma profunda reflexão sobre a luta pela libertação, destacando conceitos como situações-limite,

inédito viável e esperança como elementos para a transformação social.

Freire define as situações-limite como momentos de opressão que revelam as contradições da sociedade, mas que podem ser superadas por meio da conscientização e da ação coletiva. O inédito viável, por sua vez, representa a crença na possibilidade de transformar sonhos em realidade, unindo esperança e ação prática. A esperança, como necessidade ontológica, impulsionando os indivíduos a lutar por um futuro melhor. Esses conceitos, interligados, oferecem as bases para uma educação que não apenas informa, mas também inspira os educandos a superarem desafios e a construírem uma sociedade mais justa e igualitária.

Situações-limite e a Conscientização

Freire (2013a) define as situações-limite como momentos desafiadores e opressivos que revelam as contradições e conflitos presentes na sociedade. Essas situações são barreiras que impedem a plena humanização dos indivíduos, especialmente dos oprimidos. No entanto, Freire enfatiza que as situações-limite não são intransponíveis; elas podem ser superadas por meio da conscientização e da ação transformadora.

A conscientização é o processo pelo qual os indivíduos compreendem criticamente sua realidade e se engajam na luta por sua libertação. Em *Pedagogia do Oprimido* (2013c), ele destaca que a conscientização não é apenas um ato individual, mas uma prática coletiva que envolve a reflexão e a ação sobre o mundo.

Inédito Viável: A Esperança como Ação Transformadora

O inédito viável é um elemento primordial nas teses de Paulo Freire, representando a crença no potencial dos sonhos e utopias que podem se tornar realidade por meio da ação consciente. Em *Pedagogia da Esperança* (2013a), ele destaca que o inédito viável surge da superação das situações-limite, impulsionada pela reflexão crítica e coletiva. Esse conceito é profundamente significativo, pois abriga em si a esperança de um futuro melhor e a crença na capacidade humana de transformar a realidade.

Ana Maria Freire (2010) complementa que o inédito viável freiriano representa a crença no potencial dos sonhos e utopias, que podem se concretizar através da ação consciente. Enquanto os dominantes aceitam passivamente as barreiras impostas pelas situações-limite, os oprimidos se sentem motivados a superá-las por meio de atos-limite, que são ações transformadoras necessárias para romper essas barreiras e construir novas possibilidades. Assim, o inédito viável não é apenas uma ideia abstrata, mas uma prática que une esperança, reflexão e ação na luta por uma sociedade mais justa e emancipatória.

Esperança como Necessidade Ontológica

A esperança é mais um dos pilares fundamentais da pedagogia freiriana. Em *Pedagogia da Autonomia* (2011b), Freire destaca que a esperança é uma necessidade ontológica que impulsiona o ser humano a buscar constantemente a transformação da realidade. A esperança não é uma atitude passiva, mas uma prática ativa que envolve ação, persistência e compromisso com a construção de um futuro melhor.

Freire (2013a) ressalta que a esperança por si só não transforma o mundo, mas renunciar a ela é uma ilusão. A esperança se manifesta por meio de ações concretas, como destacado na citação: “É por isso que não há esperança na pura espera, nem tampouco se alcança o que se espera na espera pura, que vira, assim, espera vã” (Freire, 2013a, p. 12). O conceito de “esperançar”, como um verbo carregado de ação, representa a crença na capacidade humana de transformar a realidade por meio da luta coletiva.

Síntese

A luta pela libertação, na perspectiva de Paulo Freire, é fundamentada em três conceitos-chave: situações-limite, inédito viável e esperança. As situações-limite representam barreiras opressivas que podem ser superadas por meio da conscientização e da ação coletiva. O inédito viável é a crença na possibilidade de transformar sonhos em realidade, unindo reflexão crítica e ação prática. Já a esperança, como necessidade

ontológica, impulsiona os indivíduos a lutar por um futuro melhor, manifestando-se em ações concretas.

Na próxima seção, aborda-se a importância da EJA-EPT (PROEJA) e da Assistência Estudantil sob a ótica de Paulo Freire, destacando a emancipação e transformação social.

5 Reflexões Inspiradoras na Perspectiva de Paulo Freire para as Políticas Públicas da EJA-EPT (PROEJA) e Assistência Estudantil

A Educação de Jovens e Adultos, na perspectiva de Paulo Freire, é uma prática educativa politizada que transcende a mera alfabetização ou transmissão de conhecimentos técnicos. Freire (2018) enfatiza que a EJA deve fomentar uma compreensão crítica do mundo, valorizando as experiências dos educandos e promovendo sua participação ativa na construção de uma sociedade mais justa e democrática. Essa abordagem educativa é essencial para a emancipação e transformação social, especialmente para a classe trabalhadora, que muitas vezes é excluída dos processos educacionais formais.

EJA como Prática Emancipatória e a Integração com a Educação Profissional e Tecnológica

A Educação de Jovens e Adultos, na perspectiva de Paulo Freire, não pode ser reduzida a um simples processo de alfabetização ou transmissão de conhecimentos técnicos. Ela deve ser entendida como uma prática emancipadora, que visa à formação integral dos sujeitos, capacitando-os não apenas para o mercado de trabalho, mas também para a vida em sociedade. Freire destaca que a educação progressista reconhece o direito da classe trabalhadora de compreender as estruturas sociais, conhecer seus direitos e deveres, e entender a história da classe operária. Essa visão vai além do treinamento técnico, buscando desenvolver nos educandos uma consciência crítica sobre as estruturas sociais e ideológicas que moldam suas vidas.

Nesse contexto, a integração entre a EJA e a EPT, como proposta pelo Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação

Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), é uma iniciativa fundamental. Conforme Jaqueline Moll (2010), o PROEJA surge como uma busca pelo inédito viável, promovendo a inclusão educacional e social de milhares de jovens e adultos que não concluíram a educação básica. Essa integração visa não apenas à qualificação profissional, mas também à formação cidadã, alinhando-se à proposta freiriana de uma educação integral e emancipadora.

Freire defende que a educação deve ser um processo de libertação, que permita aos educandos compreenderem criticamente sua realidade e atuarem como sujeitos transformadores. Nesse sentido, a EJA não pode se limitar à transmissão de conhecimentos técnicos, mas deve promover uma formação que integre o trabalho, a cultura e a educação. Essa abordagem é essencial para a formação de profissionais críticos e conscientes de seu papel na sociedade, capazes de atuar de forma reflexiva e transformadora em seu ambiente de trabalho e em sua comunidade.

A integração entre a EJA e a EPT, proposta pelo PROEJA, é uma resposta às demandas de jovens e adultos que buscam não apenas a qualificação profissional, mas também a emancipação social. Essa integração permite que os educandos tenham acesso a uma formação que valoriza suas experiências de vida e promove sua participação ativa no processo educativo. Ao mesmo tempo, ela contribui para a superação da dicotomia entre educação básica e educação profissional, oferecendo uma formação integral que prepara os educandos para os desafios do mundo do trabalho e para o exercício da cidadania.

Freire enfatiza que a educação deve ser um processo dialógico, no qual educadores e educandos aprendem juntos a partir da realidade concreta. Nesse sentido, a EJA-EPT (PROEJA) deve promover um ambiente de diálogo autêntico, no qual as vozes dos educandos sejam valorizadas e respeitadas. Essa abordagem dialógica é essencial para superar as relações de dominação e promover a emancipação dos educandos. Além disso, ela contribui para a construção de um processo educativo mais democrático e inclusivo, no qual os educandos são reconhecidos como sujeitos ativos no processo de aprendizagem.

A formação cidadã, proposta por Freire, é um elemento central da EJA-EPT (PROEJA). Ela visa não apenas à qualificação profissional,

mas também ao desenvolvimento de competências que permitam aos educandos atuarem de forma crítica e reflexiva em sua realidade. Isso inclui a compreensão das estruturas sociais e políticas que moldam suas vidas, o reconhecimento de seus direitos e deveres, e a capacidade de atuar coletivamente na transformação da sociedade. Essa abordagem é essencial para a formação de sujeitos autônomos e conscientes de seu papel na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

A integração entre a EJA e a EPT, proposta pelo PROEJA, também contribui para a superação das desigualdades sociais e educacionais. Ao oferecer uma formação integral que valoriza as experiências de vida dos educandos e promove sua participação ativa no processo educativo, o PROEJA busca garantir o direito à educação para todos, independentemente de sua condição socioeconômica. Essa abordagem é essencial para a construção de uma sociedade mais inclusiva e democrática, na qual todos tenham a oportunidade de desenvolver suas potencialidades e participar ativamente da vida social.

Assistência Estudantil como Direito Social e Prática Transformadora

Ao ser analisada sob a ótica da pedagogia de Paulo Freire, transcende a ideia de um mero suporte material ou assistencialismo. Ela deve ser compreendida como um direito social que garante condições equitativas de acesso, permanência e sucesso no ambiente educacional, especialmente para aqueles que enfrentam barreiras socioeconômicas. Freire critica as práticas assistencialistas que reforçam relações de dominação e submissão, negando o protagonismo dos sujeitos e perpetuando a lógica opressora. Em vez disso, ele defende práticas que sejam transformadoras, integradas à práxis educativa e alinhadas à concepção de educação como instrumento de libertação e transformação social.

Freire alerta para os perigos do assistencialismo, que muitas vezes reduz os educandos a meros receptores passivos de benefícios, sem considerar sua autonomia e capacidade de transformação. Essa abordagem, além de reforçar relações de dependência e submissão, nega a possibilidade de os sujeitos se reconhecerem como agentes

ativos no processo educativo e social. Nessa perspectiva, a Assistência Estudantil não deve ser um fim em si mesma, mas um meio para promover a emancipação e a autonomia dos educandos. Para isso, é essencial que a Assistência Estudantil seja concebida como uma política pública que vá além da oferta de auxílios financeiros, bolsas ou alimentação. Ela deve incluir ações que promovam o desenvolvimento integral dos estudantes, como acompanhamento psicossocial, apoio pedagógico, acesso à cultura e à saúde, e incentivo à participação política e comunitária. Essas ações devem ser pensadas de forma integrada, visando não apenas suprir necessidades imediatas, mas também fortalecer a capacidade dos educandos de refletirem criticamente sobre sua realidade e atuarem como sujeitos transformadores.

Freire defende que a educação deve ser uma prática dialógica e reflexiva, na qual educadores e educandos aprendem juntos a partir da realidade concreta. Nesse sentido, a Assistência Estudantil deve estar integrada à práxis acadêmica, ou seja, ao processo de reflexão e ação que caracteriza a educação libertadora. Isso significa que as políticas de assistência não podem ser dissociadas do projeto pedagógico da instituição de ensino. Elas devem ser pensadas como parte de um processo educativo mais amplo, que visa à formação de sujeitos críticos e conscientes de seu papel na sociedade. Por exemplo, programas de Assistência Estudantil podem incluir atividades que incentivem a participação dos estudantes em projetos comunitários, debates sobre questões sociais e políticas, e ações que promovam a leitura crítica do mundo. Essas atividades não apenas fortalecem o vínculo dos estudantes com a instituição, mas também contribuem para sua formação cidadã, capacitando-os a atuarem de forma crítica e reflexiva em sua realidade.

Na perspectiva freiriana, a educação é um direito de todos e um instrumento fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. No entanto, para que esse direito seja efetivado, é necessário garantir condições equitativas de acesso e permanência no sistema educacional. A Assistência Estudantil desempenha um papel fundamental nesse processo, ao oferecer suporte para que estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica possam superar as barreiras que impedem sua plena participação no processo educativo.

Conforme destacado pelo Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE, 2011), a Assistência Estudantil deve ser entendida como uma política de inclusão social, que visa garantir a igualdade de oportunidades no acesso à educação. Isso inclui não apenas o apoio financeiro, mas também ações que promovam a integração dos estudantes ao ambiente acadêmico, como programas de ensino, pesquisa e extensão. Essas ações são essenciais para garantir que os estudantes possam superar as dificuldades e se desenvolver plenamente, tanto no âmbito acadêmico quanto no pessoal e social.

