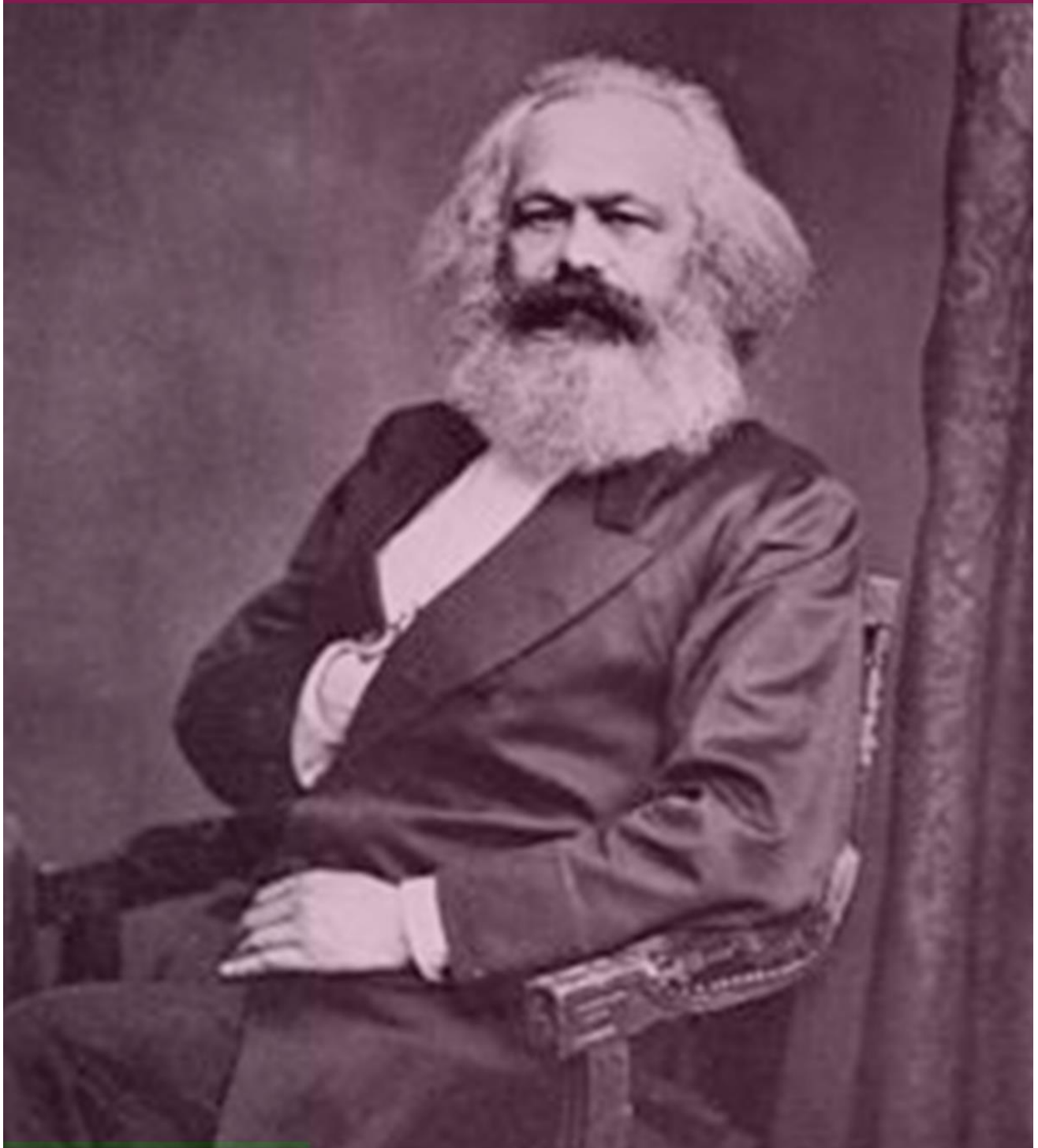


REVISTA Labor

ISSN:1983-5000 Número 19 Vol. 01 Jan/Jun 2018



Edição Jan/Jun 2018

Nº 19, Vol. 01

<http://www.periodicos.ufc.br/labor/index>

Fortaleza/Ceará
Julho/2018



Publicado no Brasil

Universidade Federal do Ceará – UFC

Reitor

Prof. Henry De Holanda Campos

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-graduação

Prof. Antônio Gomes de Souza Filho

Pró-Reitora de Extensão

Prof.^a Márcia Maria Tavares Machado

Faculdade de Educação

Prof.^a Maria Isabel Filgueiras Lima Ciasca

Pós-Graduação em Educação

Prof. Francisco Ari de Andrade

Linha de Pesquisa em Filosofia e Sociologia da Educação

Prof. Sylvio de Sousa Gadelha Costa

Eixo Economia Política, Sociabilidade e educação

Eneas de Araújo Arrais Neto

FICHA CATALOGRÁFICA

O46e OLIVEIRA, Elenilce Gomes de; *Et All* (Org.s)

Revista Labor – Edição 19 Volume 01. Fortaleza: Laboratório de Estudos do Trabalho e Qualificação Profissional – LABOR/UFC e Núcleo de Pesquisa em Educação Profissional – NUPEP/IFCE. Jul de 2018.

184f.

ISSN – 1983-5000

1. Educação. 2. Ensino 3. Economia Política 4. Formação dos Trabalhadores 5. Lutas Sociais. 6. Educação Profissional. 7 Mundo do Trabalho.

I. Revista. II Título

LABOR / BS

CDU – 377:06

Sumário

NOTA DO EDITOR

Apresentação	PDF
Elenilce Gomes de Oliveira	4

ARTIGOS

CONVERGÊNCIAS E DISSONÂNCIAS DOS PROGRAMAS PNAES E BOLSA-PERMANÊNCIA E A LEI DE COTAS	PDF
Elenilce Gomes de Oliveira, Elaine Vieira Silva	05-14
A REDE SOCIOASSISTENCIAL NO COMBATE À VIOLÊNCIA DOMÉSTICA CONTRA A MULHER NO BRASIL	PDF
Soraia Goncalves Moura, Isabel de Freitas Melo, Suelânia Cristina Gonzaga de Figueiredo	15-25
EDUCAÇÃO E FARMÁCIA: QUESTÕES DE FUNDAMENTOS PARA A FORMAÇÃO PRÁTICA E A INTERDISCIPLINARIDADE	PDF
Marcelo José de Souza e Silva, Adriano Jorge Torres Lopes	26-45
LIBERALISMO E FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO EM ADAM SMITH	PDF
Paulo Henrique Freitas Maciel, Antonia de Abreu Sousa, Ana Carmita Bezerra de Souza	46-62
MEM/PORTUGAL SENTIDOS E SIGNIFICADOS DE UMA (AUTO)FORMAÇÃO COOPERADA ENTRE PROFESSORES	PDF
Tânia Serra Azul Machado BEZERRA, Pedro Francisco Gonzalez, Rui Trindade	63-74
O ESTRESSE, O PROFESSOR E O TRABALHO DOCENTE	PDF
Geyse Chrystine Pereira Souza Fernandes, Luc Vandenbergue	75-86
O LEGADO HISTÓRICO DA REVOLUÇÃO RUSSA E A ATUALIDADE DE SEUS FUNDAMENTOS TEÓRICOS E POLÍTICOS	PDF
Alisson Slider do Nascimento de Paula, Emmanoel Lima Ferreira, Kátia Regina Rodrigues Lima, Frederico Jorge Ferreira Costa	87-96
O PROTAGONISMO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA COM O POVO KANINDÉ DE ARATUBA-CE	PDF
Roberto Kennedy Gomes Franco, Francisco Wallison Batista de Lima	97-115
A SULANCA NO CENÁRIO DA “REVOLUÇÃO INDUSTRIAL” BRASILEIRA	PDF
Annahid Burnett	116-132
A TRANSFORMAÇÃO DAS PRÁTICAS PROFISSIONAIS DOCENTES TENDO COMO REFERÊNCIA A METODOLOGIA TELESSALTM: UM ESTUDO DE CASO DO PROGRAMA AUTONOMIA.	PDF
Ana Teresa Pollo Mendonça, Ariana Cosme	133-152
LEGISLAÇÃO DE ENSINO DA PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU NA MODALIDADE À DISTÂNCIA: INSTRUMENTOS DE DOMINAÇÃO	PDF
Ana Lúcia da Silva Lúcia Silva, Sueli Maria de Araujo Cavalcante Maria Cavalcante, Valeria Maria Pereira Santos Maria Santos	153-169
EDUCAÇÃO DO CAMPO NA PERSPECTIVA OMNILATERAL E POLITÉCNICA: UMA PROPOSTA EM CONSTRUÇÃO	PDF
Ivonei Andrioni, Ilma Ferreira Machado, Rose Márcia da Silva	170-184

APRESENTAÇÃO

Este número da revista Labor compreende três nucleações temáticas, cujo ordenamento foi distribuído à medida que os autores sanaram dúvidas ou atenderam às solicitações dos avaliadores. Assim, o enfileiramento dos escritos segue ordem alfabética, independentemente de sua natureza ou conteúdo; de qualquer modo, vale esclarecer que as retrocitadas nucleações envolvem tanto análises e relatos de experiências relativas à educação brasileira, inclusive, em Portugal, quanto elementos relacionados às políticas sociais e de saúde. E, por fim, destacam-se textos ensaísticos, elucidando acepções e ressaltando aspectos históricos.

As diversas contribuições são eminentemente provocativas, à medida que revelam apreensão da realidade – apurada pela lente crítica do pesquisador comprometido com a emancipação, ou seja com a libertação de quaisquer formas de opressão. Os autores, por intermédio da criação, constituem-se sujeitos de ação, explanando os próprios pensamentos – forjados nas experiências de base material e na consciência. Com efeito, nessa relação indireta com o leitor, transforma-os, propiciando, inevitavelmente, o sentido político inerente à natureza humana: educar, mudar ou ressignificar maneiras de pensar.

Boa leitura!

Profa. Dra. Elenilce Gomes de Oliveira

Editora

CONVERGÊNCIAS E DISSONÂNCIAS DOS PROGRAMAS PNAES E BOLSA-PERMANÊNCIA E A LEI DE COTAS

CONVERGENCES AND DISSONANCES OF THE PNAES AND PERMANENCE GRANT PROGRAMS AND THE LAW OF QUOTAS

Elenilce Gomes de Oliveira¹

Elaine Vieira Silva²

RESUMO

No Brasil, a Lei de cotas, o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) e o Bolsa-Permanência, entre outros, animaram a política de acesso e permanência em cursos de nível superior. O objetivo deste ensaio é identificar convergências e assimetrias entre a retrocitada lei e programas, norteando-nos, teórica e metodologicamente, pelo materialismo histórico-dialético. Os resultados evidenciam confluência no tocante ao atendimento, tanto a estudantes provenientes de família cuja renda *per capita* não excede a 1,5 salário-mínimo, quanto às pessoas com deficiência. Já a dissonância envolve a Lei de cotas e o PNAES, pois a primeira incluiu os pretos, pardos e indígenas, ao passo que a segunda os ignorou, acentuando, exclusivamente, as pessoas com deficiência.

PALAVRAS-CHAVE: Cotas. PNAES. Bolsa-Permanência.

ABSTRACT

In Brazil, the Law of quotas, the National Student Assistance Program (PNAES), and the Permanence Grant, among others, have encouraged the policy of access and permanence in higher education programs. The aim of this essay is to identify convergences and asymmetries among the aforementioned law and programs, by guiding us theoretically and methodologically through the historical-dialectical materialism. The results evidence a confluence in terms of service, both for students from families whose per capita income does not exceed 1.5 minimum wage, as well as for people with disabilities. Yet, the dissonance involves the Law of quotas and the PNAES, since the former included the black, pardo, and indigenous, while the latter ignored them, thus accentuating exclusively the disabled.

KEYWORDS: Quotas; PNAES; Permanence Grant.

INTRODUÇÃO

Os estudantes brasileiros tiveram, nos últimos 17 anos, maior oportunidade de acesso e permanência nos cursos superiores ofertados, tanto nas universidades públicas quanto nas instituições de ensino empresariais, haja vista a criação do Fundo de Incentivo a Estudantes do Ensino Superior (FIES), Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das

¹ Doutora em Educação, pela Universidade Federal do Ceará. Professora no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE). Membro do Laboratório de Estudos do Trabalho e Qualificação Profissional (LABOR/UFC). Integrante do Núcleo de Pesquisa em Educação Profissional (NUPEP/IFCE). Email: elenilce.beatriz@gmail.com

² Mestranda em Educação Profissional pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT). Assistente Social no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE). Membro do Núcleo de Pesquisa em Educação Profissional (NUPEP/IFCE).

Universidades Federais (REUNI), Programa Universidade para Todos (PROUNI), Lei de Cotas, Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), e Programa Bolsa-Permanência (PBP).

O FIES, conforme Lei 10.260/2001 e 2.202/2011, destina-se ao discente impossibilitado de assumir os onera financeiros de sua formação - curso técnico de nível médio, graduação, mestrado e doutorado. Esse capital, constituído de proveitos financeiros públicos, repassa o montante individual às instituições de ensino empresariais, mediante contrato envolvendo o estudante e a instituição cadastrada no ambicionado programa.

O REUNI ampliou vagas nas instituições públicas de ensino superior, principalmente no turno da noite, mediante o Decreto n 6.096/2007, alterando financiamento, planos de curso, mobilidade estudantil, modalidade de ingresso e condições de trabalho docente. Os efeitos no crescimento de matrículas em universidades públicas são reconhecidos, o que não elide rigorosas críticas ao programa, hajam vistas os estudos de Queiroz (2014) e Miranda (2017).

Reforçando a meta para ampliação de vagas, o PROUNI, por intermédio da Lei 11.096/2015, determinou isenções de impostos e contribuições às instituições particulares de ensino superior que aderissem ao programa, permitindo ao estudante de baixa renda concluir o curso por meio de bolsa integral ou parcial. Com efeito, o programa gastou R\$167.943.871,00, em 2005, e R\$823.878.666,00, em 2013, representando crescimento de 392,95% no período (BRASIL, 2015).

Vale ressaltar, outrossim, a conquista de estudantes procedentes de escolas públicas, bem como o atendimento aos pleitos de cariz étnico – pretos, pardos, indígenas – e das pessoas com deficiência, tanto nas universidades e institutos federais quanto nas instituições de ensino técnico de nível médio, mantidas pelo Governo federal. A referência é à Cotas, nº 12.711/2012, que assegurou 50% das vagas de cada instituição federal de ensino aos estudantes que tivessem concluído o ensino médio em escolas públicas, sendo que 25% dessa oferta fossem alocada a estudantes provenientes de famílias com renda *per capita* igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo. Ainda determinou a cada instituição a tarefa de calcular percentual para pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência, tomando por suporte dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

Na seara da permanência, cabe ressaltar o relatório do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assistência Comunitária Estudantil (FONAPRACE), mostrando que 44% dos estudantes do ensino superior pertenciam às camadas mais pobres da população. De fato, o resultado deste relatório, somado à força política deste fórum, bem como à “(...) luta de setores

alijados da população nacional (...) para garantir o acesso a grupos antes excluídos do ambiente universitário “(SOUSA; ARRAIS NETO, 2016, p. 8) contribuíram para a criação do PNAES, por intermédio do Decreto 7234/2010.

A finalidade do PNAES consiste em contribuir para a permanência dos estudantes de cursos superiores, reduzindo a evasão e a retenção. Destina-se a todos os estudantes, sendo considerados prioritários discentes egressos de escolas públicas, cuja renda familiar *per capita* não exceda 1,5 salário-mínimo. Este programa teve orçamento ampliado para mais de um bilhão de reais em 2015, em face da elevada demanda assistencial.

Nessa vertente, o MEC criou o programa Bolsa-Permanência, por meio da Portaria 389/2013, direcionando-o, exclusivamente, a quilombolas e indígenas, além dos estudantes com renda familiar *per capita* igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo. Este programa aportou R\$ 106,6 milhões nos anos de 2013 a 2015, beneficiando 6.581 estudantes, em 2013, aumentando para 15.422, em 2014, e ultrapassando 20 mil, em 2015 (BRASIL, 2017).

Isto posto, considerando as características gerais desses programas, a nossa expectativa era o adensamento da política de acesso e permanência, pressupondo, pelo menos, articulação e harmonia entre eles. Assim, a pergunta norteadora desta investigação consiste no seguinte: os programas de acesso e permanência, criados dos anos 2000 até os dias atuais, foram constituídos de maneira articulada e coesa?

Ademais, vale ressaltar, encetamos o materialismo histórico-dialético como eixo teórico e metodológico desse esmiuçamento, permitindo a análise de elementos inter-relacionados e contraditórios, evitando, de um lado, a descrição meramente fenomênica, e, de outro, a análise unilateral da realidade.

O DIREITO A EDUCAÇÃO E ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL

O direito à educação e à assistência social foi assegurado pela Constituição Federal de 1988, oferecendo suporte a diversas políticas e programas. As políticas promovidas pelo Estado, tanto na seara econômica quanto na social, são necessárias para aliviar o tensionamento entre os interdependentes capital e trabalho abstrato, atenuando os efeitos da concentração e acumulação de riquezas. Por isso, frações de classe social explorada – não exclusivamente – recorrem ao Estado, visando a constituir direitos e acesso a políticas públicas sociais.

A assistência estudantil compõe uma das dimensões da assistência social, conforme Garrido (2012). Neste sentido, deve ser compreendida como direito do cidadão – leia-se estudante – e constitui dever do Estado protegê-lo dos efeitos da desigualdade ou vulnerabilidade em que se encontra, porventura, a pessoa. Esta assertiva não é, contudo,

uníssona, uma vez que a assistência estudantil é, por vezes, mencionada como parte da política de educação.

O direito à educação não se coaduna com os números, sobremaneira no ensino superior, onde o acesso ainda é reduzido, uma vez que somente 14,6% dos jovens de 18 a 24 anos efetuaram matrícula neste nível de ensino. Isto denota que “(...) ainda continuamos na transição de um sistema de elite para um sistema de massa³” (PAULA, 2017, p. 304). Com efeito, o elitismo universitário brasileiro não desvanece, apesar dos programas de acesso. (SANTOS DA SILVA, 2015).

Outro aspecto relevante para compreender o imbróglio do acesso ao ensino superior diz respeito à elevação do financiamento, ensejando “(...) priorização da educação no País como política estreita entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, redefinindo as contribuições existentes para educação”. (SOUSA; OLIVEIRA, 2012, p. 21). Implícito está o fato de que a educação para todos supõe crescimento do aporte financeiro e mudança no regime de colaboração.

Cabe mencionar, ainda, a persistência do insucesso educacional – reprovações, evasão e abandono – para o qual concorrem os capitais econômico, social e cultural. Bourdieu (1998) atribuiu ao capital cultural a maior influência no sucesso escolar/acadêmico, ressaltando, porém, o fato de esta configuração auxiliar na acumulação do teor cultural. Evidentemente, as ações de caráter assistencial são paliativas, uma vez que não alcançam nem eliminam as causas da pobreza, mas somente atenuam seus efeitos.

Na contextura da realidade brasileira, 44% dos estudantes de instituições de ensino federal pertencem às classes C, D e E (GARRIDO, 2012), o que evidencia o reduzido capital econômico entre os matriculados no ensino superior, conforme pesquisa realizada pelo Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Estudantis (FONAPRACE), nos anos 1997, 2004 e 2010.

As dificuldades de ordem econômica reverberam, de fato, na permanência e êxito acadêmico dos estudantes do ensino superior. (PAULA, 2017). Preponderam, de fato, aspectos socioeconômicos entre os principais obstáculos para o acesso e permanência. (BASTOS, 2005 *apud* CAÔN & FRIZZO, 2010). Assim, além da renda familiar, outros elementos concorrem para a trajetória escolar: a origem social e o nível de formação dos pais (PRATES E COLARES, 2014), a expectativa do estudante no tocante à sua formação e a própria integração dele com a

³ O sistema de massa corresponde ao atendimento de 16% a 50% do grupo etário de 18 a 24 anos, estando plenamente consolidado quando atinge mais de 30% de jovens matriculados nessa faixa etária. O sistema de elite, segundo esta classificação, atende até 15% do grupo etário definido e, no sistema de acesso universal, o atendimento ultrapassa 50% (GOMES e MORAES, 2012 *apud* PAULA, 2017, p.304).

instituição de ensino (SILVA FILHO et al., 2007) e dificuldades de cunho pedagógico e simbólico-subjetivo (PAULA, 2017).

Por isso, eis as razões de a assistência estudantil não se restringir a ações de caráter socioeconômicas, uma vez que

[...] a assistência estudantil integra o conjunto de ações desenvolvidas no âmbito da educação com a finalidade de contribuir para o provimento das condições (materiais e imateriais) necessárias à permanência dos estudantes nas instituições educacionais. (NASCIMENTO *apud* MACHADO, 2017, p. 232).

Com base nessa assertiva, Paula (2017, p.302) assevera que o aumento de vagas e, conseqüentemente, de admitidos, clama por uma política de igual calibre, uma vez que as taxas de diplomação dos discentes de cursos de graduação decresceram nos últimos anos.

COMPARATIVO ENTRE LEI DE COTAS, PNAES E BOLSA-PERMANÊNCIA

O Programa Bolsa-Permanência consiste em provimento de R\$ 400,00 a estudantes cuja renda não exceda 1,5 salário-mínimo, bem como em repasse de R\$900,00 a quilombolas e indígenas matriculados em cursos superiores, independentemente de renda familiar. Neste mister, é o caso, a nosso ver, de restrição e dissonância, uma vez que exclui os demais negros e pardos alcançados pela Lei de Cotas.

Outro aspecto dissonante do programa Bolsa permanência diz respeito à exigência de vários documentos comprobatórios da condição de quilombola e indígena, ao passo que a Lei de Cotas requisita somente a autodeclaração do beneficiário.

Além dessas condicionalidades, o Programa Bolsa-Permanência estabeleceu critério comum a ser preenchido pelos estudantes: matrícula em curso superior, com carga didática superior a cinco horas/diárias. Esse requisito seccionou o direito à política de assistência estudantil, uma vez que raros são os cursos organizados com a citada característica, com exceção daqueles mais tradicionais da área da Saúde - Enfermagem, Medicina - e Engenharias.