Freire enfatiza a importância do diálogo e da participação ativa dos educandos no processo educativo. Nessa perspectiva, a Assistência Estudantil deve ser um espaço de diálogo autêntico, no qual as vozes dos estudantes sejam valorizadas e respeitadas. Isso significa que as políticas de assistência não podem ser impostas de forma vertical, mas devem ser construídas com a participação ativa dos estudantes, considerando suas necessidades, anseios e experiências. A participação dos estudantes na formulação e implementação das políticas de Assistência Estudantil é essencial para garantir que essas políticas sejam efetivas e respondam às reais necessidades dos educandos. Além disso, a participação ativa fortalece o protagonismo dos estudantes, capacitando-os a atuarem como sujeitos ativos no processo educativo e na transformação de sua realidade.

Por fim, a Assistência Estudantil deve ser entendida como um instrumento de transformação social. Ao garantir condições equitativas de acesso e permanência no sistema educacional, a Assistência Estudantil contribui para a construção de uma sociedade mais justa e democrática, na qual todos tenham a oportunidade de desenvolver suas potencialidades e participar ativamente da vida social. Freire defende que a educação é um ato político, que pode tanto reproduzir as estruturas de dominação quanto promover a libertação e a transformação social. Nesse sentido, a Assistência Estudantil deve estar alinhada a uma concepção de educação que visa à emancipação dos sujeitos e à construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Isso implica em romper com a lógica assistencialista e adotar uma abordagem transformadora, que promova a autonomia, a criticidade e a participação ativa dos educandos.

Síntese

Freire enfatiza que o diálogo e a participação ativa dos educandos são pilares para uma educação transformadora. A EJA-EPT e a Assistência Estudantil devem fomentar um ambiente de diálogo autêntico, valorizando as vozes dos estudantes e superando relações de dominação, promovendo sua emancipação. Políticas públicas como o PROEJA e a Assistência Estudantil precisam ser construídas com base nesses princípios, garantindo que os educandos sejam sujeitos ativos, não meros receptores passivos.

A pedagogia freiriana, com sua ênfase no diálogo, na conscientização, na leitura de mundo e no inédito viável, oferece bases teóricas essenciais para políticas públicas como a EJA-EPT e a Assistência Estudantil. Essas reflexões podem orientar a educação como instrumento de transformação social, construindo uma sociedade mais justa e democrática.

Considerações Finais

As contribuições de Paulo Freire para uma educação transformadora são fundamentais para compreender e implementar práticas educativas que visam à emancipação e à transformação social, especialmente no contexto da Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional e Tecnológica no âmbito do PROEJA, bem como no que diz respeito à Assistência Estudantil. A pedagogia freiriana, alicerçada no diálogo, na conscientização e na práxis, oferece um referencial teórico e metodológico essencial para uma educação que não apenas transmite conhecimentos, mas também instiga os indivíduos a refletirem criticamente sobre sua realidade e a agirem para transformá-la.

A noção de inacabamento humano, central na obra de Freire, reforça a ideia de que a educação deve ser um processo contínuo de busca pela autonomia e pela emancipação. Essa perspectiva é particularmente relevante para a EJA-EPT (PROEJA), que busca integrar a formação profissional à formação cidadã, valorizando a experiência de vida dos educandos e promovendo sua plena participação no processo educativo. A Assistência Estudantil, por sua vez, desempenha um papel fundamental ao possibilitar as condições materiais necessárias para que os educandos

possam se dedicar aos estudos e participar do processo educativo, superando os obstáculos que possam enfrentar.

Freire defende uma educação contextualizada, que leve em conta as condições de vida dos educandos e promova sua plena participação no processo educativo. Essa abordagem é essencial para a EJA-EPT (PROEJA) e para a Assistência Estudantil, que devem considerar as especificidades dos educandos e oferecer suporte para que eles possam superar os desafios e se desenvolver plenamente. A integração entre trabalho, cultura e educação, destacada por Freire, é fundamental para compreender a importância de formar sujeitos críticos e conscientes de seu papel na sociedade.

Os conceitos de diálogo, leitura de mundo e práxis são centrais na pedagogia freiriana e oferecem as bases para uma educação libertadora e transformadora. O diálogo promove uma relação horizontal e respeitosa entre educadores e educandos, superando a comunicação opressora. A leitura de mundo permite uma interpretação crítica da realidade, enquanto a práxis une reflexão e ação, transformando a teoria em prática transformadora.

A luta pela libertação, na perspectiva de Freire, é fundamentada em conceitos como situações-limite, inédito viável e esperança. As situações-limite representam barreiras opressivas que podem ser superadas por meio da conscientização e da ação coletiva. O inédito viável é a crença na possibilidade de transformar sonhos em realidade, unindo reflexão crítica e ação prática. Já a esperança, como necessidade ontológica, impulsiona os indivíduos a lutar por um futuro melhor, manifestando-se em ações concretas.

A Educação de Jovens e Adultos, na perspectiva de Freire, é uma prática educativa que visa a emancipação e a transformação social. Freire defende que a EJA não deve se restringir à alfabetização ou ao treinamento técnico, mas deve promover uma formação integral. A pedagogia freiriana oferece uma base teórica para a formulação e implementação de políticas públicas educacionais, como a EJA-EPT (PROEJA) e a Assistência Estudantil. Sua ênfase no diálogo, na conscientização, na leitura de mundo e na busca pelo inédito viável é essencial para promover a inclusão e a emancipação dos educandos.

As contribuições de Paulo Freire para uma educação transformadora são indispensáveis para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Sua pedagogia oferece subsídios teóricos e metodológicos para compreender a educação não apenas como um processo de transmissão de conhecimentos, mas como um instrumento de libertação e transformação social. Essas reflexões inspiradoras devem orientar as políticas públicas, para que a educação seja um instrumento de transformação social e de construção de uma sociedade mais justa e democrática. A EJA-EPT (PROEJA) e a Assistência Estudantil, quando alinhadas aos princípios freirianos, têm o potencial de promover a inclusão, a emancipação e a transformação social, instigando os educandos a serem sujeitos ativos na construção de um futuro melhor.

Referências

- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. 43. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011b.
- FREIRE, Paulo. *Ação Cultural para a Liberdade e outros escritos*. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011a.
- FREIRE, Paulo. *Educação e Mudança*. 34. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013b.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. 22. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013a.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 59. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013c.
- FREIRE, Paulo. *Política e Educação*. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2018.
- FREIRE, Ana Maria Araújo. *Paulo Freire: Uma história de vida*. São Paulo: Villa das Letras, 2010.
- MOLL, Jaqueline. *Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo: Desafios, tensões e possibilidades*. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- KIELING, José Francisco. *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- FONAPRACE. *Assistência Estudantil: Direito social e instrumento de transformação*. Brasília: Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis, 2011.

MEMÓRIA E CONSTITUIÇÃO: PRIMEIROS RASCUNHOS DA HISTÓRIA DAS ESCOLAS AGRÍCOLAS

Cristiane Regina Zimmermann¹

A Semente das Raízes Histórica das Primeiras Escolas Agrícolas Paranaenses²

O semeador, depois de realizar a tarefa, afasta-se e deixa a semente germinar. (Goethe, 2019)

Percebe-se, porém, ao se afastar que não basta a semente germinar é preciso que ela cresça, e dê frutos, assim percebemos que a escola por si só não se enraíza se não tiver solo fértil e cuidados especiais, e não é possível que a escola encontre seu talento na “solidão”³, pois o “caráter” escolar é fecundo quando os olhares dos educandos, educadores e das políticas públicas estejam voltados para seu enraizamento e fortalecimento, junto às comunidades onde estejam inseridas. Não é apropriado negligenciar o nosso compromisso com a educação e, por conseguinte, para o futuro, sendo assim busquemos nas fontes históricas suas raízes para melhor apreender seus caminhos e promover a sua existência no futuro e assim fazer como Zaratustra⁴ presentear os homens com sementes e esperar que eles próprios as coloquem para germinar, dedicando-se a cultivá-las.

A finalidade está centrada na busca em compreender como a memória⁵, combinada com uma abordagem crítica da história, pode ser uma ferramenta para transformar a realidade educacional e agrícola, impulsionando o desenvolvimento sustentável e a justiça social. A opção foi partir das origens das primeiras escolas agrícolas, abordando o contexto inicial em que essas instituições surgiram. O texto explora o cenário de

1 Professora aposentada da Rede de Ensino Estadual do Paraná. Professora convidada no Programa de Pós-graduação em Questão Social pela Perspectiva Interdisciplinar UFPR-Litoral. Mestrado em Geologia Ambiental UFPR. Doutora em Educação Universidade Tuiuti do Paraná. <http://lattes.cnpq.br/1076690141252866>. E-mail: crizreg@gmail.com; crizreg@ufpr.br.

2 Tese - Centro Estadual De Educação Profissional Agrícola Getúlio Vargas de Palmeira/PR (1941- 1956): Memória, Política e Ação Educativa. Universidade Tuiuti do Paraná. 2024. Orientadora: Salomé, Josélia Schwanka. disponível em: <https://tede.utp.br/jspui/handle/tede/2033>.

3 “O talento forma-se na solidão; o caráter na sociedade” Goethe

4 Nietzsche Friedrich W., Assim Falou Zaratustra: um livro para todos e para ninguém. Tradução, José Mendes de Souza. –Versão e-book- edições em iSilo, pdf e eBookLibris eBooksBrasil.org, julho 2002. 2ª parte A criança do espelho p. 122

5 Uma abordagem mais abrangente sobre a memória e a constituição das escolas agrícolas se faz necessária, podendo incorporar considerações de escopo nacional.

transição de economias agrárias para industriais, destacando a legislação constitucional que respalda o direito à educação e a responsabilidade estatal nesse âmbito. Quanto à meta científica, expomos uma visão clara sobre as razões e contextos iniciais das escolas agrícolas, traçando sua conexão com as transformações econômicas e políticas, e uma compreensão consistente das origens e do propósito inicial das escolas agrícolas.

O caminho metodológico envolve o diálogo entre diversas fontes externas para proporcionar uma reconstrução histórica da escola. A verificação do contexto político, social e econômico durante a criação do centro educacional é essencial para compreender a constituição oficial da escola e as condições efetivas em que ocorreu. As problematizações iniciais destacam a importância da preservação da memória das instituições agrícolas, a ênfase na “historicidade” destaca a influência do contexto histórico na transformação dessas instituições. O texto aborda a necessidade de romper com a herança patrimonialista que ainda privilegia as camadas dominantes na educação, propondo a semeadura da memória histórica como uma forma de contribuir para um novo momento escolar mais igualitário no futuro.

Assim seguiremos com o nosso diálogo entre as diversas fontes externas que proporcionam uma reconstrução histórica do atual “Centro Estadual de Educação Profissional Agrícola Getúlio Vargas” de Palmeira, que se fez com o entendimento do contexto político, social e econômico no período de sua criação que se deu na gestão paranaense de Manoel Ribas. A constituição oficial da escola implica no estabelecimento de uma organização (jurídica, material, de recursos) que viabiliza o trabalho a ser feito e o ideal a ser alcançado, dotando a instituição de uma “forma social visível” (Lourau, 1996).

Começaremos nossa jornada revisitando os primeiros rascunhos da história das escolas agrícolas, onde a memória se entrelaça com os fundamentos historiográficos da educação. Essa memória coletiva é o alicerce sobre qual construímos nosso entendimento das instituições educacionais agrícolas.

Diante disso buscou-se compreender como as “[...] mudanças das formas de produção da existência humana foram gerando historicamente novas formas de educação, as quais, por sua vez, exerceram influxo sobre

o processo de transformação do modo de produção correspondente” (Saviani, 2011, p.12)

Nesta direção, o emprego da palavra “reconstrução”⁶ possui intencionalidade ao garantir que o objeto seja reconstruído no plano do conhecimento, ou seja, das condições efetivas em que se deu a construção das instituições escolares (Saviani, 2007a). O estudo acerca da história das instituições escolares traduz-se como importante pesquisa, pois

[...] não há instituição escolar ou educativa que não mereça ser objeto de pesquisa histórica. O maior ou menor grau de relevância de uma instituição seja do ponto de vista econômico, político, educacional e segundo critérios específicos, não pode tolher a escolha do historiador. Não há instituição sem história e não há história sem sentido (Sanfelice, 2007, p. 79).

Ainda, de acordo com Saviani, o procedimento teórico metodológico de abordagem possui dois aspectos: o de plano das aparências e as múltiplas determinações sociais. Nesta perspectiva, o aprofundamento na histórica teve o intuito de referenciar as fontes considerando o conhecimento sobre as instituições escolares para revelar a realidade social na medida em que supera o plano de aparências. (Saviani, 2007a).

Para apreender essa realidade e o conhecimento partimos do pressuposto que as instituições são ‘unidades de ação’⁷ sendo um conjunto de processos e práticas que estão inseridas na história das instituições escolares. Observando que a educação precede a criação do sistema educacional e que a sociedade busca instituir a escola na medida em que lhe atribui uma função em detrimento a limitação da educação realizada no interior das famílias com necessidade de educar para a aprendizagem do conhecimento das ciências.

Estabeleceu-se duas frentes: a primeira, uma pesquisa de campo na busca por elementos ‘físicos’⁸ que fornecessem matéria prima para o início do estudo, na segunda foram coletadas fontes que trouxessem embasamentos, complementando os achados *in loco*. Corroborando com Miguel⁹ (2007) as fontes *in loco* são geralmente elementos de –preocupação

6 Saviani observa que para o conceito e reconstrução histórica há três aspectos: História; Historiografia; Prática. E estes são inseparáveis

7 Grifos nossos

8 Grifos nossos

9 Maria Elisabete Blanck Miguel

com documentação não organizada e nem disponível – mormente falando do objeto do estudo.

Foram utilizadas diversas fontes¹⁰ para gerar o conhecimento da história das instituições escolares, na tentativa de reproduzir sua reconstrução. Tais como: relatórios, mensagens dos presidentes, interventores e governadores do Paraná - documentos oficiais - Arquivo Público do Estado. Neste sentido, fez-se necessário realizar um apanhado geral dos fatos importantes, daquele tempo, como ponto de partida para fundamentar a história dentro de um contexto espaço temporal.

O estudo da história das instituições escolares do Paraná revela a importância de compreender o contexto histórico e socioeconômico em que elas foram inseridas. Se olharmos um pouco mais distante no tempo, vemos que embora Curitiba fosse sede de comarca desde 1812 e a cidade desde 1842, só se tornou oficialmente a capital do Paraná em 1854, Curitiba era uma pequena vila sem infraestrutura básica, como serviços públicos e edifícios administrativos. A educação era precária, com poucas escolas e menos ainda alunos os quais em sua maioria se encontravam em Paranaguá, em 1854 Curitiba ofertava somente cadeiras consideradas de ensino secundário de Latim e de Francês, com 11 alunos no total, contrapondo aos 62 mil habitantes da província. As estradas eram intransitáveis, dificultando o seu desenvolvimento.

O primeiro presidente da província, Zacarias de Goes Vasconcelos, enfrentou o desafio de transformar Curitiba em uma capital funcional. Para isso, foram iniciadas obras de construção de prédios públicos e a implementação de medidas para melhorar a educação e as infraestruturas como a Estrada da Graciosa, visando conectar Curitiba ao Porto de Antonina e facilitar o transporte de produtos agrícolas e a colonização da região. Essas ações marcaram o início de um novo capítulo para a cidade e para o Estado do Paraná.

As transformações econômicas ocorridas no estado no Paraná, com o crescimento da cafeicultura e o desenvolvimento da indústria, tiveram um impacto direto na expansão da rede escolar, uma vez que a demanda por mão de obra qualificada aumentou. A cafeicultura crescia

¹⁰ Fonte: Qualquer material, obra ou informação utilizada para suportar a pesquisa, incluindo livros, artigos científicos, dissertações, teses, revistas, entre outros. Elas são importantes porque fornecem uma base de conhecimento e evidências para o argumento ou hipótese proposta.

progressivamente e a economia ervateira aos poucos ia perdendo sua força na economia paranaense. O período favoreceu a indústria madeireira, com as aberturas das estradas rodoviárias e das estradas de ferro, e o Porto de Paranaguá ganhava força. O Paraná foi criador e exportador de gado, porém, nas primeiras décadas do século XX a decadência das fazendas de criação faz com que sejam importados bovinos para seu próprio consumo. (PARANÁ, IAT, 2001/2002)

O Interventor Federal no Paraná, Manoel Ribas, serviu-se do mapa político do Estado para perpetuar e fazer propagar as obras de sua administração 1932-1938: estradas de rodagem, pontes, serviços de água e esgoto, edifícios escolares e casas de saúde¹¹. A partir de 1938, por ordem de Manoel Ribas, o Departamento de Terras e Colonização organizava anualmente mapa oficial, onde apareciam os avanços no processo de ocupação do território paranaense. (PARANÁ, IAT, 2001/2002)

A “Companhia de Terras Norte do Paraná” promoveu a rápida colonização aplicando o sistema da pequena propriedade rural, dividindo as férteis terras em lotes coloniais, glebas e zonas, cresce a produção de café paranaense, tornando-se a região de Londrina o eixo produtor na década de quarenta. A grande transformação com a Estrada de Ferro São Paulo-Paraná era evidenciada pelos crescentes núcleos de povoamento que testemunharam um dos mais significativos fenômenos de ocupação e colonização do território brasileiro. (PARANÁ, IAT, 2001/2002/BRASIL, IBGE¹², 1986)

Os censos realizados entre 1920 e 1960 demonstra o crescimento da população paranaense em relação à população brasileira. Os dados dos Censos Demográficos do IBGE (1986) revelam um aumento consistente da participação do Paraná na população total do país nesse período, passando de 2,24% em 1920 para 6,03% em 1960.

Percebe-se no Paraná grande aumento populacional na década dos anos quarenta, porém não houve alteração significativa na distribuição da população entre os setores urbano e rural, apesar de o número de cidades ter passado de 49, em 1940, a 80, em 1950. Na década seguinte a composição relativa foi alterada, embora pouco significativa, mesmo que

11 Mapa disponível em <https://www.iat.pr.gov.br/Pagina/Coletanea-de-Mapas-Historicos-do-Paraná>

12 BRASIL. Séries estatísticas retrospectivas I Fundação. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. -Rio de Janeiro: IBGE, 1986.

entre 1950 e 1960, o número de municípios do estado tenha chegado a 162. (BRASIL, IPEA, 1986)

Os dados do IBGE (1986) revelam um processo de urbanização crescente no estado, com a população urbana passando de 24,45% do total em 1940 para 31,04% em 1960. Concomitantemente, a população rural apresentou uma redução, passando de 75,55% para 68,76% no mesmo período.

As pequenas vilas se constituíam em núcleos proto-urbanos¹³ - pequenos aglomerados de casas de madeira ao longo da estrada, e se encontravam distante dos núcleos urbanos já existentes onde praticamente tudo que caracteriza uma cidade, mesmo pequena, como infraestrutura básica inexistia, eram apenas um ponto de reunião dos produtores agrícolas. O que no Paraná por consequência, fazia com que o setor primário se tornasse num processo urbanizador, gerando grandes perspectivas de arrecadação de impostos que pelas exigências legais permitiam, que esses núcleos urbanos fossem elevados à categoria de municípios, dado o volume de produção agrícola, que no período entre 1939 a 1967 girou em torno de 50%, enquanto indústria ficou em torno de 12% e serviços 38%. (BRASIL / IPEA, 1986)

Havendo uma transformação profunda na estrutura econômica do Paraná entre 1939 e 1967. A economia, inicialmente baseada na agricultura, passou por um processo de industrialização e urbanização, com a indústria e os serviços ganhando cada vez mais importância. A agricultura, era o setor predominante na geração de renda, especialmente nos primeiros anos deste período e com esta modernização e com o objetivo de aumentar a produtividade e a competitividade do setor agrícola, era necessário formar mão de obra qualificada para implementar novas técnicas de cultivo e gestão. Tendo como base a crescente expansão da população brasileira o que demandava uma produção agrícola mais eficiente para garantir o abastecimento de alimentos.

Embora a agricultura fosse o setor predominante, a criação de escolas agrícolas também visava preparar os jovens para outras atividades,

13 "Proto-urbano" também é uma expressão usada por Mumford, que define assim as primeiras cidades fruto da união entre a cultura neolítica e uma cultura paleolítica mais arcaica, período anterior a 3.000 a. C. (1998). Conforme Kostof (1999, p. 190), identificamos um período de aglomerações "proto-urbanas", no qual a presença de edificações existia, mas ainda não se podia caracterizar a existência de ruas. ver: Comminos, Constantino. Alguns aspectos populacionais do Paraná. Revista paranaense de desenvolvimento. Curitiba, (3):4757. nov. de 1967.

contribuindo para a diversificação da economia. A educação agrícola proporcionou a muitos jovens a oportunidade de ascender socialmente, abandonando a condição de trabalhador rural e ingressando em atividades mais qualificadas.

No Paraná, havia por parte do interventor Manoel Ribas a expectativa de que este estado se tornasse um grande produtor agrícola com suas terras altamente cultiváveis, e ante a conjuntura que o estado vivia, aliado as promessas de governo e com a vontade de preencher os campos ociosos e povoar o interior, diante da grande massa imigratória, requerida para povoamento das novas colônias que vinham nascendo, surgindo soluções de mão-de-obra e novos problemas, ao mesmo tempo que trazia os entraves culturais e sociais. À medida que as famílias iam chegando e sendo enviadas de trem para o interior do Paraná se depararam com muitas dificuldades e até certo abandono o que fez com que algumas famílias fossem ficando pelo caminho.

As questões se somavam à falta de escolarização e de escola. Manoel Ribas era um homem de negócios mantinha empresa madeireira¹⁴ e com sua astúcia política, criou diversas obras no Estado do Paraná, dentre elas a construção de escolas rurais, intensificou o fomento agrícola com distribuição de sementes selecionadas, também investiu em animais na pecuária com a criação de cavalos de corrida, a importação de reprodutores da raça "Jersey", para melhoria das raças fomentando o renascimento da indústrias pastoris, promovendo exposição anual, para difundir entre os fazendeiros.

Manoel Ribas estava alinhado politicamente com Getúlio Vargas, que o convidou para se juntar à intervenção no estado do Paraná como parte de uma estratégia conciliatória em resposta aos conflitos políticos que surgiram após a renúncia do General Mário Tourinho. Getúlio Vargas foi a Santa Maria para buscá-lo, formando assim uma colaboração política entre os dois líderes. Isso ocorreu como uma tentativa de acalmar as tensões e promover a estabilidade política na região.

No Relatório de 1937, Manoel Ribas descrevia a preocupação de seu governo com o desenvolvimento do programa traçado em sua administração da construção de novas estradas, e naquela ocasião já havia

¹⁴ Naquele período para as aberturas das estradas eram necessários a retiradas de grandes árvores descritas em seus relatórios 1932 a 1939.

um olhar para Palmeira, o que se observou pela construção da estrada entre Palmeira e São João do Triunfo. Pelo decreto número 3.741 de 15 de dezembro de 1936 o Interventor determinou o registro geral de todos os agricultores e criadores do Estado¹⁵ para conhecimento pleno do meio rural paranaense e para a execução de programa agrícolas: dentre eles no quarto item a instalação de *postos de monta*¹⁶ (grifo da autora), nas principais regiões criadoras, econômicas, práticas e eficientes. Dotados de campos para agrostologia¹⁷ experimental e em condições de servir aos estudos para fixação de espécimes adequados às exigências dos mercados de consumo.

No Relatório de Ribas no período de 1937-1942 verificou-se ainda que o departamento de agricultura registrou grandes reformas em sua organização que visavam melhor atender as necessidades da lavoura.

Em 1940 o Estado do Paraná realizou, com o Ministério da Agricultura, Acôrdos¹⁸ para a execução dos Serviços de Cooperativismo e de Padronização da Produção, sendo criada uma secção especializada no departamento da agricultura (PARANÁ, 1937-1942).

O que determinava não só a ampliação dos recursos como também de pessoal e a reorganização da repartição que em março de 1942 passou a ser constituída por: administração geral, divisão de produção vegetal, divisão de produção animal, divisão de organização econômica da produção e divisão de ensino agrícola¹⁹.

Ainda, em seu Relatório de 1937, Ribas descrevia a preocupação em resolver o problema da infância desprotegida que desde 1935 assolava o Estado do Paraná, ele queria uma forma racional e proveitosa para a economia com a formação de trabalhadores rurais. Naquele ano do

15 Esse registro acusou no final do ano de 1939 três mil novecentos e oitenta inscrições das quais quinhentas e oito naquele ano.