O escrutínio dos três programas nos permitiu classificá-los em quadro comparativo, senão vejamos:

Quadro 1 – Comparativo da Lei de cotas, PNAES e Bolsa-Permanência em relação a finalidade e público-alvo.

Critério Tipo	Público-alvo (estudante)							
	Escola privada	Escola Pública	Preto	Quilombola	Pardo	Indígena	Pessoa com deficiência	Renda = ou < salário mínimo
Lei de cotas		X	X		X	X	X	X
PNAES	X	X					X	X
Bolsa-Permanência		X		X		X		X

Fonte: Elaboração própria, 2018.

Para efeito da análise dos dados, vale ressaltar, consideramos a correlação dos programas de assistência estudantil com a Lei de Cotas.

Chama atenção a abrangência do público-alvo, coincidindo, sob tal aspecto, o PNAES e a Lei de Cotas. Neste aspecto, o PNAES é abrangente – destina a todos os estudantes serviços nas áreas de transporte, moradia, alimentação, esporte, informática, apoio pedagógico etc – e, ao mesmo tempo, restritivo, à medida que resguarda prioritariamente o grupo proveniente de escolas públicas ou com renda familiar *per capita* não exceda a 1,5 salário-mínimo.

Convém destacar o fato de que o PNAES não incluiu discentes pretos e pardos entre os beneficiários, ensejando, dessa maneira, assincronia vis-à-vis à Lei de Cotas.

É interessante observar que o PNAES deixou de atribuir destaque à etnia, haja vista a inclusão, a princípio, de todos os estudantes no programa, por intermédio da oferta de serviços nas áreas retrocitadas. Vale, de qualquer modo, observar o destaque à pessoa com deficiência, no âmbito do programa. Aliás, a força das agremiações de apoio às pessoas com deficiências reverberou na alteração da Lei de Cotas, incluindo este grupo entre os cotistas, por intermédio da Lei 13.409/2016.

Cabe evidenciar, entre todos os segmentos, o ressaltado ao público-alvo de baixa renda familiar *per capita* – estimada em provento igual ou abaixo de 1,5 salário-mínimo. Nesse aspecto, convergem os programas em tela, evidenciando ser este o seu eixo balizador. Com efeito, reside aí o seguinte raciocínio: a ampliação do acesso ao nível superior requer, paralelamente, cuidados – os programas – visando a prevenir o abandono e evasão do novo público admitido, por existir uma parcela de jovens e adultos provenientes dos escalões economicamente mais baixos da sociedade. Se este raciocínio estiver correto, podemos confirmar o caráter preventivo ao abandono e evasão nos três programas. O alcance do êxito acadêmico e a redução do abandono e evasão foram explicitados nos objetivos do PNAES e Bolsa-Permanência, denotando a racionalidade deste pensamento.

No decorrer de nossa análise, emergiram diversas indagações, cujas investigações procrastinamos, mas deixamos à disposição para futuros interessados nesta temática: por que o programa Bolsa-Permanência elegeu critério relativo à carga horária diária do curso de graduação se a Lei de Cotas se refere a todos os cursos superiores e cursos técnicos de nível médio? Por que inexistente na justificativa de criação do citado programa alguma referência a estudos que apontem, por ventura, maior percentual de abandono e evasão em curso com carga didática igual ou superior a cinco horas diárias?

Asseveramos que o programa Bolsa-Permanência é o mais restritivo e, por isso, desalinhado em relação ao PNAES e à Lei de Cotas. Além disso, conforme relatório de auditoria da Corregedoria Geral da União, requer mudanças, a fim de garantir a lisura dos procedimentos burocráticos relativos à execução – nas universidades – e supervisão – pela Secretaria do Ensino Superior (SESU), Ministério da Educação. (BRASIL, 2016).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As políticas de acesso e permanência dos estudantes no ensino superior possuem a baixa renda familiar *per capita* como ponto de partida para a sua edificação, relegando o fato de que a fragilidade dos laços de convivência e o agravamento das vulnerabilidades ocorre - independentemente do montante *per capita* familiar, alcançando, portanto, todos os segmentos sociais.

Dessa maneira, a feitura dessas políticas circunscreve a compensação, exatamente porque elas mantêm o foco nos efeitos e não nas causas, deixando de modificar as condições reprodutoras da baixa renda familiar, vulnerabilidades e desigualdades.

Os programas PNAES, Bolsa-Permanência, e a Lei de Cotas, alinham-se em relação a dois elementos: 1) inclusão de pessoas com deficiência – evidenciando o poder político deste segmento nas políticas sociais de acesso e permanência. universalizante, o que compromete o direito à política social; 2) priorização ou destinação exclusiva do usuário, cuja renda familiar *per capita* não exceda 1,5 salário-mínimo. Já a desarticulação pode ser observada da Lei de Cotas, que incluiu os pretos, pardos e indígenas, e o PNAES em relação ao PNAES, que deixou de se referir a esses segmentos, destacando, exclusivamente, as pessoas com deficiência.

Essa omissão denota debilidade na articulação entre o PNAES e a Lei de Cotas, trazendo consequências na promoção do acesso e permanência dos estudantes de cursos superiores, cumprindo, por conseguinte, corrigir essa fragilidade por meio de novo disposto administrativo legal.

BIBLIOGRAFIA

BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Org.). **Escritos de educação**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

BRASIL. Lei nº 8.662, de 07 de junho de 1993. Dispõe sobre a profissão de assistente social e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília (DF), 08 dez. 1993.

_____. Presidência da República. **Lei nº 10.260**, de 12 de julho de 2001. Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110260.htm>. Acesso em: 2 jun.2018.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Gerais da reestruturação e expansão das universidades federais**. Brasília (DF), MEC, 2007.

_____. Decreto nº 2.734, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o programa nacional de Assistência Estudantil – PNAES. **Diário Oficial da União**. Brasília (DF), 20 jul. 2010.

_____. 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. **Diário Oficial da União**. Brasília (DF), 30 ago. 2012.

_____. MEC. **Portaria nº 389**, de 09 de maio de 2013. Cria o programa Bolsa-Permanência e dá outras providências. Brasília (DF), Ministério da Educação, 2013.

_____. **Relatório de Consolidação dos Resultados das Gestões do Plano Nacional de Assistência Estudantil**. Brasília (DF), Ministério da Transparência e Controladoria-Gral da União (CGU). Secretaria Federal de Controle Interno. Diretoria de Auditoria de Políticas Sociais I 2012.

_____. **Democratização e expansão do ensino superior**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16762-balanco-social-sesu-2003-2014&Itemid=30192>. Acesso em: 4 jun 2018.

_____. **Relatório de gestão 2015**. Brasília, Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=72711-rg-se-mec-2015-2-pdf&category_slug=setembro-2017-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 28 jun. 2018.

BRASIL. **Evolução dos gastos do FIES e PROUNI**. 2015. Disponível em: <<http://www.consultaesic.cgu.gov.br/busca/dados/Lists/Pedido/Item/displayifs.aspx?List=0c839f31-47d7-4485-ab65-ab0cee9cf8fe&ID=431107&Web=88cc5f44-8cfe-4964-8ff4-376b5ebb3bef>>. Acesso em 10 jun 2018.

_____. **Relatório de consolidação dos resultados das gestões do Plano Nacional de Assistência Estudantil**. Brasília, MEC, 2016. Disponível em: <<https://auditoria.cgu.gov.br/download/10212.pdf>>. Acesso em: 6 julh. 2018.

CAÔN, Giovana Fonseca; FRIZZO, Heloisa Cristina Figueiredo. Acesso, equidade e permanência no ensino superior: desafios para o processo de democratização da educação no Brasil. **Revista Vertentes**, São João del-Rei, v. 19, n. 02, out. 2010.

CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. Política para a educação superior no governo Lula: expansão e financiamento. **Rev. Inst. Estud. Bras.** São Paulo, no.58, jun. 2014. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.11606/issn.2316-901X.v0i58p209-244>>. Acesso em: 12 jul.2018.

GARRIDO, Edleusa Nery. Assistência estudantil: sua importância, atores envolvidos e panorama atual. In: Seminário Universidade Sociedade, 2012, Cachoeira (BA). **Anais eletrônicos ...** Cachoeira (BA): Instituto Kirimurê, 2012. Disponível em: <<http://www.institutokirimure.pro.br/seminario-universidade-sociedade-anais/>> Acesso em: 08 jul. 2018.

MACHADO, Fernanda Meneghini. Financiamento da assistência estudantil nas universidades federais. **Revista Temporalis**, Brasília (DF), ano 17, n. 33, pp. 231-253, 2017.

MIRANDA, Roberta Paula. **FIES e PROUNI na expansão da educação superior**: quanto vale o conhecimento no Brasil? Tese de Doutorado. 2017. Programa de Educação, Universidade Estadual de Maringá. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5734441>. Acesso em 02 de julh.2018.

PAULA, Maria de Fátima Costa. Políticas de democratização da educação superior brasileira: limites e desafios para a próxima década. **Avaliação**, Campinas, Sorocaba, SP, v. 22, n. 2, pp. 301-315, 2017.

PRATES, Antonio Augusto Pereira; COLLARES, Ana Cristina Murta. **Desigualdade e expansão do ensino superior na sociedade contemporânea**: o caso brasileiro do final do século XX ao princípio do século XXI. Belo Horizonte, MG: Editora Fino Traço, 2014.

SANTOS DA SILVA, Márcia Regina. **A política pública de expansão o ensino superior**: aspectos do REUNI na UFRB. Dissertação de mestrado. Programa Estudos interdisciplinares sobre a Universidade. Universidade Federal da Bahia, 2015. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3310437>. Acesso em 05 jun.2018.

SILVA FILHO, Roberto Leal Lobo e. et al. A evasão no ensino superior brasileiro. In: **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 132, p. 641-659, set./dez. 2007. Disponível em: <http://www.alfaguia.org/alfaguia/files/1341268055_925.pdf>. Acesso em 11 Out. 2016.

SOUSA, Antonia de Abreu. **A política de fundo público para o financiamento da educação básica**: impactos e impasses no Município de Fortaleza. 2009. 313 f. Tese (Doutorado em Educação Brasileira). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.

SOUSA, Antonia de Abreu; ARRAIS NETO, Enéas de Araújo. Assistência estudantil. Edição especial. **Revista Conexões**, v. 10, n. 1, Fortaleza, 2016. Disponível em: <<http://conexoes.ifce.edu.br/index.php/conexoes/issue/view/63/showToc>> Acesso em: 28 jun. 2018.

SOUSA; Antonia de Abreu; OLIVEIRA, Elenilce Gomes de. O plano nacional de educação brasileira e a polêmica sobre o financiamento. **Revista Labor**, v. n. 8, Fortaleza, 2012. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufc.br/labor/article/view/6695/4896>>. Acesso em: 12 jun.2018.

QUEIROZ, Viviane. **As parcerias público-privadas na educação superior brasileira: Fies, Prouni e BNDE**. Dissertação de Mestrado. Programa de Serviço Social e Desenvolvimento Regional. Universidade Federal Fluminense, 2014. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2186455>. Acesso em 08 Julh. 2018.

VITURI, Renee Coura Ivo. **Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) para o ensino superior privado: acesso, processos e contradições**. 178 f. Mestrado em Educação (currículo). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2014.

A REDE SOCIOASSISTENCIAL NO COMBATE À VIOLÊNCIA DOMÉSTICA CONTRA A MULHER NO BRASIL

THE SOCIOASSISTENTIAL NETWORK IN COMBAT DOMESTIC VIOLENCE AGAINST WOMEN IN BRAZIL

Soraia Goncalves Moura⁴

Isabel de Freitas Melo⁵

Suelânia Cristina Gonzaga de Figueiredo⁶

RESUMO

A violência doméstica contra a mulher é uma das expressões da questão social que afeta todas as sociedades. Este artigo faz um estudo acerca da Rede Socioassistencial no combate à violência doméstica contra a mulher no Brasil, enfatizando os serviços de atendimento que priorizam a proteção a essas mulheres. A finalidade desta rede, na qual o Assistente Social é um dos principais agentes articuladores, é a promoção, proteção e garantia dos direitos da mulher vítima de violência doméstica. Desta forma, este estudo, por meio de pesquisa bibliográfica, enfatiza as principais instituições que atuam de forma direta com a Rede Socioassistencial, proporcionando, assim, maior visibilidade, tanto da oferta dos serviços quanto da garantia dos direitos das mulheres vítimas da violência doméstica.

PALAVRAS-CHAVE: Violência doméstica. Mulher; Rede Socioassistencial; Articulador.

ABSTRACT

Domestic violence against women is one of the expressions of the social questions that affects all societies. The present article makes a study about the Socio Assistance Network in the fight against domestic violence towards women in Brazil, emphasizing the services that prioritize the protection of these women. The aim of the Social Assistance Network that acts directly through the social assistant, is to promote, protect and guarantee the rights of women, victims of domestic violence. This bibliographical research emphasizes the main institutions that work with the Social Assistance Network, focusing on the provision of services and guaranteeing the rights of women, victims of domestic violence.

KEY WORDS: Domestic violence; Women; Social Assistance Network; Articulator.

INTRODUÇÃO

A violência doméstica contra a mulher é uma das expressões da questão social que afeta todas as camadas da sociedade, sendo reflexo de uma realidade histórica baseada na desigualdade da relação de poder entre os sexos, da subordinação e da inferioridade da mulher frente ao homem. Dessa forma, na atualidade se pode contar com os serviços de proteção e atendimento social as mulheres vítimas de violência doméstica, promovendo meios para que

⁴ Bacharel em Serviço Social. Pós-graduação Lato Sensu Assistência Social e Família (FAMETRO). E-mail: soraiamoura15@gmail.com

⁵ Bacharel em Serviço Social. Pós-graduação Lato Sensu Assistência Social e Família (FAMETRO). E-mail: isabelmfreitas26@gmail.com

⁶ Economista. Doutora em Ciência da Educação. Coordenadora de Pesquisa do Centro Universitário Fametro- CEUNIFAMETRO. E-mail: suefi@hotmail.com

ela fortaleça sua autoestima e autonomia. Para tanto, o sistema em Rede Socioassistencial visa à promoção da garantia dos direitos da mulher vítima de violência doméstica, sendo essa uma das demandas pertinentes em vários campos de atuação do Assistente Social.

O interesse acerca da temática emergiu com intuito de contribuir para dar mais visibilidade ao combate à violência doméstica contra a mulher e suas dimensões, bem como possibilitar o acesso à Rede Socioassistencial para a garantia de seus direitos.

O presente artigo tem por objetivo fazer um estudo acerca da Rede Socioassistencial no combate à violência doméstica contra a mulher no Brasil, enfatizando os serviços de atendimento que priorizam a proteção a essas mulheres. Pretende-se chamar a atenção para o fato de que essa problemática independe de cor, raça, religião, idade, cultura, classe social ou qualquer aspecto tangível ou inteligível do universo feminino. Tal violência atinge uma grande parcela da população feminina em relacionamentos afetivos, seja entre diferentes gêneros ou homoafetivos.

A Organização das Nações Unidas (ONU, 2006, p. 1) afirma que a violência contra a mulher “é uma grave violação aos direitos humanos, onde afeta negativamente o bem-estar geral das mulheres e sua família e as impede de participar plenamente da vida ativa na sociedade”, prejudicando assim a sua integridade física, moral e psicológica face às relações intrafamiliares a qual está inserida.

Partindo desse pressuposto, a Rede Socioassistencial e seus aparatos legais são de suma importância no combate à violência doméstica contra a mulher no Brasil, sendo o Assistente Social um dos principais agentes articuladores que atuam no auxílio e no combate a esse paradigma, portanto a Rede Socioassistencial é primordial para que essas vítimas tenham as consequências da violência minimizadas e também para que outros casos sejam prevenidos e denunciados, com políticas públicas voltadas para essa demanda proporcionando a defesa dessas mulheres que sofrem violência doméstica.

VIOLÊNCIA DOMÉSTICA CONTRA A MULHER NO BRASIL

A violência doméstica contra a mulher não é uma situação recente e perpassa as classes sociais, sendo reflexo de uma realidade histórica baseada na desigualdade da relação de poder entre os sexos, da subordinação e da inferioridade da mulher frente ao homem, bem como nos relacionamentos homoafetivos onde mulheres lésbicas e bissexuais também estão propensas à violência doméstica, sendo esse um grave problema que carece ser reconhecido e enfrentado, tanto pela sociedade como pelos órgãos governamentais.

Violência Doméstica ou Intrafamiliar, de acordo com Costa (2006), “é aquela explícita ou velada, praticada dentro do lar, no âmbito familiar, entre indivíduos que possuam parentesco civil ou parentesco natural, ambos podendo existir na forma de linha reta, por afinidade ou por vontade expressa (como na adoção)”. O autor destaca que a violência doméstica pode ocorrer contra diversos familiares, entre eles: crianças/adolescentes, mulher/homem e até mesmo idosos. Todas essas configurações podem tomar forma na violência doméstica, materializando-se em crimes e graves violações a direitos fundamentais inerentes à pessoa humana.

Para Minayo (2006), a violência não é um ato único, mas algo múltiplo. Segundo a autora, quem analisa os eventos violentos descobre que eles se referem a conflitos de autoridade, a lutas de poder e a vontade de domínio, de posse e de aniquilamento do outro ou de seus bens, e descreve a palavra “violência” que possui origem latina e vem da palavra *vis*, que quer dizer força e se refere às noções de constrangimento e de uso da superioridade física sobre o outro. Machado e Gonçalves (2003) consideram fatores contribuintes para a violência: “O isolamento (geográfico, físico, afetivo e social), o poder e o domínio ou a influência moral”, e ainda consideram que as causas mais próximas que tendem para a violência doméstica estão baseadas: “Nas crenças e atitudes, situações de stress (*desemprego; problemas financeiros; gravidez; mudanças de papel*), frustração, alcoolismo, vivências infantis de agressão ou de violência parental, personalidade sádica, perturbações mentais ou físicas”.

Segundo a Lei Maria da Penha (Lei 11.340/2006), existem diferentes formas de violência doméstica contra a mulher, explícito em seu art. 7º: tais como: a violência física, entendida como qualquer conduta que ofenda sua integridade ou saúde corporal; a violência psicológica, entendida como qualquer conduta que lhe cause dano emocional e diminuição da autoestima ou que lhe prejudique e perturbe o pleno desenvolvimento ou que vise degradar ou controlar suas ações, comportamentos, crenças e decisões, mediante ameaça, constrangimento, humilhação, manipulação, isolamento, vigilância constante, perseguição contumaz, insulto, chantagem, ridicularização, exploração e limitação do direito de ir e vir ou qualquer outro meio que lhe cause prejuízo à saúde psicológica e à autodeterminação.

Em conformidade com o referido artigo da citada Lei, destaca-se também a violência sexual, entendida como qualquer conduta que a constranja a presenciar, a manter ou a participar de relação sexual não desejada, mediante intimidação, ameaça, coação ou uso da força; que a induza a comercializar ou a utilizar, de qualquer modo, a sua sexualidade, [...], contendo na Lei também a violência patrimonial, entendida como qualquer conduta que

configure retenção, subtração, destruição parcial ou total de seus objetos, instrumentos de trabalho, documentos pessoais, bens, valores e direitos ou recursos econômicos e também a violência moral sendo aquela entendida como qualquer conduta que configure calúnia, difamação ou injúria. Todas essas e outras mencionadas são consideradas como tipos de violência doméstica cometidas contra a mulher.

Cada tipo de violência, segundo Kashani e Allan (1998), “gera prejuízos nas esferas do desenvolvimento físico, cognitivo, social, moral, emocional ou afetivo”, sendo destacado pelos referidos autores que as manifestações físicas da violência podem ser “agudas, como as inflamações, contusões, hematomas, ou crônicas, deixando sequelas para toda a vida, como as limitações no movimento motor, traumatismos, a instalação de deficiências físicas, entre outras”, destacando que os sintomas psicológicos frequentemente encontrados em vítimas de violência doméstica são: “insônia, pesadelos, falta de concentração, irritabilidade, falta de apetite, e até o aparecimento de sérios problemas mentais como a depressão, ansiedade, síndrome do pânico, estresse pós-traumático”, ressaltando ainda, “os comportamentos autodestrutivos, como o uso de álcool e drogas, ou mesmo tentativas de suicídio”.

Sendo assim, a violência doméstica desencadeia inúmeras consequências, seja simbólica ou por meio de uma ação com uso da força física, é realizada por outrem com a finalidade de submeter o indivíduo e a liberdade do outro para obter vantagens próprias, mesmo que isso cause danos irreversíveis à vítima, como é o caso da violência moral e psicológica, que fere a dignidade dessas mulheres. O impacto dessa realidade afeta desde a percepção da mulher sobre si mesma, algo que se reflete nos seus sentimentos de insegurança e impotência, até suas relações com o meio social.

A Lei Maria da Penha (Lei 11.340/2006) foi criada para coibir e punir o agressor que pratica atos de violência doméstica contra a mulher e tornou possível que agressores de mulheres no âmbito doméstico ou familiar sejam presos em flagrante ou tenham sua prisão preventiva decretada. Prevê, ainda, medidas que determinam a saída do agressor do domicílio e a proibição de que ele se aproxime da mulher agredida e dos (as) filhos (medida protetiva).

A referida Lei tem como objetivo garantir os direitos fundamentais a todas as mulheres, tendo como meta prevenir e eliminar todas as formas de violência doméstica contra a mulher, visando punir os agressores e principalmente dando assistência e proteção as mulheres em situação de violência doméstica. Isso é uma vitória para as mulheres nos dias atuais, pois depois de sofrerem ameaças, discriminações e violências em toda sua trajetória histórica, a

mulher vem alcançando seus direitos e se consolidando na sociedade, como um ser presente e atuante em busca de uma vida mais digna a ser vivida.

Conforme a Lei Maria da Penha art. 2º, “toda mulher, independentemente de classe, raça, etnia, orientação sexual, renda, cultura, nível educacional, idade e religião, goza dos direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sendo-lhe asseguradas as oportunidades e facilidades para viver sem violência [...]”. A Lei Maria da Penha vem para somar as conquistas alcançadas pelas mulheres e faz com que esse grupo desperte para lutar por políticas que venham ao encontro de suas necessidades básicas, sendo estimuladas a participarem de movimentos que visem ao fim da violência e a conquista dos seus direitos.