16 Na Pg 23 do Relatório 1937 verifica-se no quadro demonstrativo das construções de edifícios públicos 1937-1942 no município de Palmeira o gasto com a construção do Posto de monta no valor de Cr.R \$25.000,00 e com a Construção do Pavilhão da escola Rural no valor de Cr.\$19.800,00.

17 O nome agrostologia deriva do grego agrotis, que significa grama, e logos, estudo. Assim, originalmente estaria relacionada às gramíneas, mas, em um sentido mais amplo, aplica-se a uma variedade maior de forrageiras, refere-se ao estudo das plantas usadas na alimentação animal, aos processos de formação e recuperação de pastagens, bem como os métodos de conservação das plantas (produção de fenos e silagens). Por esse motivo, são essenciais para o sucesso da pecuária e, conseqüentemente, para a economia do país. Fonte: Aquino, Adriana Augusto, p. 10. Agrostologia e forragicultura. Londrina: Editora e Distribuidora Educacional S.A., 2017. 200 p.

18 Transcrito conforme grafia da época.

19 Grifo nossos

Relatório o Departamento da Agricultura na secção de ensino apresentava uma inspetoria de ensino, quatro escolas de trabalhadores rurais e uma escola de pescadores regulamentadas pelo Decreto n° 7.782 de 3 de dezembro de 1937.

Sendo prioritária as matrículas de órfãos e menores desamparados pelos pais, procurando solucionar esse importante problema social³⁵, com idade mínima de nove anos e máxima de dezoito anos. E também para atender os filhos de lavradores considerando os recursos dos mesmos³⁵, em regime de internato, onde receberiam alimentação, vestuário e assistência médico-dentária (PARANÁ, 1937-1942, p. 39).

Nas escolas da secção de ensino profissional, atendendo as instruções da diretoria de Educação Pública, era administrada por professores normalistas o ensino primário e ao mesmo tempo os ensinamentos práticos de agricultura, horticultura, jardinaria, silvicultura, higiene e trato dos animais, laticínios, avicultura e outros. Nas escolas eram mantidas oficinas de carpintaria, selaria e ferraria, que ministravam conhecimentos necessários para o homem do campo e o aperfeiçoamento do seu trabalho. Ao fim do curso primário os alunos eram transferidos para a escola de Trabalhadores Rurais “Dr. Carlos Cavalcanti”, em Curitiba no curso profissional de formação de auxiliar prático Agrônomo, para o conhecimento de agricultura e pecuária. (PARANÁ, 1937-1942, p. 39).

Era aproximadamente quinhentos o número de alunos matriculados nas escolas existentes, e achava-se em construção três escolas localizadas em Palmeira, Rio Negro e Guaratuba para atender sessenta alunos em média. Havia ainda, uma preocupação de criar uma escola Normal Agrícola para professores primários voltada para o ensino do meio rural.

O Paraná, entre 1936 e 1942, implementou uma rede de Escolas de Trabalhadores Rurais (ETRs) e Escolas de Pescadores (EPs). Essas instituições, localizadas em diversos municípios do estado, como Curitiba, Ponta Grossa, Castro, Rio Negro, Paranaguá, Palmeira, Piraquara, Ipiranga, Reserva e Guaratuba, num total de 11 escolas que ofereciam cursos profissionalizantes para atender às demandas dos setores agrícola e pesqueiro. Com capacidade para atender entre 30 e 110 alunos por escola, a rede de ETRs e EPs contribuiu para a qualificação da mão de obra e o desenvolvimento desses setores no estado. (PARANÁ, 1937-1942)

Havia o amparo do governo do Estado na escola agrônômica do Paraná com o aumento da subvenção e a doação da granja do Canguiri que possui as instalações (modelo) necessárias para o funcionamento dos cursos do ensino profissional agrícola, habilitado para o ensino superior agrônômico. (PARANÁ, 1937-1942, p. 39, grafia da época).

Este ar nostálgico, traz lembranças e sentimentos do passado dentro de uma perspectiva positivista no sentido romantizado da época como grande mérito dos governos atuantes, na construção das escolas de trabalhadores rurais em pontos considerados estratégicos da época, aprimorando a rede educacional do estado, na promoção da educação e diminuição do analfabetismo e conseqüentemente do número de meninos nas ruas.

A partir de 1930, após a crise mundial de 1929 aliadas às mudanças políticas²⁰ do Brasil e da Europa reduzindo a imigração de estrangeiros como força de trabalho, e os que vieram se concentraram nas regiões do Centro-Sul.

Porém o vazio demográfico principalmente das fronteiras nas regiões oeste do Paraná e de Santa Catarina que estava sendo ocupada por populações da Argentina e do Paraguai gerava questões preocupantes de pretensa invasão, a política migratória vigente cumpriu a função de ocupação no território conflagrado por problemas agrários. Vargas, criou em 1943, o Território Federal do Iguazu²¹, que hoje abrangeria os oeste do Estado do Paraná e Santa Catarina para incentivar a ocupação territorial da região como forma de assegurar a soberania nacional.

A Instituição da Escola de trabalhadores Rurais Dr. Getúlio Vargas de Palmeira Paraná

Pela ação conjunta com o governo da União e pelo Ministro da Agricultura, Dr. Odilon Braga, foram traçados novos rumos à política rural na conferência dos secretários da Agricultura no Rio de Janeiro realizada em 1936, com a assinatura da cooperação entre o governo Federal e

20 O governo Vargas implantou medidas políticas imigratórias seletivas e restricionistas com base nos modelos estrangeiros de eugenia que visavam ao aprimoramento da raça brasileira. 21 O Território Federal do Iguazu foi extinto em 1946

21 ???

Estadual na consecução de objetivos comuns para o desenvolvimento do Brasil, determinado diversos acordos com o Ministério da Agricultura. Dentre os acordos assinados vemos o Ensino Agrícola e as Pesquisas e Experimentações em primeiro e segundo lugar respectivamente.

E foi nesse momento histórico que houve a compra pelo governo do estado do terreno no município de Palmeira para a implantação de um posto de monta, esse terreno veio abrigar a escola de trabalhadores Rurais Dr. Getúlio Vargas instalada²² em 1940 e inaugurada em abril de 1941.

Impressiona a imponência do prédio público construído no alto, composto por três módulos de edificação robusta, em uma paisagem pobre de vegetação arbustiva sem bosques próximos, aparentemente construído em local próprio para desenvolvimento de atividades agrícolas, com vastas áreas para cultura. Localizada na Rodovia PR-151, Rodovia Deputado João Chede, Km 02 - S/N, Palmeira – PR. Nas coordenadas Sul (S) 599935.91m e Oeste (E) 7.189.962.90m.

Em pesquisa sobre a origem das terras onde hoje se encontra a escola agrícola descobriu-se que Carlos Margraf Jr.²³, com a patente de tenente trabalhava na prefeitura como camarista²⁴ a época da aquisição dos terrenos.

Acredita-se que era uma família tradicional na cidade de Palmeira onde se mantinham na área de comércio, negociantes de fazendas e armazéns no período de 1907 a 1935 e nas indústrias de moinhos, entre 1913 a 1919 há anúncios de carpinteiros com o nome de Carlos Margraf, entre 1930 a 1935 lojas de ferragens, louças e tintas e óleos situado a rua XV de novembro número 05. Em 1937 aparecem como avicultores.

No cartório de serviço de Registro de Imóveis da comarca de Palmeira – Paraná, encontramos documento com data de 12 de junho de 1939 em nome do Estado do Paraná, ora representado pelo Dr. Sandoval Ribeiro Ribas, diretor do departamento de agricultura que representava o exmo. Sr. Interventor Manoel Ribas o seguinte imóvel: A Chácara denominada

22 Instalada foi o termo usado pela autora Castro, designando a conclusão da construção da escola agrícola.

23 O Almanak Laemmert foi um importante periódico brasileiro do século XIX e XX, que continha informações sobre diversos assuntos, como política, economia, cultura e sociedade (Almanak Laemmert: Administrativo, Mercantil e Industrial (RJ) - 1891 a 1940). Almanak Laemmert: Administrativo, Mercantil e Industrial (RJ) - 1891 a 1940. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/Hotpage/HotpageBN.aspx?bib=313394&pagfis=51873&url=http://memoria.bn.br/docreader#>. Acesso: 12 ago. 2021

24 Edil e camarista são sinônimos da palavra vereador

Cascavel, conhecida como potreiroinho do campo com casa de morada de material, com galpões, estrebarias, terras cultivadas dois tanques para criação de peixes com área de vinte alqueires adquiridos da Prefeitura Municipal representada pelo prefeito João Chede.

Em outro documento datado de 04 de setembro de 1940 com o procurador Dr. Antônio Chalbaud Biscaia do Estado do Paraná, é adquirida por Carlos Margraf Jr., uma parte de terrenos no local denominado Potreiro ou Cascavel com área de quatro alqueires e dez litros. Em 16 de julho de 1941 em nome do Estado do Paraná representado por Dr. Ismael Dornelles de Freitas adquire-se um terreno de campos com área de vinte e um alqueires de propriedade de Emília Margraf e Albertina Margraf. Com total de Área de 1.095.050,00m², sendo a Área Ocupada de 164.451,86m².

A partir da aquisição do terreno²⁵ foi implantado o Posto de Monta o qual foi sede da Reunião de Prefeitos para a exposição de animais do 3^a grupo de Municípios e também aprovado para exposição em outubro daquele mesmo ano, o evento acabou com um churrasco oferecido pelo Prefeito João Chede nas dependências na escola de trabalhadores Rurais Dr. Getúlio Vargas. (O DIA, 1941. p. 04,)

No jornal O DIA de primeiro de outubro de 1941 há uma grande matéria sobre a exposição Regional do 3^o Grupo de Municípios, com o título "O grande certame realizar-se-á na escola rural -Dr. Getúlio Vargas-Solenidade Inaugural – Programa Autoridades":

Organizada pelo governo do Estado, realizar-se-á na cidade de Palmeira nos dias 4 e 5 de outubro a Exposição Regional de Animais e Produtos Derivados do 3^o Grupo de Municípios (São Mateus, São João do Triunfo, Lapa, rio Negro Araucária e Palmeira), destina-se a estimular a pecuária. Presidida pelo interventor do Paraná Manoel Ribas onde comparecerão os srs. gal. Pedro Cavalcanti, comte da região, e gal. Agostinho dos Santos cmte. da I.D./3^a. Bem como os secretários de Estado, além de outras autoridades civis, militares, eclesiásticas e expositores. O programa conta no sábado com a abertura da exposição por Manoel Ribas às 11:00 horas, Churrascada, visita às dependências da Escola de Trabalhadores Rurais Dr. Getúlio Vargas, desfile dos

²⁵ A escola agrícola ocupava uma área de 48 alqueires, com doze construções em alvenaria e onze em madeira, com capacidade para 100 alunos internos e dispunha de salas de aula, biblioteca, ambulatório, gabinete dentário, enfermaria, dormitórios e demais instalações para o ensino prático de agricultura e pecuária (PARANÁ, 1953; PILOTTO, 1954).

animais, palestra sobre agricultura por técnico do Departamento de Agricultura do Estado, cenas campestres e fechamento da exposição às 18:00 horas, Baile do grêmio magnólia oferecido aos associados e seus convidados, no Domingo abertura da exposição, desfile dos animais proclamação dos premiados, palestra de técnicos do Instituto de Biologia Agrícola e Animal do Estado, cenas campestres, encerramento da exposição, sarau dançante. (O DIA, 1941. Pág.02)

Manoel Ribas após o desfile recebeu lindas “corbeilles”²⁶ dos estudantes em seu discurso explanou sobre o trabalho em conjunto com os fazendeiros:

Meus senhores.

Eu sempre tenho dito e não me canso de repetir: é preciso que nos congreguemos, que reunamos os nossos esforços e batalhemos com decisão e firmeza pelo reerguimento da pecuária paranaense. Desde o primeiro dia de governo uma das minhas preocupações tem sido essa. Na pecuária e na agricultura reside uma das maiores forças econômicas com que conta o futuro do nosso estado. [...] juntamente com as exposições pecuárias formam parcelas de um todo cuja cristalização, operando-se com vigor, orientando-se dentro da técnica racional e construtiva há de marcar época nos fastos da economia estadual, (O DIA, 1941, Ribas).