A Secretaria Nacional de Políticas para as Mulheres criou em 2005, a Central de Atendimento à Mulher-Ligue 180, criada para orientar as mulheres em situação de violência sobre seus direitos e sobre os serviços especializados, bem como para auxiliar no monitoramento da Rede de atendimento às mulheres em todo o território nacional, representando, portanto, um importante avanço no tocante à divulgação dos serviços de atendimento no combate a violência doméstica e à garantia de acesso das mulheres à rede.

De acordo com a Secretaria Nacional de Políticas para as Mulheres (SPM), a partir de dados fornecidos pelo Ligue-180 no ano de 2015/2016, sendo feito um comparativo bianual desses dados, a referida secretaria destaca que, dos atendimentos realizados de janeiro a outubro de 2015, do total de atendimentos, 63.090 foram relatos de violência. Dos quais se pode destacar dentre os relatos, 49,82% corresponderam a de violência física; 30,40% de violência psicológica; 7,33% de violência moral; 2,19% de violência patrimonial; 4,86% de violência sexual. Do total de atendimentos no 01º semestre de 2016, 67.962 corresponderam a relatos de violência. Dentre os relatos, 51,06% corresponderam à violência física; 31,10%, violência psicológica; 6,51%, violência moral; 4,30%, violência sexual; 1,93%, violência patrimonial. (BRASIL, 2016)

De acordo com a Secretaria Nacional de Políticas para as Mulheres (SPM), no 01º semestre de 2016, foi notado um aumento de 133% nos relatos relacionados à violência doméstica e familiar, comparando-se com o mesmo período de 2015. Além disso, do total de informações prestadas (299.743), 25% (76.633) se referiram à Lei Maria da Penha e à violência doméstica e familiar, nota-se também com esses dados registrados pela mencionada Secretaria que, as próprias vítimas da violência doméstica estão denunciando seus agressores, ou seja, a Rede de combate à violência doméstica está mais atuante e proporcionando a essas mulheres mais autonomia e segurança para fazer as denúncias (BRASIL, 2016)

A Secretaria acima citada destaca que esses dados apontam para a percepção de que a violência doméstica está sendo cada vez mais denunciada em um patamar maior, pois o acesso e conhecimento à Lei Maria da Penha induzem mais pessoas a denunciar os casos de violência doméstica contra a mulher no Brasil, diminuindo assim notoriamente os casos de violência, devido à punição dos agressores de acordo com Lei.

A referida Secretaria aponta para a importância do avanço legislativo, que contribui para uma maior conscientização da sociedade sobre seus direitos referentes ao fenômeno da violência doméstica, proporcionando o aumento significativo no conhecimento de seus direitos na busca pelos serviços oferecidos pelo Ligue 180. Segundo a Política Nacional de Enfrentamento à Violência contra as Mulheres: “cabe à Central o encaminhamento da mulher para os serviços da rede de atendimento mais próxima, assim como prestar informações sobre os demais serviços disponíveis para o enfrentamento à violência” (SPM, 2007).

Segundo a Secretaria Nacional de Políticas para as Mulheres (SPM), a partir da Lei Maria da Penha, os crimes cometidos contra as mulheres devem ser julgados “nos juizados/varas especializadas de violência doméstica e familiar, competência civil e criminal equipados por uma equipe multidisciplinar composta por assistentes sociais e psicólogos treinados para um atendimento especializado e humanizado”. É através do trabalho realizado por esses profissionais que o combate a violência doméstica se torna mais eficaz, graças a uma equipe capacitada para combater todos os tipos de violência contra a mulher.

O Assistente Social é, portanto, parte de uma equipe multidisciplinar que atua no combate à violência doméstica, inserido nas instituições que prestam atendimento à mulher vítima de violência. Conforme Lisboa e Pinheiro (2005), alguns dos instrumentos técnico-operativos utilizados na atuação do Assistente Social no atendimento às vítimas de violência doméstica são “entrevista, visita domiciliar, reuniões em grupo, documentação, relatórios, parecer social, planejamento de programas, projetos, construção de indicadores, pesquisa, relatórios, articulação em Rede”. Todos esses instrumentos possibilitam ao profissional agir e estabelecer estratégias de intervenção no combate à violência doméstica contra a mulher, atuando também em conjunto com a Rede Socioassistencial que ampara essa demanda.

REDE SOCIOASSISTENCIAL DE ATENDIMENTO ÀS MULHERES VÍTIMAS DE VIOLÊNCIA DOMÉSTICA

A Política Nacional de Assistência Social, especificadamente a Norma Operacional Básica do Sistema Único de Assistência Social, preceitua que “a Rede Socioassistencial é um conjunto integrado de iniciativas públicas e da sociedade, que ofertam e operam benefícios, serviços, programas e projetos, o que supõe a articulação entre todas estas unidades de provisão de proteção social, sob a hierarquia de básica e especial e ainda por níveis de complexidade” (BRASIL, 2005).

Os serviços de proteção e atendimento social às mulheres vítimas de violência doméstica podem contar com a Rede Socioassistencial no aparato legal de seus direitos. Os atendimentos em Rede visam o término da situação de violência e a prevenção de futuro atos de agressão, promovendo meios para que ela fortaleça sua autoestima e autonomia. Para tanto, esse sistema visa a garantia dos direitos da mulher vítima de violência doméstica.

Podendo elencar como órgãos integrantes do sistema de proteção à mulher vítima de violência doméstica: as Delegacias especializadas da mulher, Distritos Integrados de Polícias (DIPs), Serviço de Apoio Emergencial a Mulher-SAPEM (Casa Abrigo), Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS), Núcleo de Atendimento da Mulher Vítima de Violência, Defensorias Públicas, Juizados Especializados no Combate a Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher, Unidades de Saúde, Central de Atendimento à Mulher-Ligue 180 da Secretaria de Políticas para as Mulheres e demais instituições que atuam no combate à violência doméstica.

Na Lei 11.340/2006, conhecida por tratar de casos de agressão física entre cônjuges, o texto também identifica como violência doméstica o sofrimento psicológico, como o isolamento da mulher, o constrangimento, a vigilância constante e o insulto, entre outros comportamentos agressivos e machistas.

A primeira articulação citada na referida Lei é a integralidade ocupacional do Poder Judiciário, do Ministério Público, da Defensoria Pública com as áreas de segurança pública, assistência social, saúde, educação, trabalho e habitação. Além dessa articulação de fundamental importância para o efetivo funcionamento dos serviços, a lei apresenta as diretrizes para as políticas públicas como a produção de estudos e pesquisas com perspectivas de gênero e a disseminação dos valores éticos de respeito à dignidade da pessoa humana com perspectivas de gênero, raça e etnia.

Na proteção às mulheres, A Lei nº 11.340/06, em seu artigo 23, preocupou-se com a proteção das vítimas, trazendo medidas protetivas de urgência, sendo destacado por Dias (2007), que as medidas de proteção às vítimas da violência doméstica e familiar “podem ser

determinadas pelo juiz competente, ou ainda pela autoridade policial, sendo que o Ministério Público também tem esse dever, por se tratar de um serviço público de segurança, mesmo que seja na esfera administrativa”.

De acordo com a Política Nacional de Enfrentamento à Violência contra as Mulheres, “a Rede socioassistencial se fundamenta na prevenção, combate e enfrentamento à violência contra as mulheres, assim como para a assistência e a proteção às mulheres em situação de violência”. Dessa maneira, o Estado protege as mulheres vítimas de violência doméstica, tendo responsabilidade de dar suporte na reconstituição de suas vidas. Para isso, prevê a articulação entre as áreas de assistência social, saúde, educação, justiça, segurança pública, entre outras. Essa integração permite a inserção das vítimas no cadastro de programas socioassistenciais dos governos Federal, Estadual e Municipal, no sentido de garantir os direitos das mulheres a uma vida sem violência.

Nesse âmbito de atuação, o Serviço Social enquanto profissão ocupa um espaço na divisão social e técnica do trabalho, possuindo por meio de sua legitimidade respaldo para atuação na sociedade. Ao estabelecer relações próprias do seu processo de intervenção que são específicas ao seu campo de ação, ele se conecta e constrói vínculos na sociedade onde irá intervir, bem como uma atuação coerente e comprometida para a concretização do Projeto Ético-Político. Yamamoto (2007) destaca que na atualidade “Um dos maiores desafios que o Serviço Social vive no presente é desenvolver sua capacidade de decifrar a realidade e construir propostas de trabalho criativas [...], enfim, ser um profissional propositivo e não só executivo”, utilizando-se de seus saberes e competências para o agir profissional.

Assim, o Assistente Social é solicitado para atuar em diversas áreas onde se apresenta as expressões da questão social, desenvolvendo sua prática no cotidiano institucional, sendo fundamental que todos esses serviços funcionem a partir de uma perspectiva intersetorial, atuando de forma articulada e integrada, logo essa gestão em Rede permitirá o melhor alcance da efetivação das políticas públicas mediante sua intervenção no combate à violência doméstica, concretizando o acesso aos seus direitos sociais.

Os diversos campos sócio-ocupacionais, integrantes da Rede Socioassistencial, são os principais meios de contato do Assistente Social com os usuários. A grande maioria dos profissionais de Serviço Social desenvolve sua atuação através das instituições. Desse modo, cabe ao profissional conhecer as especificidades das instituições pertencentes à Rede Socioassistencial, a fim de promover o acesso dos usuários aos seus direitos legalmente garantidos.

O ASSISTENTE SOCIAL, AGENTE ARTICULADOR DO SISTEMA EM REDE SOCIOASSISTENCIAL

Na trajetória histórica do Serviço Social, o profissional tem sido um dos agentes que mais atuam na relação direta com a população usuária, desde os primórdios da profissão, desvelando várias expressões da questão social que surgem a cada período na sociedade, onde implementam, e executam essa nova e desafiante política.

O Serviço Social, enquanto profissão, possui a Lei 8.662/93 de regulamentação, que expressa a legitimação e reconhecimento da profissão definindo as competências e atribuições privativas do profissional. Sendo assim, o Assistente Social não é um mero executor de tarefas, mas sim um profissional propositivo, interventivo e um cientista das causas sociais e na elaboração e execução de projetos étnicos, políticos, econômicos educacionais e sociais trabalhando dessa forma possibilitando a articulação em Rede em diferentes campos de atuação.

Iamamoto (2008) afirma que o trabalho do Assistente Social “adquire materialidade no conjunto das regulamentações profissionais”, requerendo perspicácia para a inovação de sua práxis. Conforme Netto (2010), “os projetos profissionais apresentam a auto-imagem da profissão que a legitimam socialmente [...] e formulam os requisitos (teóricos, práticos e institucionais) para seu exercício”, podendo intervir formulando e implementando propostas, por meio das políticas públicas, sociais, econômicas e culturais para o enfrentamento de tais expressões.

Partindo desse pressuposto, Iamamoto (2008) coloca que o perfil do profissional de Serviço Social demandado na atualidade, aponta três dimensões que devem ser do domínio do Assistente Social contemporâneo. “As dimensões ético-política, teórico-metodológica e técnico-operativa”, vão direcionar o agir profissional a partir da identidade profissional construída pelo seu Projeto Ético-Político, atendendo assim às demandas que lhes forem apresentadas nos espaços sócio-ocupacionais de atuação.

O profissional de Serviço Social, portanto, depara-se com as múltiplas expressões da questão social em suas diversas áreas de atuação, dentre as quais atua no combate à violência doméstica contra a mulher, sendo articulador do sistema da Rede Socioassistencial, e promovendo e contribuindo para a melhoria da qualidade de vida dos sujeitos sociais, os quais se encontram em situação de vulnerabilidade social e risco pessoal, desta forma garantindo aos cidadãos o conhecimento dos direitos socioassistenciais em sua defesa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Face ao que vimos nesse trabalho, a sociedade está mais consciente quanto aos agravantes da violência doméstica e o número de denúncias aumenta de forma significativa. As políticas públicas criadas para proteção a essas mulheres vêm dando ênfase ao Sistema em Rede Socioassistencial como forma de amparo legal na proteção às mulheres vítimas de violência doméstica e contribuído para efetivação de seus direitos enquanto cidadãs, dando assim mais segurança a essas vítimas.

Sendo assim, a Rede Socioassistencial é o principal meio de acesso aos serviços garantidos legalmente e viabilizados pelas políticas públicas, que proporcionam aos sujeitos sociais maior defesa, proteção e garantia dos direitos da mulher vítima de violência doméstica. As instituições e os profissionais devem, portanto, estar cada vez mais informados e capacitados a respeito da complexidade da violência doméstica, com conhecimentos e atualizações da rede de combate a esse fenômeno. Dessa forma, podendo prevenir, combater e punir os agressores de acordo com a Lei.

Com isso, as vítimas podem sair desse ciclo de violência, que degrada a sua integridade. A Rede Socioassistencial é o caminho que auxilia no empoderamento a essas mulheres, dando-lhes suporte psicológico, social e acesso à justiça, e trazendo assim o resgate das mesmas como sujeitos de direitos, ao promover um meio para que elas fortaleçam sua autoestima e autonomia, no redirecionamento e estabelecimento de novos projetos de vida.

Pode-se concluir que, apesar de haver as legislações que atualmente amparem a mulher, ainda existe uma grande ausência de políticas públicas que beneficiem as mulheres vítimas de violência doméstica e, conseqüentemente, de mais programas e projetos que garantam à construção e reconstrução de sua autonomia onde essas possam ter mais defesa e proteção de seus direitos fundamentais e sociais.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Política Nacional de Enfrentamento à Violência Contra as Mulheres**. Disponível em: <<http://www.spm.gov.br/central-de-conteudos/publicacoes>> Acesso em 12 abr. 2018

BRASIL. **Rede de Enfrentamento à Violência contra as Mulheres**. Disponível em: <<http://www.spm.gov.br/central-de-conteudos/publicacoes>> Acesso em 12 abr. 2018.

_____. **BALANÇO 180_2015/ 2016**. Publicado em 2016. Disponível em: < <http://www.spm.gov.br/central-de-conteudos/publicacoes> > Acesso em 12 abr. 2018.

_____. Lei nº 11.340/2006. **Lei Maria da Penha**: a luta fazendo a lei. Brasília, 2006.

_____. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Norma Operacional Básica NOB/SUAS**. Brasília, 2005.

COSTA, Marli Marlene Moraes da. **Violência doméstica: quando a vítima é criança ou adolescente: uma leitura interdisciplinar**. Florianópolis: OAB - SC, 2006.

DIAS, Maria Berenice. **A Lei Maria da Penha na Justiça: A efetividade da Lei 11.340/2006 de combate à violência doméstica e familiar contra a mulher**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2007.

IAMAMOTO, Marilda Villela. **Serviço na Contemporaneidade: Trabalho e Formação Profissional**. 14 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

KASHANI, Javad H.; ALLAN, Wesley D. **The impact of family violence on children and adolescents**. Thousand Oaks, Ca: Sage, 1998.

LISBOA, Tereza K; PINHEIRO, Eliane Aparecida. A intervenção do Serviço Social junto á questão da violência contra a mulher. **Katálysis**, Florianópolis, v.8, n.2 p. 199-210, jul./dez.2005.

MACHADO, C. & GONÇALVES, R. A. **Violência e Vítimas de Crimes**. 2ª ed. Vol.1. Coimbra: Quarteto, 2003.

MINAYO, M. C. S. **Violência e Saúde**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2006.

NETTO, José Paulo. **A Construção do Projeto Ético-Político do Serviço Social; Serviço Social e Saúde: Formação e Trabalho Profissional**; Brasília; 2010.

ONU - ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **In-depth study on all forms of violence against women**. New York, 2006.

EDUCAÇÃO E FARMÁCIA: QUESTÕES DE FUNDAMENTOS PARA A FORMAÇÃO PRÁTICA E A INTERDISCIPLINARIDADE

EDUCATION AND PHARMACY: FOUNDATIONS ISSUES FOR PRACTICAL TRAINING AND INTERDISCIPLINARITY

Marcelo José de Souza e Silva⁷
Adriano Jorge Torres Lopes⁸

RESUMO

Nesse trabalho se propõe um diálogo crítico com autores que têm trabalhado o tema educação farmacêutica recentemente, tendo como base uma análise sobre os fundamentos filosófico-científicos das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Farmácia. O intuito é sustentar uma posterior intervenção educacional direcionada para a interdisciplinaridade e a prática voltada para o Sistema Único de Saúde. Além disso, realizou-se uma análise sobre concepções de métodos e metodologias. A análise foi realizada através de uma leitura crítica dos autores, assim como de revisão de literatura sobre o assunto, calcada na materialidade histórico-dialética do ser social. Observou-se como resultado a necessidade de os estudos em educação farmacêutica analisados voltarem a sua atenção para as questões de fundamentos filosófico-científicas, pois são estas as bases para as teorias educacionais e diretrizes curriculares que retroalimentam a formação de farmacêuticos.

PALAVRAS-CHAVE: Educação farmacêutica. Diretrizes Curriculares Nacionais. Interdisciplinaridade.

ABSTRACT

A critical dialogue was proposed here with authors who have worked on pharmaceutical education theme recently, based on an analysis of the philosophical and scientific foundations of the National Curriculum Guidelines for Pharmacy courses. The aim is to support a further educational intervention directed toward interdisciplinary and focused practice for the *Sistema Único de Saúde*. In addition, there was an analysis of concepts methods and methodologies. Analysis was performed through a critical reading of the authors, as well as a review of literature on the subject, based on the historical and dialectic materiality of the social being. It was observed as a result the need for studies in pharmaceutical education analyzed to return their attention to the issues of philosophical and scientific foundations, as these are the basis for the educational theories and curriculum guidelines that feedback the formation of Pharmacists.

KEYWORDS: Pharmaceutical education. National Curriculum Guidelines. Interdisciplinarity.

⁷ Possui graduação em Farmácia pela Universidade Federal do Paraná (2011), mestrado em Educação pela Universidade Federal do Paraná (2013) e doutorado em Ciências (Medicina Preventiva) pela Universidade de São Paulo (2017). Tem experiência na área de Saúde Coletiva, com ênfase na relação entre Trabalho e Educação na área da Saúde e nas contribuições provenientes das Ciências Sociais para a Saúde.

⁸ Possui graduação em Farmácia, com habilitação em Bioquímica, pela Universidade Federal do Maranhão (2009). Especialização em Docência e Pesquisa no Ensino Superior pela Faculdade São Luís (2011). Mestrado em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (2012); Linha de Pesquisa Marxismo, Educação e Luta de Classes; Eixo Temático Ontologia Marxiana e Educação. Graduação em Pedagogia - Licenciatura Plena, pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (2017). Doutorado em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (em andamento); Linha de Pesquisa Formação, Didática e Trabalho Docente; Núcleo Temático Marxismo e Formação do Educador.

INTRODUÇÃO

A publicação dos artigos *O ensino de farmácia no sul do Brasil: preparando farmacêuticos para o Sistema Único de Saúde?* (MONTEGUTI; DIEHL, 2016) e *Interdisciplinaridade e formação na área de farmácia* (Sousa e Bastos, 2016) nos mostra que as ciências farmacêuticas ainda vivem um momento dinâmico, em que reflete sobre si mesma, seu papel na sociedade, a formação das novas gerações e como fazê-lo em uma perspectiva que valorize o Sistema Único de Saúde (SUS).

Monteguti e Diehl (2016), com a sua pesquisa, buscaram analisar a apropriação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) pelos cursos de graduação em Farmácia do sul do Brasil, visando à formação direcionada à assistência farmacêutica no SUS; e avaliar a participação docente e discente de Instituições de Ensino Superior (IES) de Santa Catarina nas práticas de aproximação entre ensino e realidade de atuação no SUS, chegando à conclusão da necessidade de se repensar criticamente as DCN e de que forma vêm sendo implementadas pelos cursos de Farmácia.

Sousa e Bastos (2016) buscaram desvelar a compreensão de coordenadores de cursos de graduação em Farmácia da região Centro-Oeste do Brasil sobre a interdisciplinaridade na formação do farmacêutico. Os pesquisadores chegaram a alguns resultados referentes à necessidade de compreender melhor como a interdisciplinaridade dialoga com o currículo de Farmácia e à superação de obstáculos técnicos e políticos que impedem a prática interdisciplinar efetiva na formação dos farmacêuticos, entre eles a falta de capacitação docente e as disputas de poder entre áreas.

Entretanto, apesar de felizes com a publicação dos artigos, percebemos que ambos, cada um em sua especificidade, possuem questões que merecem ser apontadas criticamente, mostrando que a dinâmica das ciências farmacêuticas se mostra também na pluralidade em que é analisada. Nosso objetivo é realizar uma análise crítica dos fundamentos das DCN para os cursos de farmácia – um primeiro passo necessário para a posterior análise crítica dos objetivos propostos pelas diretrizes, como a necessidade de uma formação interdisciplinar e que a formação seja voltada para o trabalho no SUS.

MÉTODO, METODOLOGIAS E FUNDAMENTOS DA PESQUISA

Não seria fortuito afirmarmos que há um problema generalizado quando se trata dos termos *método* e *metodologia* nas análises científicas. Basta elencarmos uma curta, mas variada, lista de referências que abordam os dois termos em vias, ora completamente distintas,

ora próximas, ora inteiramente idênticas, e ora mescladas entre si, tais como Guba e Lincoln (1994); Ferreira, Calvoso e Gonzales (2002); Brannen (2005); Sautu, Boniolo e Dalle (2005); Alveson e Sköldberg (2009); Ruto-Korin e Lubbe (2010); Denzin (2010); e Sampieri, Callado e Lucio (2013).

O problema de *método* e de *metodologia* tem um duplo caráter: primeiro, referente à própria compreensão dos termos; e segundo, concernente aos próprios fundamentos da investigação que desembocam em determinado *método* e dada *metodologia*. Sobre o primeiro caráter, tem-se que a falta de clareza sobre o que é *método* e *metodologia* resulta no uso indiscriminado dos termos. Um método de pesquisa pode ter a abrangência de conter inúmeras metodologias, assim como as mesmas metodologias podem ser utilizadas em métodos diferentes.

Vejamos, então, em linhas breves, cada termo mais especificamente.