O interventor também falou a respeito da importação de gado para o consumo contrapondo com o vasto território paranaense, com bons campos e outros nem tantos que carecem de trato, tendo realmente “desaparecido a dedicação dos fazendeiros principalmente pela conservação de seus rebanhos e o aprimoramento”. (O DIA, 1941. p. 06)

É neste contexto que surgem as primeiras escolas agrícolas paranaense enraizadas na cultura e com a promessa de melhoria de vida para todos, com apoio do governo do estado que buscava fomentar e garantir através das exposições um cenário agropecuário de grande produtividade e riqueza para o Estado do Paraná.

A relação entre memória e constituição no contexto dos primeiros rascunhos da história das escolas agrícolas remonta a uma fase determinante no desenvolvimento educacional e político. As primeiras escolas agrícolas

²⁶ Corbeilles pequena cesta de vime, madeira, ferro etc., guarnecida de flores, ou frutas e doces, que se oferece a alguém em ocasiões especiais, ou que se usa para adornar um ambiente.

surgiram em um momento em que muitos países passavam por mudanças significativas em suas estruturas políticas e econômicas.

As legislações constitucionais desse momento histórico estabeleciam princípios fundamentais relacionados à educação, incluindo o direito à educação e a responsabilidade do Estado em fornecer uma educação de qualidade. Coincidindo com a transição de economias agrárias para industriais, o que gerou a necessidade de melhoria da agricultura e da formação de agricultores mais fortes.

Em muitos países serviu como base jurídica para a criação e operação das instituições educacionais que refletiam os valores e objetivos políticos da nação. A educação agrícola, nesse contexto, era vista como um meio de promover o desenvolvimento econômico, a estabilidade social e a segurança alimentar. Portanto, as legislações constitucionais muitas vezes defendiam explicitamente a importância da educação agrícola para o bem-estar geral da sociedade.

A memória coletiva exerceu um papel significativo na formação das escolas agrícolas e na inclusão de princípios relacionados à educação agrícola. Percebe-se que as sociedades muitas vezes se lembram de momentos de escassez alimentar, crises agrícolas e dificuldades rurais que podem influenciar a tomada de decisões políticas. A educação agrícola era vista como uma resposta a essas experiências compartilhadas de dificuldades no campo, que auxiliam a moldar as escolas agrícolas como instituições que não apenas transmitiam conhecimento agrícola, mas também contribuíram para assegurar a disponibilidade de alimentos e o desenvolvimento rural, alinhando-se com os princípios de bem-estar social e econômico.

Notamos que as primeiras escolas agrícolas surgiram em um momento de transformação econômica e política, com o objetivo de melhorar a agricultura e fornecer educação de qualidade. Elas foram moldadas pela coletividade do campo e exercem forte papel no avanço da sustentabilidade rural e na garantia alimentar.

Essas memórias reforçam uma história oculta atrás das escolas agrícolas como fomentadoras da agropecuária nos vastos campos de terras agrícolas e pastoris do nosso Estado, que iniciaram como símbolos culturais criando em cima do passado recente, daquela época, lembranças

que pareciam fortalecer o agricultor e agropecuarista a investir seu tempo e também custos em aprimoramentos vinculados nas exposições para garantir um futuro lucrativo para o Estado e para os grandes detentores do capital.

Conclusão

Este estudo aprofunda a compreensão histórica e cultural das primeiras escolas agrícolas paranaenses, revelando suas origens, funções e impactos no desenvolvimento do estado. Ao desvendar suas raízes, percebemos como a memória coletiva, marcada por desafios agrícolas e a necessidade de desenvolvimento, moldou a criação e o papel dessas instituições.

A relação entre memória e constituição no contexto dos primeiros rascunhos da história das escolas agrícolas remonta a um período determinante no desenvolvimento educacional e político. Percebe-se que as sociedades muitas vezes se lembram de períodos de escassez alimentar, crises agrícolas e dificuldades rurais que podem influenciar a tomada de decisões políticas. As escolas agrícolas surgiram em um contexto de transformações sociais, políticas e econômicas, sendo vistas como ferramentas para modernizar o campo e garantir a segurança alimentar, tanto no Paraná quanto no Brasil e em outros países.

As legislações da época, alinhadas com as demandas da sociedade, respaldaram a criação dessas instituições e definiram seus objetivos, fortalecendo sua importância para o desenvolvimento do país. A legislação constitucional defendia a educação agrícola para o bem-estar geral da sociedade e estabelecia princípios fundamentais incluindo o direito à educação e a responsabilidade do Estado em fornecer uma educação de qualidade. Coincidindo com a transição de economias agrárias para industriais, o que gerou a necessidade de melhoria da agricultura e da formação de agricultores mais fortes. As exposições agropecuárias desempenharam um papel fundamental na promoção do desenvolvimento rural.

Além de transmitir conhecimento técnico, as escolas agrícolas formaram a construção da identidade rural, fortalecendo o vínculo entre

os agricultores e a terra, constituindo na cultura e na identidade do estado. Ao mesmo tempo, contribuíram para o desenvolvimento econômico do estado, formando profissionais qualificados e promovendo a modernização do setor agrícola.

A pesquisa evidencia a importância de analisar a história da educação sob uma perspectiva mais ampla, considerando as influências da memória coletiva, das políticas públicas e das transformações sociais. A educação agrícola era vista como uma resposta a essas memórias coletivas de dificuldades no campo, que auxiliam a moldar as escolas agrícolas como instituições que não apenas transmitiam conhecimento agrícola, mas também contribuíam para a segurança alimentar e o desenvolvimento rural, alinhando-se com os princípios de bem-estar social e econômico.

A escola Agrícola de Palmeira tem um papel importante na sociedade e no desenvolvimento do estado desde sua instituição, ao gerar oportunidades para construção uma educação de qualidade para todos, capaz de promover a inclusão social e o desenvolvimento sustentável. Ao compreender as origens e o desenvolvimento das primeiras escolas agrícolas paranaenses, podemos valorizar seu legado e identificar desafios e oportunidades para a educação rural contemporânea.

Referências

ALMANAK LAEMMERT: Administrativo, Mercantil e Industrial (RJ) - 1891 a 1940 periódico brasileiro do século XIX e XX. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/Hotpage/HotpageBN.aspx?bib=313394&pagfis=51873&url=http://memoria.bn.br/docreader#>. Acesso: 12 ago. 2021.

AQUINO, Adriana Augusto, p. 10. Agrostologia e forragicultura. Londrina: Editora e Distribuidora Educacional S.A., 2017. 200 p.

BRASIL. Constituição Da República Dos Estados Unidos Do Brasil. 24 De Fevereiro De 1891 Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm Acesso em 18 ago. de 2022.

BRASIL. Decreto n. ° 13.706, de 25 de julho de 1919. Dá nova organização aos patronatos agrícolas. 2023. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/decret/1910-1919/dec13706-25-julho-1919pe.html>. Acesso: 23 mai. de 2021.

BRASIL- IBGE. Instituto Brasileiro De Geografia E Estatística. Séries estatísticas retrospectivas I Fundação. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. -Rio de Janeiro: IBGE, 1986.

BRASIL. Séries estatísticas retrospectivas I Fundação. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. -Rio de Janeiro: IBGE, 1986.

BRASIL - IPEA. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada -IPEA. 1986

CASTRO, Elizabeth Amorim; Posse Zulmara Clara 2013-2023. Escola de trabalhadores rurais Getúlio Vargas. Disponível em: <https://www.memoriaurbana.com.br/arquitetura-escola/111-escola-de-trabalhadores-rurais-getulio-vargas/>. Acesso 17 set. 2022.

CASTRO, Elizabeth Amorim; Posse Zulmara Clara Sauner Posse. Memória Urbana Escolas Públicas do Paraná e o livro A arquitetura das escolas públicas do Paraná: 1853-1955. Disponível em: <https://www.memoriaurbana.com.br/arquitetura-escolas/metodologia/mapa-7/>. Acesso 17 set. 2022.

COMMUNOS, Constantino. Alguns aspectos populacionais do Paraná. Revista paranaense de desenvolvimento. Curitiba, (3):4757. nov. de 1967.

GOETHE, Johann Wolfgang Von. A metamorfose das plantas. Tradução, prefácio e notas de Fábio Mascarenhas Nolasco. São Paulo: Edipro, 2019.

KOSTOF, Spiro. The City Assembled: the elements of urban form through history. Boston: Bulfinch, 1999.

LOURAU, René. A análise institucional. Petrópolis: Vozes, 1996.

MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck. Os Arquivos e fontes como conhecimento da história das instituições escolares. In: NASCIMENTO, Maria Isabel Moura; SANDANO, Wilson; LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval. (Org.). Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica. Campinas: Autores Associados, 2007. p. 31-38.

MUMFORD, Lewis. A cidade na história. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

NIETZSCHE Friedrich W., Assim Falou Zaratustra: um livro para todos e para ninguém. Tradução, José Mendes de Souza. –Versão e-book- edições em iSiló, pdf e eBookLibris eBooksBrasil.org, julho 2002. 2ª parte A criança do espelho p. 122.

O DIA. A exposição de Animais do 3º Grupo de Municípios. Reunião de Prefeitos. O DIA – Edição da manhã nº 5399. p. 04, 11/03/1941. Acesso em agosto de 2022. Disponível em: <https://memoria.bn.br/docreader/DocReader.aspx?bib=092932&Pesq=escola%20rural%20Dr.%20Get%c3%balio%20Vargas&pagfis=43141>.

O DIA. Exposição Regional do 3º Grupo de Municípios. O grande certame realizar-se-á na escola rural “Dr. Getúlio Vargas” - Solenidade inaugural – programa autoridades. O DIA – Edição da manhã nº 5.571. p. 02, 01/10/1941. Acesso em agosto de 2022. Disponível em: <https://memoria.bn.br/docreader/DocReader.aspx?bib=092932&Pesq=escola%20rural%20Dr.%20Get%c3%balio%20Vargas&pagfis=44872>.

O DIA. Inaugurada a Exposição do 3º Grupo de Municípios. O discurso do Sr. Manoel Ribas – Um palmeirense ilustre- Placa homenageativa ao 13º R.I. – Importante desfile. O DIA – Edição da manhã nº 5.575. p. 06, 05/10/1941. Acesso em agosto de 2022. Disponível em: <https://memoria.bn.br/docreader/DocReader.aspx?bib=092932&Pesq=escola%20rural%20Dr.%20Get%c3%balio%20Vargas&pagfis=44914>.

PALMEIRA, Paraná. Cartório de Registro de Imóveis da Comarca de Palmeira – Pr. Registro em: 12 de junho de 1939. Imóvel: Chácara denominada Cascavel, conhecida como potreininho, com área de vinte alqueires. Concedente: Estado do Paraná²⁷. Finalidade: Pesquisa acadêmica, para demonstrar a aquisição da propriedade pelo Estado do Paraná em 1939.

PALMEIRA, Paraná. Cartório de Registro de Imóveis da Comarca de Palmeira – Pr. Registro em: 04 de setembro de 1940 local denominado Potreininho ou Cascavel com área de quatro alqueires e dez litros. Concedente: Estado do Paraná²⁸. Finalidade: Pesquisa acadêmica, para demonstrar a aquisição da propriedade pelo Estado do Paraná em 1940.

PALMEIRA, Paraná. Cartório de Registro de Imóveis da Comarca de Palmeira – Pr. Registro em: 16 de julho de 1941 local denominado Potreininho ou Cascavel com área de vinte e um alqueires. Concedente: Estado do Paraná²⁹. Finalidade: Pesquisa acadêmica, para demonstrar a aquisição da propriedade pelo Estado do Paraná em 1941.

PARANÁ. IAT- IPARDES/ITCG. Mapa de uso do solo 2001/2002. Disponível em: <https://www.iat.pr.gov.br/Pagina/Dados-e-Informacoes-Geoespaciais-Tematicos>. Acesso: 10/08/2023.