É preciso entender *método* como uma forma abrangente e sistemática de se chegar ao conhecimento de algo. Por conseguinte, para se alcançar determinado conhecimento, tem-se dois pontos de partida: o gnosiológico ou o ontológico. Ao fim e ao cabo, ambos se referem à relação sujeito-objeto no processo de apreensão do conhecimento. O ponto de partida gnosiológico gira em torno do *sujeito*, que organiza e constrói o conhecimento, tendo a primazia da *subjetividade* como polo regente da referida relação. E o ponto de partida ontológico gravita ao redor do *objeto*, reconhecendo a *objetividade* do ser como primazia na apropriação da *coisa* (do *ser*, do *ente*), para constatar e traduzir o movimento do real. O posicionamento gnosiológico, por exemplo, decide, *a priori*, antes mesmo de se começar a investigação, quais as metodologias, procedimentos e demais etapas da pesquisa, satisfazendo, assim, o voluntarismo da sua própria razão (pendendo sempre para a *subjetividade* na relação *sujeito-objeto*), organizando e construindo o conhecimento. Não estamos aqui fazendo alusão contrária aos projetos de pesquisa e elaboração de um plano investigativo. Mencionamos tão somente nossa crítica ao se escolher, *a priori*, elementos que deveriam ser decididos no decorrer da investigação e ao longo do processo de aproximação ao *objeto*, no qual o próprio *objeto* (mediado pela razão) deverá indicar quais instrumentos analíticos são mais apropriados para a sua apreensão.

Em contrapartida, do ângulo ontológico, surge a postura de ir diretamente ao *objeto* e traduzi-lo na forma de conhecimento, utilizando a razão (a *subjetividade*) para tanto. Para o posicionamento ontológico importa aquilo que o objeto *é* e não o que se pensa sobre ele. Por isso, a primazia é da *objetividade* do ser e não da *subjetividade* do pesquisador. A postura diante

do conhecer é direcionada pela forma como o sujeito cognoscente desenvolve a sua relação com o objeto.

No interior de cada *método*, há uma vastidão de *metodologias*, as quais utilizam determinados instrumentos analíticos (intelectuais ou físicos), abordagens, procedimentos, entre outros, para se apropriar do conhecimento de algo. Ilustrando exemplos de metodologias, temos: a padronização de soluções químicas, entrevista, observação participativa, pesquisa bibliográfica, questionário, pesquisa documental e assim por diante.

As diversas *metodologias* estão inseridas em dois grandes pontos de partida que abarcam diferentes visões de mundo e, conseqüentemente, diversas conduções de pesquisas filosóficas e científicas. Pensemos na diferença qualitativa que se tem entre imaginar que o Sol gira em torno da Terra, sendo essa o centro do Universo; e se constatar que a Terra gravita ao redor do Sol, sendo aquela apenas mais um planeta e essa mais uma estrela na imensidão do Universo. Ou ainda, pensemos a distância qualitativa entre admitir (subjetivamente / ideologicamente) que não existe a categoria *classes sociais* no modo de produção capitalista contemporâneo; e constatar a sua existência com base na realidade do movimento do real, na objetividade do ser (social). Reconhecemos que a primeira ilustração é muito mais simples de se constatar hoje, justamente porque o segundo exemplo pode ser analisado do ponto de partida gnosiológico, acentuadamente subjetivo. Ao passo que não há espaço para dúvidas no sujeito em afirmar: *a Terra gira em torno do Sol*, sendo esta uma constatação ontológica, com primazia na objetividade do ser (com base nos conhecimentos sobre a Terra, o Sol, a gravidade etc.). Nesse caso, a subjetividade surge para traduzir o real, aquilo que o objeto é, e não para se sobressair como primazia, organizando e construindo o conhecimento, dando liberdade para o sujeito expressar a sua visão de mundo e relegar a segundo plano a objetividade.

Temos total clareza que, dadas as limitações do espaço de um artigo, a síntese aqui exposta tem caracteres muito lacunares, que poderão ser preenchidos qualitativamente através de nossas referências sugeridas. Todavia, acreditamos que cumprimos a tarefa de incitar a reflexão para tais problemas que são dados, no grande montante da pesquisa científica contemporânea, como pontos passivos que não são pautas de discussões.

A partir dessas observações iniciais, estamos posicionados entre aquelas pesquisas que possuem como método uma posição ontológica, calcada na materialidade histórico-dialética do ser social, que buscam entender o objeto enquanto o que ele é, e não simplesmente o que ele, à primeira vista, parece ser. Isso significa que a partir do exposto por Sousa e Bastos (2016) e Monteguti e Diehl (2016), realizaremos uma leitura ontológica da educação

farmacêutica e, conseqüentemente, das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Farmácia (DCNF) de forma a enquadrar ambas em um momento histórico determinado, que explica seus fundamentos, possibilitando, além de um entendimento aprofundado, uma autêntica crítica que possibilite a sua qualitativa superação.

AS BASES HISTÓRICAS DO SURGIMENTO DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA OS CURSOS DE FARMÁCIA

Monteguti e Diehl (2016) retratam bem a movimentação histórica de profissionais, professores, estudantes e instituições de farmácia entre as décadas de 1960 e 1990 de crítica ao Currículo Mínimo e com o intuito de modificações na formação do profissional farmacêutico, que culminou com as Diretrizes Curriculares Nacionais. Entretanto, essa mudança não ocorreu de forma isolada na área de farmácia, mas se deu em um contexto de reforma geral do ensino superior no Brasil no início da década de 2000, que tem como base histórica a crise do início da década de 1970.

De acordo com Marx (2013), o capitalismo é um modo de produção dependente da produção de valor que se tornará capital, que necessita constantemente ser valorizado e revalorizado. O trabalho (sob o capitalismo) cria valor e, através do trabalho assalariado, é possível extrair também um mais-valor dos trabalhadores, que se tornará lucro e será valorizado, tornando-se o próprio capital; entretanto, com o passar do tempo e desenvolvimento dos meios de produção, passa a ser empregado uma menor quantidade de trabalhadores e uma maior de maquinaria. Isso faz com que o montante relativo extraído do conjunto de trabalhadores seja menor, apesar do montante absoluto de mais-valor explorado poder ser maior. Essa tendência leva a uma diminuição na obtenção de lucro obtido, pela diminuição do valor das mercadorias. Com o aumento da produtividade – aumento da quantidade de mercadorias produzidas em um mesmo período – se diminui o custo repassado para cada produto, dilui-se o valor do capital constante utilizado em um maior número de mercadorias, diminui-se o lucro obtido com cada mercadoria. Novamente, é possível que o montante absoluto de lucro aumente, entretanto, a taxa de lucro cai relativamente em cada produto.

O aumento da produtividade e a diminuição relativa da taxa de lucro levam a uma superprodução, diminuindo ainda mais a taxa média de lucro. Quando a taxa média de lucro chega em um patamar em que não é mais possível revalorizar o capital, ocorrem as chamadas crises. E para sair das crises, é preciso destruir valor, tanto simbolicamente, quanto concretamente, através da destruição de mercadorias. Também é necessário simplificar o

trabalho, diminuindo a quantidade paga ao trabalhador, possibilitando o aumento da exploração de mais-valor.

A crise chamada de Grande Depressão de 1929 levou a uma grande destruição de valor, principalmente com a Segunda Guerra Mundial. Essa destruição permitiu que o capitalismo vivesse o que Hobsbawm (2011) chamou de a Era de Ouro ou os Trinta Anos Gloriosos, em que as taxas de lucro médias chegaram a patamares nunca antes alcançados pela humanidade. Entretanto, segundo Kliman (2012), a queda tendencial da taxa de lucro continuou mesmo nesse período, mas de forma imperceptível, pois sempre que a taxa de lucro média caía, ainda se encontrava acima do nível necessário para a reprodução do capital.

No entanto, no início da década de 1970 essa queda se fez sentir, o que levou à grande crise de 1973, sendo necessário novamente destruição de capital. Entretanto, como os governos não desejavam a radicalização do movimento dos trabalhadores que aconteceu em outros momentos e como ainda se vivia uma Guerra Fria, ocorreu uma intervenção com políticas monetárias e fiscais com o intuito de prevenir uma destruição em massa de valor de capital. Segundo Kliman (2012, p. 3, tradução nossa):

Isso explica porque recessões subsequentes na economia não têm sido tão severas como da Depressão. Mas desde que muito menos valor de capital foi destruído durante a década de 1970 e início da década de 1980 do que foi destruído na década de 1930 e início da década de 1940, o declínio na taxa de lucro não foi revertido. E por não ter sido revertido, a rentabilidade se manteve em um nível muito baixo para sustentar um novo crescimento.

Para prevenir o que aconteceu na década de 1930, políticos usaram, com sucesso, financiamento e garantias de dívidas para retardar e desviar da destruição de capital. Como a destruição de capital é o principal fator que restaura a rentabilidade e, portanto, é o grande responsável pela próxima fase de crescimento, não houve um crescimento como o que ocorreu depois da Grande Depressão e da Segunda Guerra Mundial.

Em resposta a essa crise, ocorreram reformas dentro do capitalismo (sem, entretanto, mudar suas estruturas), com o neoliberalismo ganhando força como forma de gerenciamento do Estado; e o toyotismo surge como forma principal de reestruturação da produção e do trabalho (Antunes, 2009). De acordo com Antunes (2009, p. 36), “desemprego em dimensão estrutural, precarização do trabalho de modo ampliado e destruição da natureza em escala globalizada tornaram-se traços constitutivos dessa fase da reestruturação produtiva do capital”. Na área farmacêutica, isso se deu principalmente pela precarização do trabalho e pela simplificação do processo de trabalho, transferindo para o maquinário grande parte do

conhecimento elaborado, restando ao trabalhador a tarefa de operá-lo. A elaboração desse conhecimento se restringe ainda mais aos países capitalistas avançados. A simplificação do trabalho faz com que não seja mais necessário um profissional altamente qualificado, com uma formação aprofundada, com a transmissão dos conhecimentos histórico e socialmente produzidos pela humanidade.

Dessa forma, a reestruturação produtiva, através de mediações dentro das relações sociais de produção capitalistas, também incide sobre a educação escolar, uma vez que, juntamente com esse novo tipo de produção, também surge a necessidade de um trabalhador que se adeque melhor a essa *nova* produção. A necessidade desse *novo* trabalhador faz com que seja necessária também uma *nova* formação, voltada para essa *nova* organização do trabalho. Isso leva a órgãos internacionais, como UNESCO, UNICEF, UNDP e Banco Mundial, a elaborarem vários documentos que influenciaram as políticas de educação em nosso país, baseando-se na *teoria do capital humano*, na qual a educação é entendida como um dos principais determinantes na competição entre os países.

No Brasil, a década de 1990 consolida governos neoliberais e ocorre também uma reestruturação da produção, levando a adoção, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação em 1996, desse ideário da necessidade de uma nova formação, para um novo trabalhador. A LDB será a base para a reforma do ensino superior iniciada na década de 2000 com a promulgação de Diretrizes Curriculares Nacionais para os diversos cursos do ensino superior, cujo primeiro movimento ocorreu majoritariamente entre 2001 e 2004, mas continuando até hoje em dia. As diretrizes extinguiram os antigos Currículos Mínimos (currículos baseados no ensino tecnicista – um dos frutos da ditadura militar), flexibilizando ao máximo a estruturação pedagógica de cada universidade/faculdade do país, com o intento de flexibilizar e priorizar áreas do conhecimento na construção dos currículos de cada escola.

Para os cursos de graduação em Farmácia, as Diretrizes Curriculares Nacionais são promulgadas em 2002, de acordo com a LDB e com as recomendações da Organização Pan-Americana de Saúde (OPAS/OMS) para o curso de Farmácia nas Américas (Breyner, 2006). A partir de sua publicação, todas as escolas de Farmácia do Brasil deveriam adequar seus currículos às novas diretrizes, acabando com as especialidades e formando o farmacêutico generalista a partir da teoria das competências e da educação ao longo da vida (Brasil, 2002). Em outubro de 2017, foram promulgadas as mais recentes Diretrizes Curriculares para os cursos de farmácia, com algumas mudanças mais significativas que a de 2002, como uma maior ênfase no cuidado em saúde, mantendo, entretanto, a base pedagógica que orienta os cursos intacta

(Brasil, 2017) – a partir da teoria das competência e da educação continuada/permanente, teorias enquadradas no chamado ideário do *aprender a aprender*.

FUNDAMENTAÇÕES FILOSÓFICO-CIENTÍFICAS DAS DIRETRIZES CURRICULARES PARA OS CURSOS DE FARMÁCIA

Uma etapa importante e, infelizmente, não tão bem explorada nos processos investigativos sobre educação farmacêutica é referente aos fundamentos de determinada teoria, hipótese, argumentos ou mesmo tendências, ideários e perspectivas em geral. Sobre *fundamentos*, leia-se: gênese, origem e função, sempre buscando a aproximação maior possível das características mais essenciais de determinado fenômeno e/ou categoria analisados.

Fizemos, no tópico anterior, um resgate histórico situando em linhas gerais o momento econômico no Brasil e no mundo, que antecedeu a criação das DCNF, fazendo enlaces correspondentes entre a base político-econômica e os seus direcionamentos refletidos nas estruturas educacionais, sistematizadas nas LDB e, por extensão, às Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação no Brasil. Nesta seção, faremos o esforço em demonstrar, em síntese, a fundamentação filosófico-científica na qual se baseia a proposta oficial para a formação de farmacêuticos no Brasil. Partindo das próprias DCNF, fica nítida a sua expressa filiação à tendência pedagógica do *aprender a aprender* quando diz que o profissional deve estar em uma educação permanente, “os profissionais devem aprender a aprender” (BRASIL, 2002, art. 3º), mantido no artigo 4º das diretrizes de 2017. Da mesma maneira, permaneceu a ênfase nas competências, conforme artigos 5º, 6º, 8º, 12º e 17º das retrocitadas diretrizes (BRASIL, 2017).

A tendência pedagógica do *aprender a aprender* envolve um conjunto heterogêneo de ideários nas ciências da Educação que, apesar das particularidades que as diferem uma das outras, carregam elementos centrais em comum. Temos como exemplos de algumas dessas tendências mais conhecidas: Escola Nova, Pedagogia das Competências, Metodologias Ativas, Pedagogia do Professor Reflexivo, Multiculturalismo e Construtivismo.

A espinha dorsal que articula as tais tendências pedagógicas foi dissecada com muita qualidade por Duarte (2006), que elenca quatro posicionamentos valorativos contidos no lema *aprender a aprender*.

I) Coloca as aprendizagens adquiridas pelo indivíduo por si só, de forma autônoma e espontânea como mais importantes do que os conhecimentos transmitidos pelo intermédio de outros indivíduos (DUARTE, 2006).

Nesse primeiro posicionamento, a postura de autonomia e espontaneidade no processo educativo é também compartilhada por nós como favorável. Convém discutir, todavia, o ressaltado de que essa posição seria mais importante do que os conhecimentos transmitidos pelo intermédio de outros indivíduos, afeta diretamente a própria atividade docente e os estágios no processo de ensino-aprendizagem, pois a autonomia e espontaneidade são adquiridas após a aquisição de conhecimentos suficientes para tanto, transmitidos direta e intencionalmente de quem ensina para quem aprende. Segundo Saviani (2008, p. 13), educação é

o ato de produzir direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.

Cabe perceber aqui que pôr ênfase hierarquicamente na aprendizagem autônoma e espontânea do educando como superior e mais desejável que a transmitida direta e intencionalmente por um educador pode acarretar a superestimação do aluno, colocando em segundo patamar a transmissão sistemática pelo professor. De nossa parte, concordamos que a educação formal deve proporcionar autonomia e espontaneidade na pesquisa e progressivo desenvolvimento intelectual, mas é preciso perceber o processo que desencadeia essa condição e que a transmissão direta e intencional das formas mais elevadas do conhecimento socialmente produzidos não é uma barreira para se chegar a esse estágio.

II) O segundo posicionamento valorativo assevera ser mais importante o aluno desenvolver uma metodologia própria de aquisição, elaboração, descoberta e construção de conhecimentos, do que aprender os conhecimentos que foram descobertos e elaborados por outras pessoas (DUARTE, 2006).

Esse segundo posicionamento é uma extensão do primeiro, supervalorizando a metodologia de conhecimento em detrimento do conhecimento como produto. Pode ser analisada como uma inversão entre o ponto de partida e o ponto de chegada. Jean Piaget, importante teórico muito utilizado pelo Construtivismo, ilustra bem esse posicionamento:

O problema da educação internacional é, portanto, essencialmente o de direcionar o adolescente não para soluções prontas, mas para um método que lhe permita construí-las por conta própria (PIAGET *apud* DUARTE, 2006, pp. 35-36).

Ao invés de o ponto de partida ser aquilo que a humanidade já produziu (descobriu, traduziu da realidade) historicamente e incorporou como seu patrimônio cultural, retrocede-se a um patamar anterior, gastando tempo e energia para se direcionar ao estágio do qual poderia se ter iniciado e não chegado.

É compreensível que as DCNF se esforcem em distanciar a sua proposta educacional dos antigos Currículos Mínimos, vinculados ao tecnicismo do período da ditadura militar brasileira. Tecnicismo esse, criticado de forma justa por sua transmissão mecânica de conteúdos programáticos, sem permitir um espaço de reflexão durante as mediações entre o ponto de partida e o ponto de chegada do conhecimento. Dessa forma, as DCNF de 2002 expuseram no artigo 13 e ficou mantido no artigo 12 das DCNF de 2017 que os currículos dos cursos de graduação em Farmácia devem ter como estrutura:

contemplar a abordagem de temas observando o equilíbrio teórico-prático, **desvinculado da visão tecnicista**, permitindo na prática e no exercício das atividades a **aprendizagem da arte de aprender** (BRASIL, 2017, art. 12, grifos nossos).

Como já sabemos que se trata das tendências pedagógicas do *aprender a aprender*, então em contraposição à visão tecnicista, a *arte de aprender* deve ser entendida, dentre outras, como a criação de metodologias próprias para se chegar ao conhecimento. No intuito generalizado de se opor ao tecnicismo, o *aprender a aprender* tende a tratar toda transmissão de conhecimento como mecânica e, por consequência, indesejável também os produtos e resultados que dela podem vir. Saviani esclarece o equívoco do *aprender a aprender* ao refutar a postura da Escola Nova:

Tendo claro que é o fim a atingir que determina os métodos e processos de ensino-aprendizagem, compreende-se o equívoco da Escola Nova em relação ao problema da atividade e da criatividade. Com efeito, a crítica ao ensino tradicional era justa, na medida em que esse ensino perdeu de vista os fins, tornando mecânicos e vazios de sentido os conteúdos que transmitia. A partir daí, a Escola Nova tendeu a classificar toda transmissão de conteúdo como mecânico e todo mecanismo como anticriativo, assim como todo automatismo como negação da liberdade (SAVIANI, 2008, p. 18).

III) O terceiro posicionamento elabora que a própria atividade do discente deve mover o processo educacional, ou seja, a educação deve ser impulsionada pelos interesses e necessidades do estudante (DUARTE, 2006).

Esse posicionamento expõe com muita nitidez uma das categorias centrais que dá unidade às tendências pedagógicas do *aprender a aprender*: a centralidade no estudante. Esta postura tende a ignorar que o educando é um indivíduo síntese das relações sociais contraídas

necessariamente pelas inúmeras mediações no sistema produtivo, que expressam uma visão de mundo a partir do ângulo de uma classe social, com suas ideologias, esboçando uma subjetividade característica a essa peculiaridade. Em outros termos, o estudante chega ao ambiente de educação formal com uma bagagem cotidiana repleta de preconceitos, generalizações apressadas, alienações diversas etc., ao passo que o processo filosófico-científico de ensino-aprendizagem necessita do não-cotidiano – sistematizações não-naturais, não-espontâneas, reflexivas e críticas (Rossler, 2006) – para que, em outro estágio mais complexo, possa voltar ao cotidiano (agora enriquecido subjetivamente pelas objetivações não-cotidianas) para fazer análises qualitativamente superiores em relação à aproximação ao objeto do real.

A crítica supracitada se estende às DCNF, tanto as de 2002 no artigo 9º como as de 2017 no artigo 12, as quais defendem abertamente este terceiro posicionamento valorativo:

O Curso de Graduação em Farmácia deve ter um projeto pedagógico, construído coletivamente, **centrado no aluno como sujeito da aprendizagem e apoiado no professor como facilitador e mediador do processo ensino-aprendizagem**. Este projeto pedagógico deverá buscar a formação integral e adequada do estudante através de uma articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão/assistência (BRASIL, 2017, art. 12, grifos nossos).

IV) Por fim, o quarto posicionamento valorativo do *aprender a aprender* trata de reduzir a educação à mera função de preparar o indivíduo, adaptando-o às exigências do mercado de trabalho (DUARTE, 2006).

A miopia gerencial e arrogante e a resistência à mudança, que paira em grande parte no sistema produtivo, devem dar lugar à aprendizagem, ao conhecimento, ao pensar, ao refletir e ao resolver novos desafios da atividade dinâmica que caracteriza a economia global dos tempos modernos. [...] os empresários e os trabalhadores devem cada vez mais investir no desenvolvimento do seu potencial de adaptabilidade e de empregabilidade [...] O êxito do empresário e do trabalhador do século XXI terá muito que ver com a maximização das suas competências cognitivas. Cada um produzirá mais na razão direta de sua maior capacidade de aprender a aprender [...] A capacidade de adaptação e de aprender a aprender e a reaprender, tão necessária para milhares de trabalhadores que terão de ser reconvertidos em vez de despedidos, a flexibilidade e modificabilidade para novos postos de trabalho vão surgir cada vez com mais veemência. [...] e tais postos de trabalho terão que ser conquistados pelos trabalhadores preparados e diferenciados em termos cognitivos (FONSECA *apud* DUARTE, 2006, pp. 41-42).

A preocupação nas DCNF com a relação entre mercado e ensino nos apresenta uma faceta já esperada que, historicamente, é apropriada pela estrutura político-econômica, direcionando a educação e a pesquisa científica aos interesses privados do meio empresarial.

Observemos que a própria nomenclatura vocabular nas DCNF incorpora os termos utilizados nas empresas e fábricas privadas, como: ter “liderança” e serem “empreendedores” (BRASIL, 2002, p. 2), ter “competências e habilidades” (Idem, ibidem), ter “flexibilidade” (Idem, p. 4), “empreendedorismo” (Idem, p. 2), “gerenciamento e execução de ações” (Idem, ibidem).

Apesar de estar registrado nas DCNF que “a formação do Farmacêutico deverá contemplar as necessidades sociais da saúde [...] com ênfase no Sistema Único de Saúde” (BRASIL, 2002, p. 3), o que não permanece nas Diretrizes de 2017, é preciso verificar como e qual é a concepção de serviço público abordada no processo de ensino-aprendizagem. Principalmente em se tratando das tão atuais, em voga, Parcerias Público-Privadas, que descaracterizam a gratuidade do serviço público e injetam a dinâmica de trabalho da lógica privado-empresarial através das terceirizações de serviços prestados.