PARANÁ. IAT. Coletânea de Mapas Históricos do Paraná, Mapa de 1938 Organizado e desenhado pelo Departamento de terras e Colonização da Secretaria de obras Públicas Viação 27 Dr. Sandoval Ribeiro Ribas, Diretor do Departamento de Agricultura, representando o Exmo. Sr. Interventor Manoel Ribas. 28 Procurador Dr. Antônio Chalbaud Biscaia, do Estado do Paraná. 29 Representado por Dr. Ismael Dornelles de Freitas

e Agricultura por ordem do Interventor Exmo. Snr. Manoel Ribas Interventor Federal no Estado. Disponível em <https://www.iat.pr.gov.br/Pagina/Coletanea-de-Mapas-Historicos-do-Paraná>, Acesso: 10/08/2023.

PARANÁ. Ensino rural. Secretaria da Agricultura. Departamento de Ensino Superior, Técnico e Profissional. Curitiba, 1953.

PARANÁ. Relatório do Interventor Federal do Estado do Paraná Snr. Manoel Ribas, apresentado a S. Excia. o Snr. Dr. Getúlio Vargas, M.D. Presidente da República. Curitiba: Imprensa Gráfica Paranaense, exercício 1937-1942. Disponível em:

https://www.administracao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2022-03/relatorio_1937-1942_interventor_manoel_ribas_0.pdf. Acesso em 12/02/2021

PILOTTO, Erasmo. A educação no Paraná (síntese sobre o ensino elementar e médio). Rio de Janeiro: Marques Saraiva; MEC/INEP, 1954. (Campanha de inquéritos e levantamentos do ensino médio e elementar, publicação N.º 3).

SANFELICE, José Luís. História das instituições escolares. IN: Nascimento, Maria Isabel Moura. [et al] (orgs). Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia: o espaço da educação na Universidade. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 37, n. 130, p. 99-134, jan. /abr. 2007a.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. 11.º ed. revisada. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. (Coleção Educação Contemporânea).

CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: ESPAÇO CONSTITUTIVO TRANSFORMADOR DA/NA FORMAÇÃO DOCENTE

Josililian Alberton¹

1 Introdução

Este capítulo² discorre sobre a curricularização da extensão universitária como agente de transformação da/na formação acadêmica, levando em consideração a Resolução CNE/CES n° 7/2018, que estabeleceu as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei n° 13.005/2014, que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, frente ao cumprimento e entendimento sobre a indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão, assegurada na Constituição Federal (CF) de 1988, em seu art. 207, assim como na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei n° 9.394/1996 –, em seu art. 3°.

As realidades sobre a educação, em seu contexto geral, mudam o tempo todo. Cabe refletir neste tempo que fazeres educacionais sistematizados – escolarização –, como a condição da fragmentação do ensino que urge ser superada em defesa dos direitos humanitários, clamando por sentido no aprender, e não apenas por um compêndio de atividades desconectadas. A educação formal em si, em qualquer nível educacional, é espaço de referência de realidade, de diversidade e, para tanto, precisa acontecer junto: com seus pares na comunidade educacional como um todo, na conexão entre professor e estudante – ensino-aprendizagem –, entre universidade, escola e sociedade.

Sobre esse entendimento, podemos afirmar que todo processo formativo é muito amplo e, por conseguinte, mutável, ampliando deveras a compreensão do mundo do sujeito que nele está inserido. Sendo assim, **educação formal diz sobre transformação, porque coloca seus partícipes**

1 Professora da Faculdade e Instituto de Educação Superior ISEPE Guaratuba; Mestrado em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná - 2024; Doutoranda pela Universidade Tuiuti do Paraná - 2025; josililian@isepe.edu.br: <https://lattes.cnpq.br/429552096861392>

2 Resulta da pesquisa “Curricularização da extensão no curso de Pedagogia em uma instituição particular do litoral paranaense: debates e embates”, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná no ano de 2024, por Josililian Alberton, sob a orientação de Sueli Pereira Donato. Disponível em: <https://tede.utp.br/jspui/handle/tede/2038>. Acesso em: 7 jan. 2025.

em percurso e em ideário mais complexo, os forma de dentro para fora para que possam estar no/com o mundo e, desse modo, compreender esse mundo que os forma e a si mesmos nas realidades que os rodeiam. Dito de outro modo, é preciso conhecer as realidades, os espaços comuns da sociedade, para pensá-los, interpretá-los e agir sobre eles, para sua transformação e de quem deles participa, bem como de seus próprios propósitos.

Nesse sentido, precisamos refletir sobre a importância de avançar educacional e epistemologicamente frente à educação que se apresenta cotidianamente para as formalidades educacionais. Para uma educação que se faça coesa, ela precisa ultrapassar as teorias sistematicamente organizadas, sobressaindo, nesse intuito, a Resolução CNE/CES nº 7/2018, que estabeleceu as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprovou o PNE 2014-2024, concedendo um caminho pavimentado, porém não encastelado, de grandes possibilidades para avanços profícuos na educação superior.

Podemos, assim, dizer da importância da extensão universitária como agente de transformação, principalmente, da/na formação docente, como meio propulsor para uma educação menos individual e mais colaborativa, em que se aprendam não apenas grandes teorias, mas também a arte de conviver, de ouvir, de escutar e de falar aquilo que impacte positivamente na vida de toda gente. Nessa direção, é fundamental que a extensão universitária seja entendida como parte indissociável do ensinar-aprender.

Dadas estas considerações iniciais, delineamos como objetivo principal refletir sobre a importância da extensão e sua curricularização na educação superior, como possibilidade no avançar de uma educação realmente transformadora da/na formação docente e, por conseguinte, do entorno que a acolhe.

Este estudo, de cunho bibliográfico, se apresenta com base freiriana e recorre a um levantamento bibliográfico sobre o tema e alguns de seus desdobramentos, a fim de conhecer os aspectos relacionados à extensão universitária. Não é pretensão exaurir as leituras, uma vez que isso não é possível diante da imensidão de discussões acerca do tema. Todavia, sempre é tempo de refletir sobre a extensão universitária e seus propósitos, numa

perspectiva singular, de quem experimenta rotineiramente os benefícios desse pilar da educação superior.

2 Extensão na Educação Superior: os Desafios para seu Entendimento

Acreditar em condições educacionais exequíveis é premissa para uma ação que impulse e transforme os sujeitos envolvidos nas práticas de aprendizagem. Freire (1992), em muitos de seus escritos, se utiliza do termo “humanização” para se referir à condição de ser do ser humano para que possa ser entendido dentro de suas realidades; acredita que cada ser se encontra em constante evolução para estar no mundo, compreender o mundo e a si mesmo.

Em suas palavras, “o sonho pela humanização, cuja concretização é sempre processo, é sempre devir, passa pela ruptura das amarras reais, concretas, [...] que nos estão condenando à desumanização [...]” (Freire, 1992, p. 90). Complementa: “O sonho é assim uma exigência ou uma condição que se vem fazendo permanente na história que fazemos e que nos faz e refaz” (Freire, 1992, p. 90). Em outras palavras, é preciso sonhar para que, na senda da utopia de “sonhos possíveis” (Freire, 2007), se possa conhecer as coisas como são, sendo necessário, para isso, pensá-las, interpretá-las, para concomitantemente conhecer a si e aos próprios propósitos.

Desse modo, ressaltamos a importância de aprender e ressignificar os lugares por onde transitam os seres fazedores de histórias educacionais e cotidianas no reconhecimento da realidade, a fim de transformá-la. Afinal, o conhecimento não é apenas o que se encontra descrito na educação sistematizada, mas onde se encontram as singularidades do dia a dia, tendo em vista que aprender é condição dinâmica e interativa vivida por sujeitos que rotineiramente fazem história. “O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros” (Freire, 1996, p. 59).

Permeando tais intenções, evidenciamos avançar no processo educativo implica atenção para as demandas individuais e coletivas entre sujeitos, contextos e suas formações, para que efetivamente a realidade seja conhecida e transformada. As reflexões e estudos sobre

tais determinantes se apresentam como um desabrochar para novos horizontes de conhecimento e conquistas. Diante disso, revisitar as faces que permeiam e garantem a educação se faz urgente quando elas existem e coexistem para os sujeitos em suas singularidades, que participam de maneira muito diversa, em cenários formais e informais, dentre eles, o ensino superior, mote de reflexões deste momento.

Sob esse olhar, no Brasil, a garantia da educação formal se apresenta primeiramente outorgada na CF como direito social, especificamente no caput do art. 6º: “São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência, a proteção à maternidade e a infância, a assistência aos desamparados, na forma dessa Constituição” (Brasil, 2019, p.15, grifo nosso); assim como no art. 205: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania [...]” (Brasil, 2019, p.104).

As políticas educacionais urgem estar em consonância com o disposto, para que se cumpram os desígnios da Lei Maior referentes à educação como direito de todos, possibilitando uma identidade cultural própria nos espaços de pertencimento. Como salienta Freire (1996), no contexto educacional, a experiência do cotidiano ganha intensidade à medida que as relações vão se tecendo dentro dos protocolos e sistematizações educacionais propostos. Isso quer dizer, por exemplo, que os problemas relacionados à aprendizagem emergem quando as condições balizadas dentro das matrizes curriculares no ensino superior traçam trajetórias descontextualizadas do mundo vivido e experienciado.

O currículo desenvolvido no interior das salas de aula desse espaço, quando descontextualizado da realidade dos estudantes, reflete a precariedade no entendimento tácito da aprendizagem efetiva. Talvez, a melhoria da condição de ensino-aprendizagem nesse seletor espaço se faça congruente com a relevância da curricularização da extensão, conforme Resolução CNE/CES nº 7/2018, que trouxe consigo grandes possibilidades para esse nível de aprendizagem e formação. Concomitante a isso, se faz imprescindível visitar documentos anteriores – e não menos importantes – sobre a condição da extensão no ensino superior, como a LDBEN (Brasil,

1996), os Planos Nacionais de Educação e espaços comprometidos com o ideário da extensão, a exemplo da comunidade e suas demandas sociais, cursos e programas que se entendam como participantes na promoção do desenvolvimento da região, somando para a transformação de cada sujeito desse espaço.

De acordo com a LDBEN, em seu art. 1º, “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (Brasil, 2019, p. 8). Em conformidade, destaca-se a extensão como finalidade da universidade, bem como instrumento de mudança social para a conquista e defesa da democracia, conforme esclarece o art. 43 sobre a finalidade da educação superior:

- I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; [...] V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondência entre concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;
- VI - Estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;
[...]
- VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição (Incluído pela Lei nº 13.174, de 2015) (Brasil, 2019, p. 32, grifo nosso).

Nessa direção, sobressai outro marco importante, o PNE, que determina objetivos, diretrizes, metas e estratégias para a efetivação de políticas educacionais articuladas e em regime de colaboração com o Sistema Nacional de Educação (SNE), para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas, esclarecendo que “[...] nenhum país pode aspirar a ser desenvolvido e independente sem um forte sistema de

educação superior, [...] como fator de desenvolvimento humano [...]” (Brasil, 2001, p. 33). Ainda, esclarece: “[...] as instituições não vocacionadas para a pesquisa, mas que praticam ensino de qualidade e, eventualmente, extensão, têm um importante papel a cumprir no sistema de educação superior e sua expansão [...]” (Brasil, 2001, p. 34).

De acordo com tais determinações, recai sobre as instituições de ensino superior o compromisso com a gestão de programas e projetos articulados com seus contextos para elevar os padrões de qualidade de ensino. Esse compromisso é determinado pelo PNE 2014-2024 quando apresenta diretriz ligada à Meta 12, voltada a elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50%, em articulação direta com o propósito da Estratégia 12.7. Esta esclarece sobre os créditos curriculares para a extensão universitária, afirmando ser de “[...] no mínimo 10% (dez por cento) do total dos créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária, orientando sua ação, prioritariamente, para as áreas de grande pertinência social”.

É importante destacar, segundo o Observatório do PNE, que até o ano de 2015 não havia nenhum levantamento do percentual de atividades de extensão que recebiam créditos curriculares em cursos superiores no Brasil, contando apenas com registros validados em atividades complementares. Assim, a intenção da curricularização das atividades de extensão na graduação demonstra compreensão de um importante elemento formativo, ao colocar o acadêmico como partícipe e protagonista de sua aprendizagem e formação acadêmica.

De modo complementar, a Resolução CNE/CES nº 7/2018, ao regimentar o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, confirmou a importância da curricularização da extensão, não como possível realização, mas como ação efetiva, em conformidade com o Fórum de Pró-Reitores das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras (FORPROEX, 2015), que estruturou a concepção e a prática das Diretrizes da Extensão na Educação Superior.