O farmacêutico e professor Paulo Roberto Boff concedeu, em 2012, uma entrevista à revista *Pharmácia Brasileira*, comentando sobre as DCNF, na qual fez a seguinte crítica:

Não se pode conceber flexibilização apenas como uma janela para as facilidades oferecidas à instituição de ensino, para que esta planeje o seu curso voltado apenas para o mercado e o modelo econômico, transformando o farmacêutico exclusivamente em mão de obra de uma engrenagem, muitas vezes, desumana e pernicioso à sociedade.

O farmacêutico é um profissional da saúde que, além de ser uma excelência técnica, precisa ser dotado de uma grande capacidade crítica, de uma forte base humanística e universal, e inteirado das questões sociais (BOFF, 2011-2012, p. 53).

E arremata, expondo a íntima relação entre o mercado educacional no ensino de Farmácia e as DCNF:

A colega Silvana Nair Leite, professora do departamento de Ciências Farmacêuticas da UFSC (Universidade Federal de Santa Catarina) e que já realizou avaliação de cursos de Farmácia pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), confidenciou-me que um dos efeitos das próprias Diretrizes é a permissividade de “nivelar por baixo”.

Os cursos de Farmácia tradicionalmente eram caros, com muitos laboratórios, equipamentos, linhas de pesquisa etc., infraestrutura essencial para que se tenha um bom curso em funcionamento. Mas isso não aparece como exigência nas Diretrizes.

Há uma forte subjetividade neste quesito. A exigência está pautada apenas em estágio no SUS, em clínica. A colega Silvana afirma que, por conta disso, as partes técnica, tecnológica e de P&D (pesquisa e desenvolvimento) perderam força.

Diz ela: “Com isso, na prática, quase qualquer coisa pode ser enquadrada dentro das Diretrizes Curriculares e ser aprovada. Senti muito isso, fazendo avaliações para o INEP. É praticamente impossível dizer que o curso não tem condições físicas e materiais para oferecer um bom ensino de Farmácia”. Isso pode ter sido estratégico para a ampliação do número de cursos e da situação que temos, agora (BOFF, 2011-2012, p. 55).

Em síntese, as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Farmácia não fogem à lógica das DCN para os demais cursos do ensino superior brasileiro; a lógica de um ensino voltado para o mercado de trabalho, esse que, desde a revolução produtiva e ascensão do neoliberalismo, busca ao máximo a incorporação do conhecimento nas tecnologias, relegando ao trabalhador sua simples operação, como forma de barateamento da força de trabalho, com o intuito de aumento da taxa de lucro. Além disso, simplesmente operar a tecnologia (tornar o trabalhador um apêndice da máquina) leva a não ser necessário a transmissão dos conhecimentos elaborados pela humanidade, indo ao encontro do ideário do *aprender a aprender* que permeia as DCNF.

A INTERDISCIPLINARIDADE COMO SOLUÇÃO PARA A FRAGMENTAÇÃO DO ENSINO

Almeida Filho (2005, p. 33) considera a disciplinaridade a forma fragmentada de ensino proveniente da ciência moderna, “baseada na fragmentação do objeto e numa crescente especialização do sujeito científico”, e Alvarenga, Sommermann e Alvarez (2005) argumentam que isso ocorre devido ao rompimento radical com a tradição do pensamento clássico e enciclopédista, descartando qualquer tentativa de universalidade do pensamento humano e contribuindo a dissociação entre ciências e humanidades. Para Sousa e Bastos (2016), o ensino de Farmácia ainda está baseado nesse modelo, a partir da visão reducionista do ensino e calcado nas especialidades. Todos os autores sugerem como solução para esses problemas a interdisciplinaridade que, segundo Sousa e Bastos (2016), é uma linha axiomática que integra diversas disciplinas, com uma noção de finalidade. A interdisciplinaridade, portanto, busca uma comunicação entre os domínios do saber, ou seja, busca as possíveis inter-relações entre as disciplinas próximas e distantes, a partir de práticas interdisciplinares, não negando o disciplinar (a disciplinaridade), mas relativizando-o, constituindo-se em um “saber que organiza diferentes saberes” (Alvarenga, Sommermann e Alvarez, 2005, p. 16) e que, principalmente, cria a relação entre a ciência moderna e o ensino de humanidades. E, sobretudo, “a interdisciplinaridade não se ensina nem se aprende, apenas vive-se” (Sousa e Bastos, 2016, p. 105).

Compreendemos os esforços dedicados por esse movimento na tentativa de acabar com a fragmentação do ensino, porém, acreditamos que a solução proposta não fornece meios reais para atingir o objetivo proposto. A proposta da interdisciplinaridade busca superar a disciplinaridade, mantendo, contudo, tanto as disciplinas quanto a base que leva a existirem disciplinas. Obtém-se como produto um novo ensino também fragmentado, mas que está

baseado em disciplinas conversando com outras disciplinas (fragmentos conversando com fragmentos). Esse movimento busca uma superação a partir de uma solução equivocada, e que, apesar de ser aparentemente diferente daquilo que quer superar, no final, acaba no mesmo ponto, em um ensino disciplinar (que conversa entre si) que não supera a fragmentação da educação.

Isso ocorre, pois a interdisciplinaridade está baseada na – e somente nela – lógica formal, ou seja, está preocupada apenas em como se organiza o pensamento, em apenas entender como pensa o pensamento, e não como esse pensamento/conhecimento foi produzido e, principalmente, como, a partir dele, transformar a realidade. Segundo Ilyenkov (2010), a lógica formal é a lógica que estabelece os limites do conhecimento – limites os quais o conhecimento não pode ultrapassar, não importam as circunstâncias, ou quão elevado esteja o desenvolvimento das capacidades cognitivas de uma pessoa ou da humanidade, ou da técnica da pesquisa ou experimento científico.

A interdisciplinaridade, enquanto solução restrita ao campo da epistemologia ou teoria do conhecimento, está baseada em uma aceitação *a priori* de que o conhecimento humano é apenas um processo de ordenação, organização e sistematização dos fatos da experiência individual e não que o conhecimento humano é o conhecimento do mundo que existe fora e independentemente da consciência humana – apreendido por essa mesma consciência. Em outras palavras, para a epistemologia, qualquer área científica, seja ela a física ou a economia política, a matemática ou a história, não nos diz e não poderia dizer sobre como a matéria está no mundo externo, porque só descreve fatos que surgem dentro de nós mesmos, dos fenômenos psicofisiológicos que são percebidos, de forma ilusória, como a simples soma dos fatos externos. Qualquer conhecimento não é conhecimento do mundo ao redor do ser humano, mas somente um esquema da organização dos assuntos do conhecimento (Ilyenkov, 2010).

Assim, segundo Ilyenkov (2010), a lógica formal não possui uma relação imediata com o mundo real, mas somente com coisas já realizadas, com os fenômenos psíquicos da cultura humana. É, portanto, tarefa da lógica formal a análise das imagens já disponíveis na consciência, transformando-as em componentes mais simples, expressos em termos definidos e a posterior operação de síntese desses termos, pelas mesmas regras, com cada fato isolado da totalidade que compõe o conjunto ao qual pertence.

É dessa forma que vê o conhecimento a interdisciplinaridade, como diversos fatos isolados que precisam conversar, acreditando que essa é a solução para acabar com a fragmentação do ensino. Entretanto, como o conhecimento parte da realidade (Marx e Engels,

2009), um conhecimento fragmentado é reflexo de uma realidade fragmentada. Sob o modo de produção capitalista, a humanidade alcançou níveis de desenvolvimento nunca vistos antes em sua história; entretanto, contraditoriamente, o fez a partir de uma fragmentação da prática social e do sujeito, expressa na fragmentação do conhecimento sobre essa realidade material.

Por isso, acreditamos que a interdisciplinaridade é uma solução equivocada para combater a fragmentação do saber. Um dos motivos seria a pressuposição de “que a complexificação e a fragmentação são simplesmente resultados naturais do processo social, sendo a segunda uma consequência necessária da primeira” (TONET, 2013a, p. 729). Outro motivo é a análise do conhecimento prescindindo da análise da prática social, já que é dessa prática, dessa realidade objetiva, que se engendra o conhecimento. Dessa forma, a interdisciplinaridade “termina por atribuir ao conhecimento uma autonomia que ele de fato não tem, tratando, assim, a fragmentação do saber como um processo que se dá no interior do próprio saber” (TONET, 2013a, p. 729), buscando resgatar a totalidade *perdida* através da simples soma dos diversos fragmentos do saber – ou, em outras palavras, através da comunicação, da conversa entre esses diversos fragmentos. Partindo do pressuposto dessa autonomia do saber, a interdisciplinaridade não faz a crítica ao processo material de fragmentação, limitando-se a buscar a superação deste estado “pelas vias epistêmica, pedagógica ou comportamental” (TONET, 2013a, p. 729). Além disso, toma o padrão moderno de cientificidade (altamente especializado sem correspondência com a totalidade do conhecimento) como se fosse o único caminho para a produção do conhecimento científico (enquanto conhecimento que busca explicar a realidade objetiva), ignorando que essa fragmentação do conhecimento faz parte de um modo específico de se fazer ciência, e que esse modo foi originado da prática social do modo de produção capitalista. A ciência capitalista é reflexo do próprio capitalismo.

O ser humano, enquanto único animal cuja atividade é voltada a um fim, ao suprir suas necessidades, cria outras, que também precisam ser supridas (MARX E ENGELS, 2009). Como a partir do desenvolvimento dessa prática social – desenvolvimento no sentido de aumento da complexificação e não de constante melhoria –, ocorre o desenvolvimento do conhecimento, esse também passa a ser mais complexo o que gera a especialização, pois não é possível a um único sujeito conhecer tudo do fazer e do saber. Entretanto, essa complexificação no modo de produção capitalista tem uma especificidade própria, pois é baseada na divisão do trabalho em manual e intelectual. Embora possa parecer uma divisão natural, ela não é, pois provém do processo social no qual o fazer e o saber estão separados “e essa separação é

justificada teoricamente e contribui poderosamente para manter a exploração e a dominação de classes” (TONET, 2013a, p. 732).

Sendo assim, a fragmentação do saber se origina na fragmentação da prática social engendrada pelas relações sociais capitalistas e não a partir do isolamento das disciplinas em si mesmas. E esse conhecimento fragmentado é funcional à reprodução do capital, pois “ao impedir uma visão de totalidade do processo social e ao gerar uma compreensão desse mesmo processo apenas em sua aparência” (TONET, 2013a, p. 737) contribui para reproduzir esse tipo de sociedade que depende da prática social fragmentada para se desenvolver. Como a interdisciplinaridade não busca as causas da fragmentação do ensino, apenas reconhece esse estado, suas causas negativas, acaba tornando essa fragmentação em algo natural, um problema de como se ensina. Pressupondo que esse problema é meramente epistêmico, para a interdisciplinaridade sua superação também se dará nesse plano.

Assim, superação qualitativa da fragmentação do saber para chegar em um conhecimento *qualitativamente menos fragmentado*, necessariamente passa pela superação das relações sociais que fragmentam a prática social que dá origem a esse conhecimento fragmentado. É preciso, portanto, uma transformação radical da sociedade, buscando a superação da divisão entre trabalho manual e intelectual e a superação da divisão em classes sociais, tornando possível deixar de existir a fragmentação do saber que existe atualmente – uma sociedade baseada em uma totalidade humana engendrará um conhecimento baseado nessa totalidade.

Entretanto, segundo Tonet (2013a), essa fragmentação, tanto da prática quanto do ensino, não é absoluta. De acordo com o autor, utilizando as contradições existentes no modo de produção capitalista, é possível produzir um conhecimento baseado em uma totalidade. Esse tipo de saber não só é possível (com suas devidas limitações em uma sociedade de classes), como é necessário, pois um saber fundamentado em uma totalidade permite entender e, subsequentemente, desmistificar a realidade social do qual foi engendrado, atendendo dessa forma os interesses da classe trabalhadora; já um saber fragmentado atende aos interesses da classe burguesa e sua manutenção como classe dominante.

Para superar a fragmentação do ensino, é preciso, portanto, tratar o conhecimento em sua totalidade e a interdisciplinaridade trata o conhecimento como a união de diversos fragmentos de ciência (tanto na questão das disciplinas, como na questão dos sujeitos – a equipe multidisciplinar), a partir da lógica formal (da conversa entre as diversas disciplinas), sendo que a totalidade não é a soma de todos os fatos ou o conhecimento de todos os fatos, mas sim

que cada fato seja tomado dentro da sua totalidade, a partir das relações constitutivas daquele fenômeno (KOSIK, 2011).

Consideramos a interdisciplinaridade uma *pseudodesfragmentação* do conhecimento e do ensino, pois se mostra no âmbito educacional enquanto soma de conteúdos pontuais que diversas disciplinas compartilham. Seu princípio é o de que isso permitirá que essas diversas ciências se comuniquem; entretanto, ao não entender a relação dialética entre o concreto e o abstrato, entre a realidade e a sua reflexão no pensamento, não entende que a totalidade não é simplesmente um conjunto de momentos particulares abstratos que podem ser somados e que, logo, não basta que disciplinas fragmentadas se comuniquem para que se alcance essa totalidade.

Essa *pseudodesfragmentação* também se mostra no âmbito da equipe multidisciplinar, que, a partir do mesmo princípio, acredita que a totalidade seria encontrada a partir da simples soma dos diferentes conhecimentos dos diversos membros da equipe. Entendemos que a equipe é, sim, indispensável, mas acreditamos que essa será uma equipe de fato somente quando cada sujeito se apropriar da *totalidade do conhecimento*. Não será a soma abstrata de fragmentos do conhecimento de cada sujeito singular que formará a totalidade do conhecimento necessária para a prática em saúde.

O conhecimento é conhecimento da realidade; e a realidade é movimento e está recheada de contradições. Para entender esse movimento e essas contradições (enquanto contradições reais e não erros do pensamento), é preciso a lógica dialética para entender a *totalidade do conhecimento da realidade objetiva*. Isso não quer dizer desprezar a análise da lógica formal, suplantá-la, mas sim, superá-la, o que significa alcançar um estágio mais elevado através da sua incorporação. Entretanto, para realmente superar a fragmentação do conhecimento não basta apenas a lógica dialética, mas a superação de uma realidade fragmentada que engendra um conhecimento fragmentado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Farmácia não se constituíram de forma isolada, mas resultaram da reforma do ensino superior - decorrente de mudanças na estrutura produtiva da sociedade capitalista no final do século XX, devido à constante taxa de lucro média abaixo do limiar necessário para a própria reprodução do capital. Dessas mudanças na produção, decorre a necessidade de uma nova formação de um novo trabalhador, apto a se enquadrar nessa nova etapa do capitalismo.

O farmacêutico, como trabalhador no modo de produção capitalista, também passa a necessitar de uma nova formação, que surge fundamentada no ideário do *aprender a aprender*, no qual não é valorizado o conhecimento produzido pela humanidade, mas metodologias ativas que permitam ao estudante se adaptar às diversas situações que possam surgir no mercado de trabalho, desde as mudanças de área de trabalho, quanto ao próprio desemprego. Ao mesmo tempo, essas metodologias vêm ao encontro da necessidade de uma formação superficial, que forme um trabalhador mais barato e destinado à operação da tecnologia, essa sim, detentora do conhecimento objetivado nela, fazendo com que o discurso da formação do profissional de saúde voltado ao SUS, fique apenas no discurso.

Além disso, diferentemente dos resultados obtidos por Sousa e Bastos (2016), de que a interdisciplinaridade não é efetivada nos cursos de Farmácia pelo simples não-entendimento do que é essa prática, o não-entendimento da diferença entre generalista e especialista, da formação cartesiana dos docentes, ou a disputa de poder entre as áreas, acreditamos que a interdisciplinaridade não é efetivada porque não existem condições materiais para isso. Vivemos, atualmente, no modo de produção capitalista, uma realidade fragmentada, pela cisão do trabalho em manual e intelectual que gera, conseqüentemente, um conhecimento também fragmentado, já que o conhecimento é um reflexo no pensamento da realidade objetiva.

É preciso, portanto, mudanças significativas na sociedade, que tornem a realidade qualitativamente menos fragmentada, para que a educação possa realmente formar um farmacêutico enquanto profissional de saúde.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, Naomar de. Transdisciplinaridade e o paradigma pós-disciplinar na saúde. **Saúde e Sociedade**, v. 14, n. 3, pp. 30-50, 2005. Disponível em <www.scielo.br/pdf/sausoc/v14n3/04.pdf>. Acesso em: 09 fev. 2016.
- ALVARENGA, Augusta Thereza de; SOMMERMAN, Américo; ALVAREZ, Aparecida Magali de Souza. Congressos internacionais sobre transdisciplinaridade: reflexões sobre emergências e convergências de idéias e ideais na direção de uma nova ciência moderna. **Saúde e Sociedade**, v. 14, n. 3, pp. 9-29, 2005. Disponível em <www.scielo.br/pdf/sausoc/v14n3/03.pdf>. Acesso em: 09 fev. 2016.
- ALVESON, Mats; SKÖLDBERG, Kaj. **Reflexive methodology**: new views for qualitative research. 2.ed. London: Sage, 2009.
- ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2.ed. 10.reimpr. rev. e ampl. São Paulo: Boitempo, 2009.

BOFF, Paulo Roberto. Diretrizes e práticas farmacêuticas: entrevista com farmacêutico e professor Paulo Roberto Boff. **Pharmácia Brasileira**, Brasília, n. 84, dez./jan./fev., pp. 50-55, 2011-2012. Disponível em <www.cff.org.br/sistemas/geral/revista/pdf/136/050a055_entrevista_paulo_boff.pdf>. Acesso em 09 fev. 2016.

BRANNEN, Julia. Mixing methods: the entry of qualitative and quantitative approaches into the research. **International Journal of Social Research Methodology**, v. 8, n. 3, pp. 173-184, 2005. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1080/13645570500154642>>. Acesso em 29 abr. 2014.

BRASIL. Resolução CNE/CES nº 02, de 19 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Farmácia. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 04 mar. 2002. Disponível em: <portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES022002.pdf>. Acesso em 09 fev. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução n 06, de 19 de outubro de 2017. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Farmácia e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 out. 2017.

BREYNER, Antonio Juliano. **Construção do curso de farmácia no Brasil**: introdução a uma proposta para o currículo. Londrina: Edições Humanidades, 2006.

DENZIN, Norman K. Moments, mixed methods, and paradigma dialogs. **Qualitative Inquiry**, v. 16, n. 6, pp. 419-427, 2010. Disponível em <www.onlinecef.net/file.php/1/CEF_Resources/Research%20%20Method/MomentM_Mixed_Methods_and_Paradigm_Dialogs_-_Denzin_2010_.pdf>. Acesso em 16 jun. 2014.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 4.ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

FERREIRA, Ricardo F.; CALVOSO, Genilda; GONZALES, Carlos B. Lopes. Caminhos da pesquisa e a contemporaneidade. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 15, n. 2, pp. 243-250, 2002.

GUBA, Egon G.; LINCOLN, Yvonna S. Competing paradigms in qualitative research. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (Eds.). **Handbook of qualitative research**. Thousand Oaks: Sage, 1994, pp. 105-117.

HOBBSAWM, Eric. **Era dos extremos**: o breve século XX (1914-1991). 2.ed. 45.reimpr. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

ILYENKOV, Evald Vasilievich. **Dialectical logic**: essays on its history and theory. Delhi: Aakar Books, 2010.

KLIMAN, Andrew. **The failure of capitalist production**: underlying causes of the Great Recession. London: Pluto Press, 2012.

KOSIK, Karel. **A dialética do concreto**. 2.ed. 9.reimpr. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. Livro I: o processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846). São Paulo: Boitempo, 2009.

MONTEGUTI, Bruna Ruzza; DIEHL, Eliana Elisabeth. O ensino de farmácia no sul do Brasil: preparando farmacêuticos para o sistema único de saúde? **Trab. educ. saúde**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 1, pp. 77-95, 2016. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1590/1981-7746-sol00008>>. Acesso em 09 fev. 2016.

ROSSLER, João Henrique. **Sedução e alienação no discurso construtivista**. Campinas: Autores Associados, 2006.

RUTO-KORIR, Rose; LUBBE, Carien. Locating the doctoral study in the ‘paradigm skirmishes’: challenges and prospects for adopting a paradigm cradle. **Perspectives in Education**, v. 28, n. 3, pp. 99-109, 2010. Disponível em <[http://repository.up.ac.za/bitstream/handle/2263/15235/RutoKorir_Locating\(2010\).pdf?sequ=1](http://repository.up.ac.za/bitstream/handle/2263/15235/RutoKorir_Locating(2010).pdf?sequ=1)>. Acesso em 09 jun. 2014.

SAMPIERI, Roberto H.; CALLADO, Carlos F.; LUCIO, María del Pilar B. **Metodologia da pesquisa**. 5.ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 10.ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAUTU, Ruth; BONIOLO, Paula; DALLE, Pablo; ELBERT, Rodolfo. **Manual de metodología**: construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

SOUSA, Iane Franceschet de; BASTOS, Paulo Roberto Haidamus de Oliveira. Interdisciplinaridade e formação na área de farmácia. **Trab. educ. saúde**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 1, pp. 97-117, 2016. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1590/1981-7746-sip00092>>. Acesso em 09 fev. 2016.

TONET, Ivo. Interdisciplinaridade, formação e emancipação humana. **Serv. Soc. Soc.**, n. 116, pp. 725-742, 2013a. Disponível em <www.scielo.br/pdf/ssoc/n116/08.pdf>. Acesso em: 09 fev. 2016.

LIBERALISMO E FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO EM ADAM SMITH

LIBERALISM AND FINANCING EDUCATION IN ADAM SMITH

Paulo Henrique Freitas Maciel⁹

Antonia de Abreu Sousa¹⁰

Ana Carmita Bezerra de Souza¹¹

RESUMO

Neste artigo evidencia-se as principais ideias que consubstanciam as práticas econômicas liberais, a partir de um autor considerado fundamental para compreensão do liberalismo clássico: Adam Smith. São elas: a concepção natural de sociedade; a origem das desigualdades sociais; as fontes de renda: salários, juros, lucros e renda da terra; o financiamento de atividades pela coletividade, destacando a educação. Propriedade privada e desigualdade social possuem interfaces pouco sutis. A propriedade seria fundamentada no direito dos homens de se apropriar da natureza, através do trabalho. Ou seja, o trabalho é fonte de riqueza e justificativa da propriedade privada. A origem das desigualdades sociais se explica pela laboriosidade de uns enquanto outros preferem o descanso e os prazeres da vida. Considere-se a divisão da sociedade nos segmentos de trabalhadores, proprietários de terra e de capitalista; e também, em alguns casos, um trabalhador pode ser, ao mesmo tempo, patrão e empregado (mesmo que sejam raros, como reconhece Smith), sendo, portanto, proprietário de mais de uma fonte de renda. Smith (1996) defende que o beneficiado com determinada ação a financie. Assim, o Estado pode pagar pela educação na medida em que esta beneficia a todos, pois forma pessoas menos propensas a se rebelar e também porque esses alguns conhecimentos básicos, essenciais para a vida na sociedade comercial, não serão adquiridos pelo próprio trabalhador se o Estado não intervier. O pagamento feito ao professor deve ser incentivado para que seja feito pelo próprio trabalhador, pois do contrário o professor seria negligente com o seu ofício. Tendo uma concepção de sociedade baseada em leis naturais, Smith (1996) concebe o capitalismo e o livre mercado como resultado natural do desenvolvimento humano. Ou seja, a sociedade caminha naturalmente para a formação social baseada no mercado e nas diferenças de classes sociais. A educação e suas implicações se inserem neste contexto.

PALAVRAS-CHAVE: Liberalismo; Financiamento; Políticas Sociais; Educação.

ABSTRACT

In this article the main ideas that embody the liberal economic practices are presented, starting from an author considered fundamental for understanding classical liberalism: Adam Smith. They are: the natural conception of society; the origin of social inequalities; the sources of income: wages, interest, profits and land rent; the financing of activities by the community, highlighting education. Private property and social inequality have little subtle interfaces.

⁹ Técnico-administrativo em Educação na Universidade Federal do Cariri; onde exerce a função de economista; especialista em Gestão Pública pela Universidade Estadual do Ceará; mestre e doutorando em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará; pesquisador do Laboratório de Estudos sobre Trabalho e Qualificação Profissional – LABOR. E-mail: paulo.freitas@ufca.edu.br

¹⁰ Doutora em Educação Brasileira, pela Universidade Federal do Ceará; pesquisadora do Laboratório de Estudos sobre Trabalho e Qualificação Profissional – LABOR; pesquisadora do Núcleo de Pesquisa em Educação Profissional – NUPEP; professora no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE. E-mail: tonia_abreu@hotmail.com

¹¹ Doutora em Educação Brasileira, pela Universidade Federal do Ceará; pesquisadora Grupo de Pesquisa Interdisciplinar em Ciências da Natureza, Tecnologia e Educação – INCINATE; professora da Universidade Federal do Cariri – UFCA. E-mail: ana-carmita.souza@ufca.edu.br

Ownership would be grounded in men's right to appropriate nature through work. That is, work is a source of wealth and justification of private property. The origin of social inequalities is explained by the industriousness of some, while others prefer the rest and pleasures of life. Consider the division of society into the segments of workers, landowners and capitalists; and also, in some cases, a worker may be both employer and employee (even if they are rare, as Smith acknowledges), and is therefore the owner of more than one source of income. Smith (1996) argues that the beneficiary with a certain action to be financed. Thus, the State can pay for education insofar as it benefits all, since it forms persons less likely to rebel and also because those basic knowledge, essential for life in the commercial society, will not be acquired by the worker himself if the State not intervene. The payment made to the teacher should be encouraged to be done by the worker himself, otherwise the teacher would be negligent with his craft. Having a conception of society based on natural laws, Smith (1996) conceives of capitalism and the free market as a natural result of human development. That is, society naturally walks to the social formation based on the market and the differences of social classes. Education and its implications fit into this context.

KEYWORDS: Liberalism. Financing. Social politics. Education.

1 INTRODUÇÃO

Uma das principais características do modo de produção capitalista é a mercantilização de quase totalidade das relações sociais. No momento atual deste sistema de produção, no qual predominam as ideias neoliberais, em que a sociabilidade dar-se pelo mercado, mercantilizando-se e privatizando-se bens e serviços que eram antes regulados e providos pelo Estado, faz-se necessária a análise desse fenômeno em suas origens, com o objetivo de compreender as ideias que fundamentam o neoliberalismo. Assim, é que neste artigo discutimos um autor considerado fundamental para compreensão do liberalismo clássico: Adam Smith.

Adam Smith (1723-1790) é um dos representantes, juntamente com David Ricardo, da economia política clássica, escola teórica que se formou a partir da tentativa de compreender a sociedade europeia do século XVIII, na qual estavam vivendo e que passava por profundas transformações nas suas relações de produção. Os clássicos estavam preocupados em analisar como se produz a riqueza social e qual a forma que esta se distribuía entre as classes (proprietários de terra, trabalhadores e capitalistas); como a divisão do trabalho potencializava a produção de mercadorias e como se davam as transações comerciais entre as nações. Também era uma preocupação destes teóricos a forma de organização do Estado e a cobrança de tributos. É neste momento de transição da economia feudal para o capitalismo que, de acordo com Manacorda (2010):

Nasce, simultaneamente, a nova ciência da economia política, como análise

científica e como “ideologia” destes novos processos: nos seus autores (Smith e Ricardo) são frequentes as considerações sobre os prejuízos que a revolução provoca não somente nos adultos, mas também às crianças, explorando seu trabalho e privando-os de qualquer instrução. Na análise desses prejuízos estará baseada a “crítica da economia política” promovida pelos socialistas. (MANACORDA, 2010, p. 303).

É nesse contexto de consolidação, em decorrência da Revolução Industrial, da sociedade capitalista na Europa que Adam Smith escreveu, em 1776, sua obra mais importante, *A Riqueza das Nações: Investigação sobre sua Natureza e suas Causas*. Professor universitário, lecionando lógica e filosofia moral, ele vai escrever uma obra na qual se questiona qual o porquê do enriquecimento nas nações.

Tendo uma concepção de sociedade baseada em leis naturais, Smith (1996) concebe o capitalismo e o livre mercado como resultado natural do desenvolvimento humano. Ou seja, a sociedade caminha naturalmente para a formação social baseada no mercado e nas diferenças de classes sociais. A educação e suas implicações se inserem neste contexto. A partir desta análise, pretende-se evidenciar as principais ideias que consubstanciam as práticas econômicas liberais, baseando na interpretação do autor.

O texto se apresenta em quatro partes. A primeira trata sobre a concepção natural de sociedade, como concebia Smith (1996); na segunda trazemos as explicações dele para a origem das desigualdades sociais; na terceira, explicitamos as fontes de renda: salários, juros, lucros e renda da terra; e na quarta, trataremos sobre o financiamento de atividades pela coletividade, destacando a educação.

2 CONCEPÇÃO NATURAL DE SOCIEDADE

O pensamento de Adam Smith e da Economia Política Clássica se distinguem das ideias econômicas anteriores (fisiocracia e mercantilismo) por colocar no trabalho (e na natureza) a origem da riqueza. A fisiocracia tinha a riqueza como sendo originária da natureza (aqui já se vislumbra o trabalho como fonte da essência subjetiva da riqueza) e o mercantilismo, doutrina que os clássicos se colocam contra, tinha no comércio e na acumulação de metais a origem de toda a riqueza.

Locke (2005) vai fundamentar a propriedade privada no trabalho. A partir de uma doação original, Deus doou a terra e tudo o que há nela para uso comum e para o sustendo material de todos.

Deus deu-nos de tudo em abundância (1 Tm 6, 17) é a voz da razão confirmada pela

revelação. Mas até que ponto ele no-lo deu? *Para usufruirmos*. Tanto quanto qualquer pessoa possa fazer uso de qualquer vantagem da vida antes que se estrague, disso pode, por seu trabalho, fixar a propriedade. O que quer que esteja além disso excede sua parte e pertence aos outros. Nada foi feito por Deus para que o homem estrague e destrua. (LOCKE, 2005, p. 412).

Nesse sentido, os frutos das árvores, os animais, as águas das fontes são comuns a todos. Assim, Deus deu o direito aos seres humanos de se apropriar, pelo trabalho, de tudo que houvesse na natureza para sua sobrevivência imediata. Não havia a possibilidade de excedente, pois não se poderia colher além daquilo que cada pessoa pudesse consumir sem se deteriorar.

Porém se eles percessem na posse dele sem serem devidamente usados; se os frutos ou a caça apodrecessem sem que antes pudesse consumi-los, ele estaria ofendendo as leis comuns da natureza e tornava-se passível de punição; teria usurpado a parte de seu vizinho, pois não tinha *nenhum direito, além daqueles ditados por seu uso*, a qualquer deles, para que pudesse proporcionar-lhes as conveniências da vida. (LOCKE, 2005, p. 418-419).

Este mesmo raciocínio pode ser usado para legitimar a propriedade da terra. Não há uma contradição nisso, no pensamento de Locke (2005), pois, devido à quantidade quase ilimitada de terras boas, essa apropriação individual não impediria que outros fizessem o mesmo.

Mas, sendo agora a principal questão da propriedade não os frutos da terra e os animais que destes subsistem, e sim a própria terra, como aquilo que tem em si e carrega consigo todo o resto, creio que está claro que, também neste caso, a propriedade é adquirida como no caso anterior. A extensão de terra que um homem pode arar, plantar, melhorar e cultivar e os produtos dela que é capaz de usar constituem sua propriedade. Mediante o seu trabalho, ele por assim dizer, delimita para si parte do bem comum. (LOCKE, 2005, p.412-413)

A regra de apropriação, formulada pela revelação e pela razão, seria que cada um poderia se apropriar daquilo que, com o seu trabalho, pudesse retirar da terra, sem estragar, valendo, da mesma forma a uma extensão de terra explorada pelo trabalho individual. A propriedade seria fundamentada no direito dos homens de se apropriar, pelo trabalho, de tudo que houvesse na natureza para sua sobrevivência. Ao apropriar-se da terra, fazendo benefícios com o seu trabalho, o ser humano eleva a produtividade da humanidade em geral. Uma terra cultivada produz dez, cem vezes mais do que uma sem a interferência humana. Porém, como vimos, pela precibilidade dos produtos da natureza, não é legítimo ao proprietário se apoderar de mais do que o necessário ao seu sustento, deixando estragar o excedente. Para resolver a precibilidade da maioria das coisas úteis aos seres humanos, estes aceitaram o dinheiro como forma de manter a riqueza. Apesar dos metais terem poucas utilidades, podem, por meio desse acordo tácito, preservarem a riqueza e assim acumular fortunas. O princípio aqui é não estragar o que foi retirado da terra. Surge então a possibilidade da troca entre produtos ou entre produto

e um metal, com qualidades monetárias.

Se cedesse uma parte a outra pessoa, de modo que não se estragasse inutilmente em suas mãos, essa parte também teria sido usada. E também, se trocasse algumas ameixas que se teriam estragado em uma semana por nozes de que se poderia alimentar durante um ano, não causaria dano algum; (...) Mais uma vez, se trocasse suas nozes por um pedaço de metal cuja cor lhe agradasse, ou sua lenha por uma pedra brilhante ou um diamante, e as guardasse consigo por toda a vida, não estaria invadindo o direito alheio e poderia acumular tantas dessas coisas duráveis quanto lhe aprouvesse; o exagero *nos limites de sua justa propriedade* não residia na extensão de suas posses, mas no perecimento inútil de qualquer parte delas (LOCKE, 2005, p. 426).

Com a introdução do dinheiro ou da troca entre produtos com possibilidade de conservar-se por muito tempo, abre a possibilidade de acumular riqueza. A origem da acumulação se explica pela laboriosidade de uns enquanto outros preferem o descanso. E uma vez conquistada a propriedade, por meio desse trabalho diligente e operoso, esta não poderia ser questionada por outra pessoa.

É a partir desta fundamentação teórica do trabalho como origem da riqueza que Adam Smith (1987) escreveu sua obra. Tendo uma concepção de sociedade essencialmente natural, ele vai compreender a sociedade como evoluindo de estágios em estágios até atingir o ponto culminante do capitalismo como modo de organização dos países. Nesse sentido, a sociedade passou por vários períodos - caçadores, pastores, agricultores e comércio- até se tornar a sociedade capitalista do século XVIII, momento em que escreve a Riqueza das Nações. A sua interpretação sobre a passagem de um período a outro, por meio do que podemos deduzir uma concepção de história do autor, é que há uma evolução, no sentido da existência de uma sociedade funcionando nos moldes capitalista, baseada na propriedade privada e na liberdade de comércio, legitimada pelo direito natural e com as instituições como justiça e governo.

Esta evolução, que se dá do período dos caçadores ao de comércio, é movida pela propensão natural dos indivíduos à troca. Por meio desta propensão, foi possível ao ser humano executar a divisão do trabalho, questão essencial que possibilitou que cada indivíduo se especializasse numa atividade específica do processo de produção, e não fazendo todo o produto, aumentando, assim, a produtividade e a riqueza da economia.

A posterior sociedade capitalista seria, portanto, o ideal de sociabilidade e promoveria mais igualdade, principalmente em relação à sociedade feudal, à qual Smith (1996) e os liberais lutavam contra. Proprietário de seu trabalho, cada trabalhador poderia, de forma igual (assim todos se beneficiariam e seria uma relação justa) trocar, no mercado, a quantidade de produtos que excedesse o seu consumo pessoal. Considerando que todos os demais trabalhadores estavam nessa mesma situação (o mercado faria com que o trabalhador que

produz uma determinada mercadoria encontrasse quem estivesse interessado em comprar esta mercadoria, e assim obter a mercadoria que estivesse interesse) aconteceria um equilíbrio geral na sociedade por meio do mercado. De acordo com Smith (1996, p.70):

É a grande multiplicação das produções de todos os diversos ofícios— multiplicação essa decorrente da divisão do trabalho — que gera, em uma sociedade bem dirigida, aquela riqueza universal que se estende até as camadas mais baixas do povo. Cada trabalhador tem para vender uma grande quantidade do seu próprio trabalho, além daquela de que ele mesmo necessita; e pelo fato de todos os outros trabalhadores estarem exatamente na mesma situação, pode ele trocar grande parte de seus próprios bens por uma grande quantidade, ou— o que é a mesma coisa — pelo preço de grande quantidade de bens desses outros. Fornece-lhes em abundância aquilo de que carecem, e estes, por sua vez, com a mesma abundância, lhe fornecem aquilo de que ele necessita; assim é que em todas as camadas da sociedade se difunde uma abundância geral de bens.

A troca, no entanto, é específica dos seres humanos, proporcionada pela capacidade de falar e raciocinar que estes têm e que os diferencia dos demais animais. Seria, então, a diferença fundamental entre os seres humanos e os demais animais.

Não é nossa tarefa investigar aqui se essa propensão é simplesmente um dos princípios originais da natureza humana, sobre o qual nada mais restaria a dizer, ou se — como parece mais provável — é uma consequência necessária das faculdades de raciocinar e falar. De qualquer maneira, essa propensão encontra-se em todos os homens, não se encontrando em nenhuma outra raça de animais, que não parecem conhecer nem essa nem qualquer outra espécie de contratos. (...) Ninguém jamais viu um cachorro fazer uma troca justa e deliberada de um osso por outro, com um segundo cachorro. Ninguém jamais viu um animal dando a entender a outro, através de gestos ou gritos naturais: isto é meu, isto é teu, estou disposto a trocar isto por aquilo. (SMITH, 1996, p.73)

Assim, tendo em vista que a construção da sociedade, na concepção de Smith (1996), fundamenta-se em indivíduos que têm, por força da fala e do raciocínio, a propensão natural a troca (portanto, pressupõe o mercado como o lugar de realização desta troca, e de intercâmbio entre as pessoas) de produtos do trabalho como a forma de garantir sua existência material, analisaremos nos seus determinantes, o coroamento da sociedade capitalista.

3 A ORIGEM DAS DESIGUALDADES SOCIAIS

A divisão do trabalho e sua consequente força produtiva eram a base para explicar a produção de riquezas nesta sociedade. A constatação é que o trabalho produz a riqueza. Esta concepção remonta a outros pensadores antes de Smith (1996) e da Escola Clássica de Economia Política, como vimos em Locke (2005), que teorizaram numa clara oposição às concepções feudais em que a riqueza era algo divino. Nesse sentido, o trabalho será considerado como fundamental na construção da riqueza e legitimador da propriedade privada e da sociedade capitalista. Só depois da consolidação de tal compreensão é que Smith (1996) se

ocupa em entender e justificar como esta sociedade se desenvolveu e como, a partir da constatação de suas falhas ou desvios, o Estado pode atuar, tendo a educação como um desses meios para minimizar esses defeitos

Mas como surge a desigualdade social, se a riqueza se limita à propriedade adquirida com o trabalho pessoal? O dinheiro, que para Locke (2005) surge de um acordo entre os seres humanos, permitiu, pelas suas qualidades intrínsecas (o ouro, ao contrário dos alimentos, poderia se conservar para além do consumo imediato) mediante a troca, conservar aqueles produtos da natureza- como a carne- por mais tempo do que o consumo imediato.

Deus deu o mundo aos homens em comum; (...) Deu-o para o uso dos diligentes e racionais (e o trabalho haveria de ser o seu título de propriedade), e não para a fantasia e a cobiça dos rixentos e litigiosos. Aquele que tivesse para melhorar a terra tão boa quanto aquela que já estivesse tomada não precisaria queixar-se nem deveria meter-se com a que já estivesse melhorada pelo trabalho alheio; caso o fizesse, ficaria claro que desejava o benefício dos esforços alheios, ao qual não tem direito, e não ao solo que Deus lhe dera em comum com os outros para trabalhar e do qual haveria tanto sobrado quanto o que já fosse possuído, e mais do que ele poderia usar ou do que seu esforço poderia abarcar (LOCKE, 2005, p. 414).

São os indivíduos que, a partir do seu trabalho, conquistam a propriedade privada. As desigualdades sociais, que Smith (1996) reconhece, é explicada pela atitude laboriosa de uns, como foi fundamentada por Locke (2005) enquanto outros, os desprovidos de propriedade, preferem os prazeres da vida ao trabalho árduo. Nesse sentido, (...) “a avareza e a ambição dos ricos e, por outro lado, a aversão ao trabalho e o amor à tranqüilidade atual e ao prazer, da parte dos pobres, são as paixões que levam a invadir a propriedade — paixões muito mais constantes em sua atuação e muito mais gerais em sua influência. (SMITH, 1996, p.188).

Uma vez estabelecida a sociedade comercial, agora surge a necessidade de instituições sociais que a mantenham, uma vez que ao evoluir de estágio, com estabelecimento da propriedade privada, há a necessidade de protegê-la, posto que, apesar de sua origem ser o trabalho individual, nem todos os seres humanos se dedicaram igualmente ao trabalho, e portanto, não merecem desfrutar desse bem ganho por outro. Aqui surge a justiça como forma de proteger aqueles que se dedicaram ao trabalho em detrimento do prazer: nos períodos anteriores, quando a propriedade privada não estava dominante, cujo valor “não excedia três dias de trabalho”, não havia necessidade de uma justiça, pois as desavenças se resumiam a questões pessoais e não envolviam o patrimônio.

4 AS FONTES DE RENDA

Com o advento do modo de produção capitalista, com suas determinações explícitas, como a existência da propriedade privada, o desenvolvimento das forças produtivas

do trabalho e a manufatura na grande fábrica, faz-se necessário, agora por meios não-naturais, possibilitar que atividades tidas como fundamentais para a manutenção da sociedade como um todo, seja viabilizada. A educação também se insere nesse rol de atividades que podem ser custeada pela sociedade via tributos, haja vista que, ao contrário de períodos anteriores, esta não se dá de forma direta da relação entre as pessoas no seu trabalho. Assim, antes de seguirmos nessa discussão, veremos como se distribuem as divisões da renda nessa sociedade evoluída (capitalista) e como as instituições foram criadas para garantir a manutenção delas (renda).

Com o estágio da manufatura desenvolvido, a sociedade capitalista se apresenta na sua forma mais completa. Aqui já temos o resultado da propensão do ser humano à troca e a conseqüente composição da sociedade em trabalhadores, capitalista e donos da terra, cada qual com a sua remuneração correspondente à classe a qual pertence. Nesse sentido, pode-se dividir as rendas provenientes da seguinte forma: salário, lucro, juros (esta derivada do capital emprestado) e renda fundiária.

Todo aquele que auferir sua renda de um fundo que lhe pertence necessariamente a auferir de seu trabalho, de seu patrimônio ou de sua terra. A renda auferida do trabalho denomina-se salário. A renda auferida do patrimônio ou capital, pela pessoa que o administra ou o emprega, chama-se lucro. A renda auferida por uma pessoa que não emprega ela mesma seu capital, mas o empresta a outra, denomina-se juros ou uso do dinheiro. É a compensação que o tomador paga a quem empresta, pelo lucro que pode auferir fazendo uso do dinheiro. (...) A renda auferida integralmente do arrendamento da terra é denominada renda fundiária, pertencendo ao dono da terra. (SMITH, 1996, p104).

São a partir dessas fontes de renda que Smith (1996) pensa como a renda é distribuída na sociedade. Assim, o pagamento de um tributo origina-se de uma dessas fontes. Smith (1996, p104):

Todas as taxas, impostos; e toda a renda ou receita fundada neles, todos os salários, pensões e anuidades de qualquer espécie, em última análise provêm de uma ou outra dessas três fontes originais de renda, sendo pagos, direta ou indiretamente, pelos salários do trabalho, pelos lucros do capital ou pela renda da terra.

No entanto, acontece de a mesma pessoa ser proprietária (Smith reconhece que isso é casual) de mais de uma fonte de renda. Assim, o trabalhador, que possui capital suficiente para produzir mercadorias, e ele mesmo as vende no mercado, receberá as remunerações correspondentes ao salário e ao lucro do capital. Da mesma forma o proprietário de terra, que é cultivada por ele mesmo, deve receber a parcela correspondente à renda da terra e o salário de cultivo da terra.