Art. 2º As Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira regulamentam as atividades acadêmicas de extensão dos cursos de graduação, na forma de componentes curriculares para os cursos, considerando-os em seus aspectos que se vinculam à formação

dos estudantes, conforme previstos nos Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDIs), e nos Projetos Políticos Institucionais (PPIs) das entidades educacionais, de acordo com o perfil do egresso, estabelecido nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) e nos demais documentos normativos próprios (Brasil, 2018, p. 1).

Sob esse olhar, entendemos que a extensão no ensino superior deve priorizar a interdisciplinaridade da matriz curricular, aproximando-a dos aspectos político, educacional, cultural, científico e tecnológico, de modo a promover a integração do espaço acadêmico com a sociedade. Como disposto na referida resolução, “[...] I - a interação dialógica da comunidade acadêmica com a sociedade [...]; II - a formação cidadã dos estudantes, marcada e constituída pela vivência [...]; III - a produção de mudanças na própria instituição superior [...]; IV - a articulação entre ensino/extensão/pesquisa, [...]” (Brasil, 2018, p. 2).

Concomitante a esse desenrolar educativo, é necessária a análise efetiva das matrizes curriculares, para pensar condições mais coerentes para a construção de uma educação com maior identidade sociocultural e com saberes que evidenciem o lugar próprio de cada acadêmico, de forma contextualizada com suas muitas realidades, aproximando delas o conhecimento. Segundo Freire (1996), o ser humano transforma e é transformado pelo mundo que o rodeia. “Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências” (Freire, 1996, p.76).

Corroborando toda a legalidade de que se dispõe para o entendimento da extensão e o ideário interferente de Freire (1996) sobre as ações de cada sujeito, Tascheto, Herzog e Dalmolin (2018) dizem ser necessário que o meio acadêmico tenha a incumbência de desenvolver atitudes pedagógicas que possibilitem a integração entre os saberes historicamente apresentados e suas realidades, admitindo, dessa forma, que as faces do conhecimento se apresentam pela interdisciplinaridade e a extensão universitária está para essa condição como um modo de aprendizagem, pois “compreender como as pessoas aprendem é condição basilar para saber como se pode ensinar. No ambiente universitário, naturaliza-se o ensino instrucionista,

conteudista e abstrato” (Tascheto; Herzog; Dalmolin, 2018, p. 598).

Silva e Kochhann (2018) reafirmam que a extensão precisa ser entendida como espaço educativo distinto, bem como suas relações. Assim sendo, a efetividade das ações na extensão, além de possibilitar experiências reais no ensino superior, amplia o escopo educacional e insere, de forma orgânica, dialética, emancipatória, a construção do conhecimento crítico, firmando a transformação pessoal e coletiva. Sobre isso, as autoras defendem que

[...] a finalidade seja acadêmica para desenvolvimento integral e emancipação; as atividades sejam desenvolvidas de forma crítica; as características das ações sejam processual-orgânicas; o sentido seja de humanização, acadêmico, de aprendizagem, de laboratório vivo, de indissociabilidade e de processo emancipatório; sua perspectiva seja de trabalho social, transformação social, transformação do real e emancipação; e a epistemologia seja de práxis (Silva; Kochhann, 2018, p. 708).

Compreendemos que a extensão está a serviço do protagonismo educacional e como processo de aprendizagem, redefinindo o espaço da educação superior e articulando com maestria ensino, pesquisa e extensão a um processo educativo e cultural, numa relação de transformação da comunidade acadêmica e da sociedade, a partir de aprendizados reflexivos e dialógicos, culminando em novos conhecimentos, proporcionados pela realidade vivida, na qual a democratização do conhecimento se torne palpável.

Convém ressaltar, com base no FORPROEX (apud Silva; Kochhann, 2018), que a extensão precisa estar atrelada aos espaços que, em sua essência, trazem questões primordiais educativas e mostram de forma genuína a realidade vivida por todos, concomitante a documentos constitutivos que nos alertam sobre a diversidade que enriquece e complementa os aprendizados, porque “[...] as ações extensionistas devem ser um processo acadêmico, que ao longo da ação pode vir a favorecer a formação docente pela indissociabilidade com a pesquisa e o ensino [...]” (Silva; Kochhann, 2018, p. 707). Diante disso, se faz urgente perceber as ações extensionistas, como processo pessoal e acadêmico, na realização de uma educação que vá ao encontro das realidades, de forma vivencial

e ancorada em valores educacionais e sociais para efetivar a intenção máxima dessa proposta.

A partir desse olhar, que espaço se declara para a extensão universitária e de que forma se percebem os sujeitos que dela participam?

3 Extensão Universitária: que Espaço é esse?

Quando (re)conhecemos realmente o lugar onde vivemos, entendemos um pouco melhor nossos propósitos pessoais e profissionais, revelando possibilidades na transformação do nosso entorno e de nós mesmos. Podemos compreender, portanto, que não nascemos preparados para viver a vida em sociedade, mas a educação formal traz em seu bojo uma estrutura de qualidade e está assentada sobre sua verdadeira função social, com vistas à formação sólida de seus participantes, com a presença das linguagens e da cultura, assim como o sentimento de pertencimento, de vínculo, de coletividade, de conexão com o entorno e sua diversidade na complexidade do conhecimento, de forma ética, política e humana. Isso forma cada sujeito para a vida no/com o mundo e permite interpretar as realidades cotidianas para entender que, na origem das coisas, está o verdadeiro conhecimento que edifica os sujeitos e seus saberes.

Freire (2013) conceitua o conhecer como ação que forma e transforma os sujeitos envolvidos nas práticas de aprendizagem. Em suas palavras,

[...] conhecer não é ato através do qual um sujeito transformado em objeto recebe dócil e passivamente os conteúdos que o outro lhe dá ou impõe. O conhecimento, pelo contrário, exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer sua ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica invenção e reinvenção (Freire, 2013, p.6).

Na busca de um conhecimento que realmente faça sentido, neste universo de grandes aprendizados e interpretações, os sujeitos no processo da vida necessitam ir além da materialidade, atribuindo sentido àquilo que se sente, que se vive, que se experiencia, reconhecendo o meio pelo qual se simboliza e se aprende. Dito de outra forma, o estado sensível da vida, encharcado de historicidade quando realmente

entendido, avança principalmente nas conquistas educacionais, como relata Freire (2013, p. 06): “[...] só aprende verdadeiramente aquele que se apropria de aprendido, transformando em apreendido, com o que pode, por isso mesmo, reinventá-lo; aquele que é capaz de aplicar o aprendido-apreendido a situações existenciais concretas”.

Para o entendimento do tema sobre o qual nos dispomos a refletir, discutimos sobre a curricularização da extensão e a extensão em si no ensino superior, desmistificando seus sentidos etimológicos, os quais funcionam como indicativo de ação e reflexão na apropriação do conhecimento humano, que singularmente oportuniza, quando compreendida a transformação do contexto em que cada sujeito se encontra.

De acordo com Calderón (2003) e Freire (2013), a extensão no campo da educação, se não observada com atenção, pode ser apreendida como transmissão vertical de conhecimento, desconectada da cultura e dos saberes sensíveis, numa visão de mão única, na qual o conhecimento se apresenta para a sociedade, e não com a sociedade, sendo, assim, necessário compreender a extensão universitária de maneira complexa, conectada às necessidades e saberes da sociedade. Afinal, ela não pode ser vista como transmissão, entrega, doação, manipulação, invasão cultural ou outras concepções que transformam o ser humano e suas ações em simples acessórios, sem a definição correta de seu entendimento. Nas palavras de Freire (2013, p.12), extensão não é

[...] Transmissão; Sujeito ativo (o que estende); Conteúdo (escolhido por quem estende); Recipiente (do conteúdo); Entrega (de algo que é levado por um sujeito que se encontra ‘atrás do muro’ àqueles que se encontram ‘além do muro’, ‘fora do muro’. Daí que se fale em atividades extramuros); Messianismo (por parte de quem estende); Superioridade (do conteúdo de quem entrega); Inferioridade (dos que recebem); Mecanismo (na ação de quem estende); Invasão cultural (através do conteúdo levado, que reflete a visão do mundo daqueles que levam, que se superpõe à daqueles que passivamente recebem).

Em concordância com a diversidade de pensamento sobre a extensão universitária, em Freire (2013) podemos depreender que ela não possui caráter educativo no sentido de persuasão, mas sempre como prática

de liberdade, por ser problematizadora das realidades em que todos se compreendem criticamente e como sujeitos históricos.

Em uma educação de valor, assentada sobre princípios morais, éticos e estéticos, o conhecimento sensível dos sujeitos partícipes nunca é irrelevante, pois é mola propulsora para o avanço eficiente; dessa forma, não se pode entender os sujeitos aprendentes como meros espectadores. É iminente vê-los como sujeitos dialéticos que se apresentam nas mais diferentes formas, nas intra e inter-relações com o mundo que os cerca, numa ação transformadora de suas realidades, demandando a busca constante por uma reflexão crítica sobre o ato de conhecer e de reconhecer-se, pois “conhecer é tarefa de sujeitos, não de objetos. E é como sujeito, e somente enquanto sujeito que o ser humano pode realmente conhecer” (Freire, 2013, p.18).

Diante de tais reflexões, se faz urgente aprender a perceber a realidade em que cada acadêmico se encontra, no sentido de reparar suas sutilezas, como nos faz refletir Saramago (1995) ao alertar ser possível captar as autênticas relações do mundo, as quais se revelam pelas linguagens cotidianas, na forma de atuar cultural e historicamente: “Se podes olhar, vê! Se podes ver, repara! [...] Por que foi que cegámos? Não sei, talvez um dia se chegue a conhecer a razão. Queres que te diga o que penso? Diz. Penso que não cegámos, penso que estamos cegos. Cegos que veem. Cegos que, vendo, não veem” (Saramago, 1995, p. 183).

Contribuindo com o pensamento de Saramago (1995), Morin (2002) chama atenção para que reparemos em possíveis “cegueiras” que o conhecimento científico por vezes mostra por meio de paradigmas, que restringem a ciência e podem desenvolver aparências sobre as realidades e conjunturas educacionais, alertando que “[...] os indivíduos conhecem, pensam e agem segundo paradigmas inscritos culturalmente neles” (Morin, 2002, p. 25). Dito de outro modo, o ser humano é capaz de refletir sobre si e sobre suas atitudes e realidades, inserindo-se criticamente na realidade, aprendendo com ela, para além dos paradigmas convencionais, por meio de ação/reflexão, com isso compreendendo com racionalidade sua realidade e alcançando o entendimento sobre o conhecimento genuíno de si e do mundo circundante.

Por certo, a condição que propicia tal avanço intelectual se encontra na extensão universitária que aponta para uma educação que comunga com todos, porque concede a problematização do ser humano no mundo, bem como de suas relações com o mundo que o cerca, em tomada de consciência, pois, para que isso se manifeste, é preciso entender seu desvelamento para a consciência em si e para si (Iasi, 1999). Ademais, podemos concernir, sob essa condição, que educar e educar-se são tarefas árduas, pois exigem muita atenção, perseverança e compartilhamento de saberes – e não apenas transmissões intelectuais –, que paulatinamente constituem o entorno dos sujeitos e transformam as realidades, conforme são apreendidas as exigências dos contextos. Nessa perspectiva,

[...] educar e educar-se, na prática de liberdade, é tarefa daqueles que sabem que pouco sabem – por isso sabem que sabem algo e podem assim chegar a saber mais – em diálogo com aqueles que, quase sempre, pensam que nada sabem, para que estes, transformando seu pensar que nada sabem em saber que pouco sabem, possam igualmente saber mais (Freire, 2013, p. 16).

É necessário compreender, conforme Freire (2013) expõe, que a ação reflexiva é transformadora da realidade, além de provocar a superação do sensível conscientemente, fazendo com que os sujeitos imbricados em seus espaços se apropriem da posição que ocupam, resultando no desvelamento da conjuntura em que se encontram e, com isso, se fortalecendo para a emancipação e tomada de consciência do cenário no qual estão. Sem dúvida, tal entendimento resulta em consciência que se desdobra em atitude transformadora e na superação do conhecimento sensível de suas realidades, que se encaminha revelando sua totalidade e a possibilidade de ação genuína sobre o espaço que o constitui.