Uma pessoa que cultiva uma parte de sua própria terra, depois de pagar as despesas do cultivo, deve receber tanto a renda que cabe ao proprietário da terra quanto o lucro de quem a explora. Um manufator independente, que tem capital suficiente tanto para comprar materiais como para manter-se até poder levar seu produto ao mercado, deve

ganhar tanto os salários de um trabalhador contratado por um patrão quanto o lucro que o patrão realiza pela venda do produto do trabalhador. Um horticultor que cultiva pessoalmente sua própria horta desempenha ao mesmo tempo três funções: proprietário da terra, responsável direto pela exploração da terra e trabalhador. Conseqüentemente, seu produto deve pagar-lhe a renda que cabe ao primeiro, o lucro que cabe ao segundo e os salários que cabem ao terceiro. No entanto, comumente tudo é considerado como proventos de seu trabalho. Nesse caso, tanto a renda da terra como o lucro são confundidos como salários. (SMITH, 1996, p105).

Dessa forma, fica bem clara a divisão da sociedade nos segmentos de trabalhadores, proprietários de terra e de capital. Havendo, inclusive, como mencionado acima, a possibilidade, em alguns casos, de uma mesma pessoa ser proprietária de mais de um fonte de renda (trabalhar a própria matéria-prima ou cultivar a própria terra). É o caso de quando o trabalhador possui um capital acumulado que lhe permite comprar as matérias-primas necessárias ao processo produtivo e, ao mesmo tempo, suprir-se dos bens necessários a sua sobrevivência, ou seja, seu salário. Nesse caso, o trabalhador é, ao mesmo tempo, patrão e empregado, auferindo, assim, o que lhe cabe enquanto trabalhador e proprietário de capital. No entanto, de acordo com Smith (1996, p. 1117):

Às vezes, ocorre realmente que um trabalhador independente tenha capital suficiente tanto para comprar os materiais para seu trabalho, como para manter-se até completá-lo. (...) Contudo, esses casos não são muito freqüentes, e em todas as partes da Europa, para cada trabalhador autônomo existem vinte que servem a um patrão; subentende-se que os salários do trabalho são em todos os lugares como geralmente são, quando o trabalhador é uma pessoa, e o proprietário do capital que emprega o trabalhador é outra pessoa.

A relação normal é que haja trabalhadores e patrões, sendo esses casos em que a mesma pessoa trabalha e detém os meios de produção um acaso isolado. A regra da sociedade é haver o capitalista que compra matérias-primas e contrata o trabalhador e que, com o pagamento do salário, o mantém enquanto a produção não é realizada (a manutenção do trabalhador entre a compra dos insumos e a venda das mercadorias é, segundo Smith (1996), bancado pelo capitalista). O capitalismo, portanto, é o ideal de sociedade.

5 O FINANCIAMENTO DE ATIVIDADES PELA COLETIVIDADE: EM DESTAQUE A EDUCAÇÃO

A partir da análise de sociabilidade liberal, pode-se deduzir/compreender o papel da educação formal, bem como as formas e motivos pelos quais deve ser ou não ser custeada, vislumbrando o bem da coletividade. A concepção de sociabilidade de Smith (1996) é marcada por uma sociedade dividida em classes e que são remuneradas a partir desta condição. O capitalismo, e suas instituições, como o governo e o Estado, considerado o estágio mais

avançado que a sociedade pode alcançar, funciona a partir de leis naturais. É nesse sentido que Smith (1996) procura, em sua obra, deduzir quais são essas leis. Assim, chegado ao ponto máximo, verifica-se que algumas atividades necessárias a esta sociedade devem ser realizadas pela iniciativa privada, enquanto outras, cuja magnitude, quantidade de recursos e grau de benefício a coletividade, devem ser custeadas por todos.

Esses gastos, de acordo com o período de evolução, há uma maior necessidade, conforme sejam coletivos, à medida que a sociedade avança de um grau menor para um maior. Assim, nos períodos de caçadores, pastores e agricultores, os gastos com defesa eram feitos pelo próprio trabalhador, pois a atividade de trabalho se estendia para a guerra. Nesses estágios, esses gastos não eram tão visíveis como no modo mais avançado, quando existe a propriedade privada e a divisão do trabalho proporcionou um aumento da riqueza que precisa ser protegida pela força (Defesa) e pelas Leis (Justiça).

Dentre os deveres do Estado, estão os gastos com a Defesa e com o sustento do soberano, com a Justiça, com as obras e com as instituições públicas. Destas, as duas primeiras (defesa e sustento do soberano) são beneficiados, sem distinção, todos os membros do país. Os gastos com a Justiça, com as obras e as instituições públicas, dependendo de cada caso, pode beneficiar parcelas da população, e assim deveria ser custeada somente por quem se beneficiou diretamente. É o caso de uma estrada que poderia, apesar de beneficiar a todos, ser cobrado um pedágio de manutenção para aquele que efetivamente usou a estrada ou, no caso da justiça, aquele que causou a demanda deveria pagar na medida que foi beneficiado, e dessa forma o custo não seria pago por toda a sociedade. Assim, no total temos os seguintes gastos, de acordo com Smith (1996, p. 198) que devem ser da sociedade como um todo:

Depois das instituições e obras públicas necessárias para a defesa da sociedade e para a administração da Justiça — ambas já mencionadas—, as demais obras e instituições públicas consistem sobretudo nas que se destinam a facilitar o comércio da sociedade e nas que visam a promover a instrução do povo. **As instituições destinadas à instrução dividem-se em dois tipos: as que visam à educação da juventude e as que visam à instrução dos cidadãos de todas as idades.** (grifos nossos).

Nesse sentido, a ideia de Smith (1996) é que cada despesa ou gasto possa ser bancado por quem se beneficiou diretamente dele. Assim, em termos de sociedade como um todo, os gastos e as receitas se compensariam. E quanto à educação especificamente, temos um tipo voltado para a juventude e outro, chamada de instrução, para toda a população.

Em “Os gastos das instituições para a educação da juventude”, Smith (1996) defende que estas instituições podem garantir uma receita suficiente para cobrir seus gastos, oriunda do pagamento feito pelo estudante. Esta é a regra defendida por Smith (1996), a qual

ele chama de “rendimento natural”. A manutenção das instituições educacionais deve acontecer com esta remuneração, não saindo da receita geral do país. Embora, em alguns casos, possa provir de uma dotação pública:

A dotação provém, em toda parte, sobretudo de algum rendimento local ou provincial, do arrendamento de uma propriedade territorial, ou dos juros de alguma soma de dinheiro concedida e confiada à gestão de curadores para esse fim específico, ora pelo próprio soberano ora por algum doador particular. (SMITH, 1996, p. 228).

Smith (1996, p. 228) se questiona se essas dotações públicas têm contribuído para atingir os objetivos para os quais foram criados.

Terão essas dotações públicas contribuído, de modo geral, para atingir o objetivo de sua instituição? Terão elas contribuído para estimular a diligência e melhorar a capacidade dos professores? Terão conduzido o curso da educação para objetivos mais úteis, tanto para o indivíduo como para o público, do que os objetivos para os quais teriam sido aplicadas espontaneamente?

Repensando o uso desta dotação pública, como é previsível pela concepção de sociedade defendida pelo autor, ele sugere que tais recursos seriam mais eficientemente aplicados se não tivessem a interferência estatal. Smith (1996) começa discorrendo como um profissional se empenha no seu ofício de forma geral para chegar ao professor. Quanto maior a necessidade de demonstrar empenho em uma profissão, maior será o esforço do profissional no desenvolvimento de suas atividades. E este empenho aumentará à medida que os elementos/fundamentos da sociabilidade capitalista estejam presentes: concorrência livre e rivalidade entre ofertadores de trabalho, com a conseqüente eliminação do concorrente, são estimulantes para que o trabalhador execute uma quantidade maior possível de valor, em troca de seus serviços. Esta seria a melhor forma de motivar um profissional (seja ele professor ou advogado) para que este possa se empenhar na sua atividade.

Em toda profissão, o empenho da maior parte dos que a exercem é sempre proporcional à necessidade de que estes têm de demonstrar aquele empenho. Essa necessidade é maior em relação àqueles cujos emolumentos profissionais constituem a única fonte da qual esperam auferir fortuna ou a menos seus rendimentos e sua subsistência normais. (...) (para tanto) devem, no decurso de um ano, executar um certo volume de serviço de determinado valor; e, quando a concorrência é livre, a rivalidade entre os concorrentes, que, sem exceção, se empenham em eliminar-se mutuamente do emprego, obriga cada um a procurar executar seu trabalho com certo grau de precisão. (...) Ao contrário, os grandes objetivos, por si sós, e se não forem apoiados na necessidade de aplicação, raramente têm sido suficientes para originar algum empenho considerável (SMITH, 1996, p.228 e 229).

Assim é o caso da profissão dos professores. Estes serão mais ou menos aplicados em suas atividades docentes na mesma proporção de suas necessidades. Temos aqui alguns modelos de pagamentos dos professores e que influencia diretamente, segundo Smith, no

rendimento do trabalho docente. Há o modelo em que a remuneração do professor é composta, além do salário, que representa menor parte, de pagamentos oriundos dos estudantes, que segundo Smith (1996), representaria a maior parte da remuneração. O salário fixo contribuiria, neste caso, para a desmotivação do professor, enquanto que a parte variável, dependente do desempenho do professor seria testado por meio do sucesso, conferido por meio de pagamento, que este provocasse nos estudantes.

A necessidade de aplicação, conquanto sempre mais ou menos reduzida, não é, neste caso, inteiramente eliminada. A reputação na profissão é ainda de alguma importância para o professor, que depende um tanto, outrossim, da afeição, da gratidão e do conceito favorável dos que ouvirem suas preleções; e a melhor maneira de despertar esses sentimentos favoráveis é merecê-los, isto é, demonstrar capacidade e diligência no desempenho de cada um de seus deveres. (SMITH, 1996, p.229).

Como modelo ideal, podemos fazer a distinção (na forma de remuneração do professor) que Smith faz de escola e universidade na Inglaterra. Nas escolas, em que a quase totalidade da remuneração do professor é via pagamento dos alunos, temos que, conforme Smith (1996, p. 232) salienta “ensina-se aos jovens — ou ao menos pode-se ensinar-lhes — grego e latim, isto é, tudo aquilo que os professores pretendem ensinar, ou que, como se acredita, deveriam ensinar.” Nas universidades, por sua vez, “não se ensinam à juventude as ciências que essas corporações têm por finalidade ensinar, e nem sempre ela consegue encontrar nas mesmas, meios adequados para aprendê-las.”

No entanto, neste exemplo acima, no qual Smith exalta como melhor o ensino no qual é pago pelo estudante, ele reconhece que na universidade pública é produzido um saber que, de outra forma, não seria produzido, haja vista que a procura é que determinaria a oferta.

Poder-se-ia talvez alegar que, sem dúvida, não é muito bom o ensino das matérias que se costuma lecionar nas universidades. Todavia, não fossem essas instituições, tais matérias geralmente não teriam sido sequer ensinadas, e tanto o indivíduo como a sociedade sofreriam muito com a falta dessas matérias importantes para a educação. (SMITH, 1996, p. 232):

Por esse modelo, percebemos que a melhor forma de trabalhar a educação é por meio do ensino no qual estudante e professores são livres para decidirem como estudar e ensinar, sendo a procura um elemento fundamental para criar a necessidade e, tornada livre, proporcionar o melhor produto. Assim, referindo-se aos gregos e romanos clássicos, ele constata que, com exceção das atividades militares, o Estado não intervinha na formação de outras habilidades. Conforme Smith (1996, p.242), no entanto:

Ao que parece, porém, encontraram-se mestres para instruir as melhores pessoas entre essas nações, em todo ofício e ciência em que as circunstâncias de sua sociedade tornavam necessário ou conveniente instruí-las. A **procura** dessa instrução **produziu** aquilo que sempre produz: **o talento para ministrar tal instrução**; e a **emulação**,

que uma **irrestrita concorrência nunca deixa de despertar**, parece ter levado esse talento a altíssimo grau de perfeição. (grifos nossos).

Smith (1996) compara esta relação entre professor e estudante com o comerciante e suas mercadorias. Equivale o salário fixo do professor que contribui para que este seja negligente no seu ofício, como o comerciante que recebe subsídio para sua atividade comercial. Este terá vantagem na concorrência com outros comerciantes que ofertam a mesma mercadoria. Aqui o concorrente estará fadado à penúria, pois se vender a mercadoria em torno do preço do comerciante que tem subsídio, não vai conseguir se manter no mercado. Ao passo que, se vender acima deste preço, terá, provavelmente, tão poucos cliente que também não se manterá no mercado. Assim é o professor particular, o equivalente ao comerciante sem subsídio, na concorrência com professor público que recebe salário fixo.

Nos tempos modernos, a diligência dos professores públicos é mais ou menos deturpada pelas circunstâncias que os tornam mais ou menos independentes de seu sucesso e de sua reputação em suas respectivas profissões. Ademais, seus salários colocam o professor particular, que pretendesse concorrer com eles, na mesma situação em que estaria um comerciante que tentasse praticar o comércio sem um subsídio, devendo competir com aqueles que comercializam favorecidos por um subsídio considerável. Se ele vender suas mercadorias mais ou menos ao mesmo preço, não poderá auferir o mesmo lucro que eles, e sua sorte — a sua infalível será, no mínimo, a pobreza e a penúria, senão a falência e a ruína. Se tentar vendê-las muito mais caro, provavelmente terá tão poucos clientes que sua situação não melhorará muito. (SMITH, 1996, p.242).

Dessa forma, a atuação do Estado no ensino público, ao não incentivar a concorrência entre professores, fez com que a oferta educacional fosse formada por docente que negligenciam a sua atuação. Aqueles professores sem salário fixo, da mesma forma que o comerciante sem subsídio, está numa posição desfavorável, e portanto sem condição de ser um bom professor, em relação ao professor de uma instituição pública. A intervenção estatal, nesse caso, funciona como uma forma de desqualificar a oferta de professores particulares:

É por todas essas razões que o professor particular de qualquer ciência comumente ensinada nas universidades é, na época moderna, geralmente considerado como pertencente à categoria mais baixa de letrados. (...) Dessa forma, as dotações concedidas às escolas e colégios não somente corromperam a diligência dos professores públicos, senão também tornaram quase impossível conseguir bons professores particulares. (SMITH, 1996, p.243):

Diante deste quadro, Smith se questiona qual deve ser, então, a forma de intervir do Estado. E conclui que “Seria lícito então perguntar: não deverá o Estado dispensar nenhuma atenção à educação das pessoas? Ou, se alguma atenção deve dispensar, quais são as matérias que deve reconhecer, nas diversas categorias da população? E de que maneira as deverá

reconhecer?” (1996, p. 243). O autor aqui reconhece que existem parcelas da população que, independentemente da atuação do governo, possuem todas as condições de viver nesta sociedade. Paralelo, reconhece que outras parcelas estão desprovidas dessa possibilidade de existir nesta sociedade, com suas regras, sem uma atuação do Estado.

É o caso, por exemplo, da importante questão das consequências da divisão do trabalho. Esta que é considerada como a grande responsável pelo aumento da riqueza, ao mesmo tempo, tem efeitos nefastos para os trabalhadores, que constitui a maioria da população.

Com o avanço da divisão do trabalho, a ocupação da maior parte daqueles que vivem do trabalho, isto é, da maioria da população, acaba restringindo-se a algumas operações extremamente simples, muitas vezes a uma ou duas. Ora, a compreensão da maior parte das pessoas é formada pelas suas ocupações normais. O homem que gasta toda sua vida executando algumas operações simples, cujos efeitos também são, talvez, sempre os mesmos ou mais ou menos os mesmos, não tem nenhuma oportunidade para exercitar sua compreensão ou para exercer seu espírito inventivo no sentido de encontrar meios para eliminar dificuldades que nunca ocorrem. (SMITH, 1996, p.244)

Diante deste quadro gerado pela sociedade comercial é que Smith (1996) propõe um ensino para esta parcela de trabalhadores que não dispõem de condições de estudar. A proposta neste caso seria que o Estado construísse escolas direcionadas a esse público que tem pouco tempo para se dedicar a educação. Os conhecimentos considerados essenciais seriam a leitura, a escrita e a matemática.

Embora, porém, as pessoas comuns não possam, em uma sociedade civilizada, ser tão bem instruídas como as pessoas de alguma posição e fortuna, podem aprender as matérias mais essenciais da educação— ler, escrever e calcular — em idade tão jovem, que a maior parte, mesmo daqueles que precisam ser formados para as ocupações mais humildes, têm tempo para aprendê-las antes de empregar-se em tais ocupações. Com gastos muito pequenos, o Estado pode facilitar, encorajar e até mesmo impor a quase toda a população a necessidade de aprender os pontos mais essenciais da educação (SMITH, 1996, p.244).

Estas escolas seriam construídas pelo Estado, mas o financiamento seria feito pelo próprio trabalhador. A ideia é que este pagamento seja tão pouco que uma família de trabalhador possa custear esse pagamento. Aqui mais uma vez Smith (1996) deixa clara sua concepção de que o ensino sendo bancado pelo pagamento de salário fixo ao professor, a dedicação deste seria negligenciada.

O Estado pode facilitar essa aprendizagem elementar criando em cada paróquia ou distrito uma pequena escola, onde as crianças possam ser ensinadas pagando tão pouco que até mesmo um trabalhador comum tem condições de arcar com este gasto, sendo o professor pago em parte, não totalmente, pelo Estado, digo só em parte porque, se o professor fosse pago totalmente, ou mesmo principalmente, como dinheiro do Estado, logo começaria a negligenciar seu trabalho. (SMITH, 1996,

p.246).

O conhecimento, no entanto, não é o objetivo imediato dessa instrução incentivada pelo Estado. A educação pode estar ligada a interesses muito mais prático do que formar pessoas com capacidade de discernimento. Essa instrução mínima não favorece uma formação integral, a qual todas pessoas tinha acesso nos estágios anteriores ao domínio do capital nas relações de produção. Nesta sociedade, como está claro nas citações de Smith, há uma divisão entre os que desenvolvem o intelecto (os que têm tempo e dinheiro para isso), com todas as possibilidades de aprendizado, e aqueles que, tendo que garantir sua existência material, unicamente a partir da venda do seu trabalho, têm acesso a alguns conhecimentos mínimos necessários para ser trabalhador e não se revoltar.

Ainda que o Estado não aufera nenhuma vantagem da instrução das camadas inferiores do povo, mesmo assim deveria procurar evitar que elas permaneçam totalmente sem instrução. Acontece, porém, que o Estado aufera certa considerável vantagem da instrução do povo. Quanto mais instruído ele for, tanto menos estará sujeito às ilusões do entusiasmo e da superstição que, entre nações ignorantes, muitas vezes dão origem às mais temíveis desordens. Além disso, um povo instruído e inteligente sempre é mais decente e ordeiro do que um povo ignorante e obtuso. (SMITH, 1996, p. 249).

As ideias de Smith (1996) até aqui analisadas, como também na história da educação (MANACORDA, 2010) evidenciam boa parte das concepções de escola pública que fosse também para todos, laica e mantida pelo Estado, derivadas do projeto de sociedade iluminista e posta em prática pelas nações europeias durante o século XIX.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise até aqui empreendida, que é de fundamental importância para a compreensão da atual conjuntura econômica que se instaurou no modelo capitalista neoliberal, é possível pontuar as principais ideias que consubstanciam as práticas econômicas liberais, defendidas por Adam Smith e suas interfaces.

Propriedade privada e desigualdade social, para o autor em questão, possuem interfaces pouco sutis. A propriedade seria fundamentada no direito dos homens de se apropriar da natureza, das terras e de tudo mais que Deus deu, para a sua sobrevivência. Ou seja, o trabalho é, não apenas fonte de riqueza, como também o que justifica a propriedade privada. Esta é a concepção natural de sociedade de Smith (1996). Nesta mesma lógica, a origem das desigualdades sociais se explica pela laboriosidade de uns enquanto outros preferem o descanso, os prazeres da vida. Sendo, portanto, justo, que a acumulação de riqueza daqueles

não seja questionada. A justiça surge, portanto, para proteger a propriedade privada daqueles que se dedicaram ao trabalho em detrimento do prazer.

Sobre as fontes de renda, considere-se a divisão da sociedade nos segmentos de trabalhadores, proprietários de terra e de capitalista. Considere-se também que, em alguns casos, um trabalhador pode ser, ao mesmo tempo, patrão e empregado (mesmo que sejam raros, como reconhece Smith), sendo, portanto, proprietário de mais de um fonte de renda. A regra da sociedade é haver o capitalista que compra matérias-primas e contrata o trabalhador e que, com o pagamento do salário, o mantém enquanto a produção não é realizada (a manutenção do trabalhador entre a compra dos insumos e a venda das mercadorias é, segundo Smith (1996), bancado pelo capitalista).

Sobre educação e financiamento, Smith (1996) defende que o beneficiado com determinada ação a financie. Assim, o Estado pode pagar pela educação na medida em que esta beneficia a todos, pois forma pessoas menos propensas a se rebelar e também porque esses alguns conhecimentos básicos, essenciais para a vida na sociedade comercial, não serão adquiridos pelo próprio trabalhador se o Estado não intervier no sentido de incentivar tal atividade. Reitera-se, porém, que o pagamento feito ao professor deve ser incentivado para que seja feito pelo próprio trabalhador, pois do contrário o professor seria negligente com o seu ofício.

Numa sociedade baseada e dominada pela mercadoria, na qual tem o dinheiro como elemento fundamental para a realização desta, é de se esperar que toda atividade seja medida em termos quantitativos. A educação então aqui é mais uma determinação da mercadoria, com valor de troca e valor de uso. O valor de uso é limitado pelo valor de troca. Assim, aqueles com disponibilidade de dinheiro terão acesso a um conhecimento diferente daqueles que têm pouco ou quase nada para comprar educação.

O pensamento de Smith (1996) deve ser considerado no contexto em que o autor escreveu seus textos, numa época em que lutar contra os privilégios feudais era uma atitude revolucionária. Suas ideias devem ser contextualizadas para o momento atual e não simplesmente repetidas, como fazem os neoliberais, de forma acrítica.

REFERÊNCIAS

MANACORDA, Carlos Alighiero. **História da Educação**: da antiguidade aos nossos dias. – 11. Ed. – São Paulo: Cortez, 2004.

LOCKE, John. **Dois tratados sobre o governo**. Tradução de Julio Fischer. 2. ed. São Paulo:

Martins Fontes, 2005.