Freire (2013) enfatiza que não se pode ignorar o conhecimento implícito em sua totalidade para enaltecer uma realidade técnica, visto que o conhecimento “[...] não se estende do que se julga sabedor até aqueles que se julga não saberem; o conhecimento se constitui nas relações homem-mundo, relações de transformação, e se aperfeiçoa na problematização crítica das relações” (Freire, 2013, p.26).

A problematização daquilo que se vive demanda consciência. Para que os sujeitos se entendam nas realidades em que se encontram, em seus lugares de atuação, assumindo sua verdadeira condição de estar no/com o mundo, urge uma educação formal que rompa com modelos encastelados e se abra para horizontes não obscuros, mais iluminados para a percepção das realidades. Na face da extensão universitária, no entendimento do que seja conhecimento que transforma e emancipa, não apenas como técnica retórica, encontramos a afirmação na formação de seres humanos conscientes e protagonistas de seus espaços. Por esse prisma, a conduta educativa não pode ter caráter invasor, pois a massificação de ideias ou ideais contradiz a afirmação de sujeito crítico que pode optar e decidir pela transformação da realidade mediatizada por suas subjetividades e objetividades.

Conforme Santos (2005, p. 7), todo território habitado cria sua sinergia, possui seus sujeitos, seus objetos, suas ações e fluidez que o representa; nos esclarece que “é o uso do território, e não o território em si mesmo, que faz dele objeto da análise social”. Assim, não pode haver depósito de conhecimentos por técnicas que se dizem inovadoras, em detrimento do que é sensível, porque tudo passa pela dialogicidade do que se vive para que possa ser realmente entendido. Ademais, conhecimento não se apresenta como depósito em mentes, pois o pensamento se estrutura em condicionantes sociais históricos de cada espaço, tempo e sujeito, que conservam, em sua maioria, núcleos de como é estar no mundo que os representa em seu modo de pensar e agir, em suas linguagens próprias que se diferenciam por seus significados singulares.

O ser humano, como sujeito de relações no/com o mundo, se transforma por meio de seus quefazeres e, sabendo o que sabe conforme suas relações dialógicas, se prepara para saber mais, pois compreende que sempre se pode mais, haja vista que a historicidade da vida impulsiona a todos uma permanente procura e entendimento de seus quefazeres e do entorno que os acolhe. Nessa perspectiva, Freire (2022, p. 55) alude que, “num pensar dialético, ação e mundo, mundo e ação, estão intimamente solidários. Mas a ação só é humana quando, mais um puro fazer, é quefazer, isto é, quando também não se dicotomiza da reflexão”.

Sobre situações e relações educacionais formais que se apresentam como verticais, podemos dizer que elas não propiciam aprendizados significativos e muito menos diálogo; sem diálogo, a troca de saberes não acontece e, conseqüentemente, o aprendizado se mostra prejudicado, assim como o protagonismo e a emancipação do acadêmico. De acordo com Japiassú (1983), de modo geral, há insegurança sobre as capacidades dos acadêmicos e, por certo, a academia, em sua soberania e considerações, tende a dizer sem culpa como são todas as coisas, eliminando qualquer condição para a representação sensível.

Nosso processo de emancipação é muito duro. É até mesmo doloroso. Porque exige que assumamos o medo, o desamparo, a incerteza. Ademais, exige que assumamos nossa própria condição e nos contentemos com nossa miséria. Temos que aprender a viver na incerteza e na insegurança, pois nosso conhecimento nasce da dúvida e se alimenta de incertezas (Japiassú, 1983, p. 14).

Acerca disso, Japiassú (1983) esclarece que a vida real e produtiva exige criatividade, confronto diário da crítica e da autocrítica; requer que haja um compromisso entre o factual e o possível. Nesse sentido, se é preciso ensinar algo a alguém, que se faça pela condição de que construa e se reconstrua, que questione o que está posto, que transforme o não entendido em saber produzido, em experiências, refletindo condições para evoluir, para saber escutar verdadeiramente para superar obstáculos. Não existe verdade absoluta para o domínio do conhecimento, pois ele é processo de aproximações entre o verdadeiro, que é histórico e relativo ao tempo vivido, e o experienciado dentro das condições e avanços de cada sujeito nesse processo.

Os acontecimentos estão no tempo por meio dos sujeitos e eles denotam significado-significante. Somente seres humanos se comunicam e historicizam seus espaços em suas genuínas autobiografias, em um tempo que se faz novo a todo momento, transcendendo as dimensões e a conquista de sua condição para ser. O diálogo em torno de um conhecimento, seja ele sensível ou científico, precisa ser a problematização do próprio conhecimento adensado em sua realidade, na relação do compromisso com uma educação de sentidos (Freire, 2013).

Na óptica de Freire (2022), somente via diálogo, nos entendemos, porque nos encontramos. A comunicação efetiva se dá pelo diálogo e é indispensável para diminuir a distância entre a linguagem técnica e a sensível, para que o significado e a intercomunicação dos pensantes sejam comunicáveis, pois a comunicação só é deveras efetiva quando todos os sujeitos da ação se voltam para o mesmo objeto, o decifrando de forma comum ou profícua para ambos. O conhecimento não pode ser reduzido a uma relação dicotomizada em que um sujeito transmite e o outro passivamente recebe, numa relação vertical, sistemática e desconectada da realidade, não entendendo que “a educação é comunicação, é diálogo” (Freire, 2013, p. 59).

Dessas reflexões, depreendemos que a extensão universitária não é estender conhecimento técnico aos sujeitos em seus territórios de pertencimento, mas permitir compreensão em consonância com as necessidades emergentes e suas significações, o que implica diretamente o entendimento do contexto para realizar uma verdadeira estrutura de conhecimento, uma condição dialógica e comunicativa.

Os sujeitos que participam dos espaços educacionais estão em constantes relações com subjetividades e objetividades. A educação que entende que os seus sujeitos são inacabados e, dessa forma, mesmo dentro de sua sistematização não tira a condição genuína de cada ser coaduna com o direito de transformação pessoal e de contexto social, pois compreende que “o homem como um ser inconcluso, consciente de sua inconclusão, e seu permanente movimento de busca do ser mais” (Freire, 2022, p.101).

A extensão universitária, por sua vez, quando bem entendida e num processo consciente que visa à sapiência das realidades que sempre se modificam frente ao movimento histórico que não se finda, não estabelece relação de domesticação. Ela dialoga com sutileza para o avançar do conhecimento e não se sustenta em comunicados ou transferências, pois não se percebe como ato de depósito, não se faz pela adaptação ou perpetuação de valores acadêmicos, mas se assenta sobre a condição do conhecimento verdadeiro que não se encerra no sujeito que meramente aprende com o objeto que precisa ser aprendido; professor e aluno passam, com isso, a ser “individual e coletivo” mediatizados pelas realidades em que ambos se encontram.

Considerações Finais

A partir do olhar que este estudo nos permite reverberar, é possível minimamente compreender que o ser humano está para a multidimensionalidade do processo educativo. Concomitantemente, os saberes precisam ser compartilhados, produzindo esferas de inter-relações para que seus sujeitos se percebam no mundo do qual fazem parte. Em obras estudadas sobre a importância da extensão universitária, encontramos muitas reflexões de como sujeitos críticos, autênticos, autônomos são formados, assim como afirmações contundentes de que “[...] ensinar não é transferir conhecimento” (Freire, 2000, p.47), mas, sim, dispor o mundo para os sujeitos da educação superior, principalmente, na licenciatura em Pedagogia.

Na delimitação deste estudo sobre a importância da curricularização da extensão e da extensão em si no ensino superior, com ênfase na formação docente para a educação básica, se sobressai a Resolução n° 7/2018 quanto ao seu compromisso com a coletividade e à garantia, para este tempo, do entender da vida acadêmica para fora da instituição, não apenas como uma prestação de serviços esporádicos – estágios –, desvinculados do processo de aprendizagem e associados ao assistencialismo, mas um processo formativo em parceria com a sociedade, de forma crítica, identitária e transformadora.

Sob esse olhar, a extensão universitária para a formação docente é vista como processo formativo no fortalecimento da aprendizagem, não apenas como impositivo de lei, mas como anúncio de realidade promissora que encontrará na sociedade a oportunidade de elaboração da práxis (ação-reflexão-ação) do conhecimento acadêmico que estabelecerá a troca de saberes sistematizados com a realidade e a participação efetiva da comunidade.

A curricularização da extensão abre caminho para refletir sobre a possível maneira de desencastelar a educação superior, tendo como prioridade unificar os sujeitos de um mesmo espaço de pertencimento no que tange ao rompimento com a linearidade das matrizes curriculares que se mostram imperativas numa visão de educação igual, sem olhar atento às diferenças, às singularidades para a formação humana. Os

desafios são muitos para entender a curricularização da extensão e a importância da extensão universitária em si, como mola propulsora para uma educação superior de valores que qualifiquem a formação do sujeito institucionalizado.

Extensão universitária: que espaço é esse? Sem ressalvas, podemos dizer, a partir deste momento de reflexões sobre os avanços da legislação, não para concluir, mas para vislumbrar novos horizontes: não é espaço de espera vã, mas um espaço e um tempo de novos caminhos, onde os saberes se encontrarão não apenas para se aglutinar, mas para se completar e anunciar uma nova história da educação superior de nosso país.

Referências

- BRASIL, Constituição – 1988. Constituição da República Federativa do Brasil: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, compilado até a Emenda Constitucional nº 101/2019. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2019.
- BRASIL, LDB. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2019.
- BRASIL. Lei Nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001a. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 7, p. 1-20, 10 jan. 2001a.
- BRASIL. Resolução No 10, de 11 de março de 2002. Brasília: Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Superior, 2002.
- BRASIL. Lei n.º 13.005, de 25 junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014 - Edição extra. 2014. Disponível em: 10 jul. 2024.
- BRASIL, RESOLUÇÃO Nº 7, DE 18 DE DEZEMBRO DE 2018.
- FORPROEX, 2001. Avaliação nacional da extensão universitária. Brasília: MEC/SEB/UFPR/UESC-BA.
- FORPROEX, 2012. Política Nacional de Extensão Universitária. Porto Alegre: Fórum de Pró-Reitores das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras. Política Nacional de Extensão Universitária. Manaus – 2012.
- FORPROEX. Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras. XXXVII Encontro Nacional do Forproex. Carta de Gramado – RS. 229 2015.
- FORPROEX, 2016. Carta de São Bernardo. São Bernardo: FORPROEX.
- FORPROEX. Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras. XLIII Encontro Nacional do Forproex. Carta-Manifesto de Natal. 2018.
- FORPROEX. Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras. XLV Encontro Nacional do Forproex - Carta de Brasília/DF. 2019a.
- FORPROEX. Relatório Final. Mapeamento da inserção da extensão nos currículos dos cursos de Graduação das Instituições Públicas de Educação Superior brasileiras. Forproex, 20 maio 2019b.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Indignação, cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP, 2000.
- FREIRE, Paulo. *A arte de sonhar os sonhos possíveis* in LIMA, Márcia Regina Canhoto de. *Paulo Freire e a administração escolar: a busca de um sentido*. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.
- FREIRE, Paulo. *Extensão e comunicação?* São Paulo, Paz e Terra, 2013.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.
- IASI, Mauro Luis. *Processos de consciência*. São Paulo: CPV, 1999.
- JAPIASSU, Hilton. *A pedagogia da incerteza e outros estudos*. Rio de Janeiro: Imago, 1983.
- MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO. 2002.
- SANTOS, Milton. *O retorno do território*. In: OSAL: Observatório Social de América Latina. Año 6 no. 16 (jun. 2005-). Buenos Aires: CLACSO, 2005.
- SARAMAGO, José de Souza. *Ensaio sobre a cegueira*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- SILVA, Kátia Curado; KOCHHANN, Andréa. *Tessituras entre concepções, curricularização e avaliação da extensão universitária na formação docente*. V. 25, n.3, *Passo Fundo*, p. 703-725, set./dez.2018.
- TASCHETO, Marcio da Siva; HERTZOG, A.; DALMOLIN, B. *Mal-estar da experiência no século XXI; desafios para uma nova Pedagogia Universitária*. *Espaço Pedagógico*, Passo Fundo, v.25, n.3, p. 588-601, 2018.



Universidade
Tuiuti do
Paraná