SMITH, A. **A riqueza das Nações**. Rio de Janeiro: Abril Cultural, 1996.

MEM/PORTUGAL SENTIDOS E SIGNIFICADOS DE UMA (AUTO)FORMAÇÃO COOPERADA ENTRE PROFESSORES

SCHOOL AND EDUCATION AS SPACES OF (RE) SOCIAL SIGNIFICANCE: (RE) READINGS FROM MEM / PORTUGAL

Tânia Serra Azul Machado Bezerra¹²
 Pedro Francisco Gonzalez¹³
 Rui Trindade¹⁴

RESUMO

Este texto constitui resultado de investigação vivenciada no pós-doutoramento em Ciências da Educação da Universidade do Porto e, intenciona demonstrar, vivências docentes que relacionam as categorias Formação Integral, Aprendizagem Cooperativa, Inovação/Diferenciação Pedagógica e Escola, com amparo em experiências de professores do MEM/Portugal. Objetiva-se debater e analisar, com base nas ações pedagógicas mencionadas, o processo constituidor de uma formação humana que reflete os sujeitos em sua integralidade, autonomia e emancipação. Também se objetiva compreender ações e relações pedagógicas cotidianas que configuram uma cultura docente de (re)invenção da escola a partir de contextos de inovação. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa pautada em análises dialógicas em que foram associadas fontes orais e escritas, no sentido de movimentar-se do específico ao geral, ou seja, das particularidades do objeto para a compreensão de um todo complexo, que são as categorias Escola e Docência, em vivência de uma proposta de educação que subverte a lógica do instrumentalismo e tecnicismo. Em hipóteses conclusivas, significam contato denso com outra abordagem à instituição escola sob um viés de ruptura com a tendência normativa e positivista. Isto se coloca, finalmente, no sentido de ampliar espaços de debates e aprofundamentos teóricos e práticos acerca do magistério e da Escola como lugar/tempo de ciência/pesquisa e possibilidade de contribuir com a produção de novos sentidos/significados sociais.

PALAVRAS-CHAVE: escola; MEM; docência; inovação

ABSTRACT

This text is a result of research carried out in the postdoctoral studies in Educational Sciences of the University of Porto and, intends to demonstrate, teacher experiences that relate the categories Integral Training, Cooperative Learning, Innovation / Pedagogical Differentiation and School, supported by experiences of teachers of the MEM / Portugal. The objective is to discuss and analyze, based on the pedagogical actions mentioned, the process that constitutes a human formation that reflects the subjects in their integrality, autonomy and emancipation. It also aims to understand everyday pedagogical actions and relationships that shape a teaching culture of (re) invention of the school from contexts of innovation. Methodologically, this is a qualitative research based on dialogical analysis in which oral and written sources have been

¹² Professora Adjunta da Universidade Estadual do Ceará. Doutora em Educação Brasileira pela UFC. Pesquisadora do LABOR/UFC e EIP/UP. taniaasamb@hotmail.com

¹³ Professor da Unidade dos Açores. Doutor em Ciências da Educação pela Universidade de Salamanca. Membro do MEM/Portugal. pedro.f.gonzalez@uac.pt

¹⁴ Professor Assistente da Universidade do Porto. Doutor em Ciências da Educação pela Universidade do Porto. Coordenador e pesquisador do EIP/UP. trindade@fpce.up.pt

associated, in the sense of moving from the specific to the general, that is, from the particularities of the object to the comprehension of a complex whole, which are the categories School and Teaching, in the experience of a proposal of education that subverts the logic of instrumentalism and technicalism. In concluding hypotheses, they mean dense contact with another approach to the school institution under a bias of rupture with the normative and positivist tendency. Finally, the aim is to broaden the scope of debates and theoretical and practical insights about teaching and the School as a place / time for science / research and the possibility of contributing to the production of new meanings / social meanings.

KEYWORDS: school; MEM; teaching; innovation

1 INTRODUÇÃO

“Sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo. Sou professor contra o desengano que me consome e imobiliza. Sou professor a favor da boniteza de minha própria prática, boniteza que dela some se não cuida do saber que devo ensinar, se não brigo por este saber, se não luto pelas condições materiais necessárias sem as quais meu corpo, descuidado, corre o risco de se amofinar e de já não ser testemunho que deve ser de lutador pertinaz, que cansa, mas não desiste.” (FREIRE, 2011, p.115-6).

É sobre uma experiência docente preta de esperança, como pensa Freire acima, que escrevemos esse texto. As análises e os relatos organizados ao longo do escrito depõem sobre o Movimento da Escola Moderna em Portugal – MEM/Portugal. Espaço com docentes que, em nossa interpretação do fenômeno, são tanto a favor quanto construtores da boniteza de uma práxis docente diferenciada e pautada em uma compreensão coletiva e emancipadora de sociedade. Referidos docentes vivenciam tempos sistemáticos de trocas e mediações de experiências e, engajados numa proposta inovadora de educação, organizam ações cotidianas de/em sala de aula, a partir de espaços de estudos e planejamento baseados em grupos cooperativos¹⁵ de professores e de discentes.

Sobre o MEM/Portugal:

No modelo pedagógico do MEM estão ligados inextricavelmente o modelo curricular e o modelo de formação profissional (a auto-formação cooperativa). Mesmo na representação que a comunidade profissional faz do MEM o movimento associativo em torno da formação é tão importante como o modelo curricular. Assim, à dupla mediação – a mediação do educador que promove a participação guiada das crianças – deve juntar-se uma outra instância de mediação – a dos professores membros do Movimento. É esta outra mediação que regula, interpreta e reinterpreta a gramática pedagógica que vai regendo a ação do Movimento, dos profissionais e das crianças. (FORMOSINHO, 2003, p. 08).

¹⁵ Grupos cooperativos porque exercem um trabalho coletivo horizontal em que todos os membros do grupo: discentes e docentes possuem função e participação ativa na produção e planejamento do conhecimento.

Temos, por conseguinte, uma comunidade organizada em torno da aprendizagem centrada no grupo, ou melhor, nos grupos, e assim se dá a formação profissional (entre professores), na sala de aula. Isto também ocorre através de espaços/tempos de debates e trocas de experiências para o planejamento DO QUE e COMO será trabalhado, cada conteúdo e cada dificuldade, individual e/ou coletiva. Folque (2014) considera os seguintes fatores para uma reconstrução da cultura escolar a partir da cooperação: participação ativa dos atores sociais em cada decisão, tomada de consciência sobre dificuldades sociais e cognitivas, organização de conteúdos e temáticas centradas nos limites e possibilidades de cada grupo, debate sistemático sobre limites e possibilidades cotidianas e a compreensão da educação como espaço heterogêneo e atravessado pela diversidade.

Estes preceitos adotados pelo MEM/Portugal, buscam uma (re)invenção da escola como essa tem tradicionalmente se estabelecido e sido apropriada pela lógica neoliberal. Organizar-se em torno de grupos professor/professor, discente/discente, professor/discente, com a proposta de respeito a autonomia individual e coletiva, com a aplicação de processos de uma democracia direta¹⁶, constitui ruptura com o positivismo educacional. E é assim que nasce nosso interesse investigativo para o pós-doutorado, com a necessidade de apreender no tecido das referidas relações educacionais, sociais, políticas e culturais, as vivências docentes que relacionam as categorias Formação Integral, Aprendizagem Cooperativa, Cultura de Resistência e Escola, com base em experiências de formação de professores do MEM/Portugal. Sobre os aspectos metodológicos,

a questão que temos imediatamente à nossa frente não é a dos limites da experiência, mas a maneira de alcançá-la, ou produzi-la. A experiência surge espontaneamente no ser social, mas não surge sem pensamento. Surge porque homens e mulheres (e não apenas filósofos) são racionais, e refletem sobre o que acontece a eles e ao seu mundo. (THOMPSON, 1981, p. 16).

Assim é que apreendemos a experiência histórico-educativa vivenciada por docentes e discentes tocados pelo MEM que, em nossa compreensão, constitui terra fértil para um viés mais humanizado de escola e aprendizagem, sobretudo ao considerarmos que tais sujeitos em formação, “refletem sobre o que acontece a eles e ao seu mundo” (THOMPSON, 1981, p. 16), na condição de pessoas engajadas em prol de uma educação que leve à

¹⁶ O conceito de democracia direta é exercido no sentido da participação horizontal, autônoma e ativa de todos os membros da comunidade educativa que envolve o MEM.

reflexão/transformação, à compreensão de si, do outro e do mundo. Assim como anotam Trindade e Cosme,

Não é possível abordar-se o acto de educar ou o actor de aprender no âmbito das escolas como actos dissociados dos compromissos políticos, culturais e formativos que justificam a sua existência como um espaço singular de socialização (...). (2010, p. 17).

Compreendemos, com efeito, a escola como um espaço/tempo historicamente situado e politicamente cultivado (TRINDADE e COSME, 2010), pois como qualquer outra instância social, ela é permeada, dialeticamente, pelas diversas relações/produções humanas. Na apropriação deste fenômeno, no que se refere ao procedimento metodológico, estruturamos esse texto em dois momentos: um primeiro que traz breve relato sobre o Movimento, incluindo seu surgimento, concepção de escola e sociedade, proposta política e pedagógica e (auto) formação de professores e, um segundo, em que teceremos análises a partir de relatos de professores, no cruzamento de fontes empíricas e bibliográficas, para a produção de sentidos e significados de uma (auto)formação cooperada.

Buscamos analisar/relacionar produções e pesquisas diversas sobre o MEM/Portugal, resultados dos encontros nacionais e regionais do movimento, além de outras publicações que dissertassem sobre tal experiência política e pedagógica, bem como compusessem interlocução com nossas categorias de análise - Formação Integral, Aprendizagem Cooperativa, Cultura de Resistência e Escola). Investimos ainda na coleta de narrativas de professores do MEM/Portugal e assistimos durante todo o ano letivo 2017/2018 os sábados pedagógicos do MEM/Porto.

A coleta e o registro das narrativas, bem como a observação dos espaços formativos, foram tratadas como fontes empíricas para análises, percebendo-as como espaço/tempo de contradições,

[...] admitamos, simultaneamente, que o pensamento humano busca a verdade através das contradições e que as contradições têm um sentido objetivo, uma fundamentação na realidade. Cessamos de rejeitar como aparentes ou absurdas todas as contradições; justamente ao contrário, colocamos no centro das preocupações a pesquisa das contradições e de seus fundamentos objetivos. (LEFEBVRE, 2009, p.29).

Nesse campo híbrido e contraditório, importa destacar que as observações e análises dos inquéritos¹⁷ acontecem no sentido de perceber limites e possibilidades do Movimento no contexto da escola Portuguesa. Como também, perceber a complexidade dos inúmeros

¹⁷ Compartilhamos, por e-mail, um inquérito, respondido por onze professores do MEM (Lisboa, Paços de Ferreira, Praia de Vitória, Angra do Heroísmo, Ponta Delgada, Paredes, Lousada e Porto), este problematizou sobre as propostas/práticas pedagógicas do Movimento, como também sobre as experiências profissionais de cada um diante do engajamento com o MEM.

elementos gradativamente revelados para análise, que vão desde o contexto político e pedagógico até as características peculiares ao grupo: sua dinâmica em sala de aula, o envolvimento com a comunidade, a organização social do trabalho escolar, ritmos, tempos e possibilidades de inovação pedagógica destinada à autonomia e à emancipação.

Nessa perspectiva, procuramos registrar e exprimir como lócus de reflexão a óptica e a versão das experiências destes agentes educacionais destacados para a

Escola como uma organização educativa que não poderá deixar de ser abordada como uma organização subordinada a compromissos de natureza política e cultural que, de algum modo, a transcendem e que, por isso, não poderão ser ignorados ou iludidos quando a abordamos como instituição educativa. (TRINDADE e COSME, 2010, P. 18).

Tal procedimento metodológico percebe as relações específicas do objeto de estudo em conexão com uma realidade ampla e complexa. Vislumbra analisar/registrar o MEM, compreendendo como os princípios da cooperação e autonomia podem (re)contar e subverter ações docentes-discentes em tempos neoliberais. Neste movimento, de substrato em substrato, buscamos compreender a proposta de formação integral e aprendizagem cooperativa do MEM/Portugal sob distintos níveis e de maneira heterogênea, vinculando-se às experiências reais de cada sujeito, suas possibilidades de compreender o mundo e as muitas contradições enfrentadas cotidianamente, perante avanços e retrocessos. Assim como na escola, cada um aprende sob determinada singularidade, fatores que não desmerecem os espaços coletivos e os princípios emancipatórios.

[...] as contradições do pensamento e das consciências subjetivas dos homens apresentam um fundamento objetivo e real. Se existem “pró e contra”, “sim e não”, é porque as realidades apresentam não somente aspectos múltiplos, mas facetas mutáveis e contraditórias. Desse modo, o pensamento humano, que não consegue captar de uma só vez as coisas reais, se vê obrigado a tatear e caminhar através de suas próprias dificuldades e contradições até atingir as realidades moveidias e instáveis e as contradições reais. (LEFEBVRE, 2009, p.28-29).

Observar e ouvir professores do MEM/Portugal, compreendendo que as relações sociais são fortemente tocadas pelo princípio da contradição, é admitir que as ações desenvolvidas, as relações vivenciadas, as narrativas e observações coletadas possuem limites claramente humanos; e, portanto, precisam ser analisadas diante de um contexto historicamente situado, levando-se em consideração suas dificuldades econômicas e políticas, suas polêmicas estruturais e culturais.

2 COOPERAÇÃO, PARTICIPAÇÃO E A CONTRAHEGEMONIA NEOLIBERAL

Apresentamos neste tópico uma brevíssima resenha histórica sobre a evolução de conceitos desta proposta de organização da formação e da pedagogia que se tem vindo a desenvolver sob o chapéu do Movimento da Escola Moderna. As reflexões foram sistematizadas a partir de elementos como: surgimento, concepção de escola e sociedade, proposta política e pedagógica e (auto)formação de professores.

Ainda continuamos a considerar a influência de Celestin Freinet nas bases dessa pedagogia. Sujeitas à reflexão e à experiência em contextos ao longo do tempo, as ideias iniciais de Freinet foram avançando, graças à reflexão cooperada, para a estrutura ou modelo pedagógico que hoje conhecemos em Portugal. Alguns valores, subjacentes à cooperação, à expressão livre, têm persistido e são hoje tão atuais como nos seus inícios. É dizer, hoje podemos “dizer melhor a nossa palavra”, no vocabulário de Paulo Freire (1989). Podemos dizer melhor “porque fazemos o que fazemos” no quotidiano escolar e na formação dos nossos pares.

As técnicas Freinet, graças à reflexão e à troca sistemática de experiências do cotidiano profissional, foram se transformando para a construção de estratégias traduzidas em técnicas, metodologias, atividades, instrumentos, recursos, etc, associados a valores e conceitos caros às sociedades democráticas, como a participação, a autonomia e o sentido crítico, por exemplo. A esse respeito, complementa Niza (1997, p.34) “uma interação dialéctica onde a prática faz apelo à teoria para que a prática se aperfeiçoe e desenvolva por sucessivos e interpolados momentos de teorização, enquadramento ou confronto teórico, conforme as situações e as necessidades de percurso da acção e do conhecimento.”

O Movimento da Escola Moderna português não renega seu passado freinetiano. Fez avançar essa proposta, alargou-a, atualizou-a, enriqueceu-a em diálogo permanente com a realidade contemporânea e com a reflexão sistemática das ações docentes. As “assembleias” originais de Freinet foram se metamorfoseando para o “Conselho”, como matriz democrática da organização social das aprendizagens. Mesmo os instrumentos de organização e avaliação, como os planos individuais de trabalho, beneficiaram de um avanço sustentado na reflexão cooperada e hoje procuram responder melhor às necessidades das crianças, ao mesmo tempo que propiciam o desenvolvimento do sentido de autoavaliação das mesmas.

Não são técnicas que podem se comprar feitas. É preciso, pela heterogeneidade de cada realidade escolar, a implicação do docente na sua concessão, na sua elaboração e na sua utilização, de acordo com o seu itinerário pessoal e com a realidade em que se insere. É preciso transformá-las, reconstruí-las permanentemente no sentido que Brunner (1969) reconhece o

conceito de transformação “os meios pelos quais lidamos com a informação, de modo a irmos além dela”. (p. 67). Segundo Niza (1997), sobre a organização social do trabalho no MEM:

(...) o ponto central do sistema corresponde porém a um princípio de ética pedagógica enunciado a partir das práticas do Movimento da Escola Moderna (MEM) e que servem à intervenção educativa como a qualquer outra intervenção social: “os meios formativos têm de veicular os fins Democráticos da Formação” e “os Processos de Formação têm que reproduzir os processos sociais autênticos de construção dos saberes científicos, técnicos ou artísticos”. (p 20).

Nos últimos anos, pela força da ideologia dominante e influência neoliberal, narrativas e agendas que valorizam a dimensão mais humana e democrática da nossa sociedade foram perdendo espaço e força. Nesse contexto, precisamos reconsiderar a significação, reforçando o seu sentido primigêneo de conceitos, como a cooperação, como valor e como conceito transversal e estruturante, na educação, na formação e na sociedade. Incluímos também nesta análise o conceito de participação que, em democracia direta, não pode ser reduzido apenas ao ato de votar.

Na sequência desta reflexão sobre os conceitos e valores que entendemos fundamentais em qualquer democracia participativa, devemos repensar o papel da escola e da educação organizadas para responder às necessidades de um mundo pensado, neste momento, infelizmente, por e para a economia neoliberal. Torna-se inadiável a construção de espaços de resistência aos preceitos do mercado que fazem da escola palco de consumismo, competição, meritocracia e exclusão. A Educação moldada a tais interesses, omite-se na abertura de espaços críticos, reproduzindo conceitos estipulados para a obediência e a mecânica instrução. Negligencia, portanto, uma formação voltada ao enriquecimento das habilidades autônomas, subjetivas e criativas das pessoas, trabalha com vistas a objetivar e dogmatizar seus conhecimentos e reforça:

[...] toda a perspectiva meritocrática dentro do processo escolar. Assim como no mundo da produção todos os homens são “livres” para ascenderem socialmente, e esta ascensão depende única e exclusivamente do esforço, da capacidade, da iniciativa, da administração racional dos seus recursos, no mundo escolar a não aprendizagem, a evasão, a repetência são problemas individuais. Trata-se da falta de esforço, da “não aptidão”, da falta de vocação. Enfim, a ótica positivista que a teoria do capital humano assume no âmbito econômico justifica as desigualdades de classe, por aspectos individuais; no âmbito educacional, igualmente mascara a gênese da desigualdade no acesso, no percurso e na qualidade que têm as classes sociais. (FRIGOTTO, 2010, p. 80).

Compreendemos a necessidade de subversão dessa lógica. Como refere Sérgio Niza (1996, p.08), “Os meios devem veicular em si os fins democráticos que se propõem”. A escola

que o MEM vem construindo é um instrumento da sociedade democrática, da “polis”, para a sua consolidação e expansão. Por isso, a escola e a educação são instrumentos intrinsecamente políticos. São meios de transformação da sociedade. A proposta do MEM é uma proposta política, que visa uma transformação social através da pedagogia e da intervenção com o professor.

Quando falamos em cooperação e participação na escola, estamos a pensar em formas de organização social das atividades para aprender em contexto alargado. Assim, só tem sentido falarmos em cooperação e participação quando essas impregnam a cultura da escola, contaminam a organização da escola e são intrínsecas às estratégias de que nos socorremos no nosso cotidiano escolar. Cooperar é pensarmos em conjunto, “co-operar”, para Piaget (1970). Cooperar é projetarmos em conjunto, é aprendermos em conjunto.

O MEM percorreu um longo caminho para a fundamentação da prática da formação e da prática pedagógica através da reflexão em cooperação. O desenvolvimento profissional do professor do MEM decorre da reflexão e procura obsessiva de coerência da sua prática pedagógica e da formação com os princípios que defende. A relação entre a construção da sua formação e da pedagogia que desenvolve no cotidiano se evidencia no conceito de isomorfismo, não apenas no plano dos princípios mas também das estratégias para as tornar concreta. Da mesma maneira que os profissionais da educação se formam em pares, assim eles organizam as atividades de aprendizagens para os alunos/crianças. Na cooperação, pela participação, na expressão livre. Sobre a estratégia pedagógica isomórfica, assinala Niza (1997) como:

(...) uma estratégia geral de formação baseada no princípio do isomorfismo pedagógico, metodologia que consiste em experienciar, através de todo o processo de formação, as atitudes, métodos, capacidades e modos de organização que se pretende que venham a ser desempenhados nas práticas profissionais. (p. 43).

Como síntese podemos voltar a sublinhar a necessidade de partir dos conceitos de cooperação (co-operar, pensar e agir, com o outro) e de participação (como intervenção social) que se evidenciam na prática pedagógica e da formação do MEM. Importa termos presente que a filosofia neoliberal tem tergiversado o sentido da educação democrática, e para todos, substituindo-a por outras leituras mais mesquinhas e egoístas.

Por isso, é fundamental sublinhar a importância e atualidade dos conceitos de cooperação e participação, neste momento singular da história, dominado por outros valores como a meritocracia, o lucro, a verticalidade da organização social, etc. É necessário não esquecermos os vários níveis e dimensões do conceito de cooperação: na organização

cooperativa do trabalho de aprender e no impregnar a cultura da sala/escola com o espírito cooperativo.

Nessa linha de cooperação, e num plano mais concreto, sublinhamos a importância da participação na organização do trabalho de aprender em que as crianças e alunos se implicam nas várias dimensões possíveis, como seja na **planificação** do que fazer e do que aprender, no **desenvolvimento** dos trabalhos de aprender e na **avaliação** do que se faz para aprender, na organização da sala, na gestão conjunta das relações humanas na sala e na escola.

3 UM OLHAR SOBRE O MEM A PARTIR DOS SÁBADOS PEDAGÓGICOS

Neste espaço do texto trataremos de nossas observações, análises e relatos extraídos dos sábados pedagógicos do MEM/Porto, espaço formativo que observamos/registramos de outubro/2017 a maio/2018 e com o qual muito aprendemos sobre **autoformação cooperada** de professores. A esse respeito, a primeira indagação que permeia nossa intenção investigativa é: o que alimenta a disposição desse coletivo de professores, após uma semana de trabalho cansativa, dedicar parte do sábado para o MEM?

Hoje conseguimos essa resposta com segurança. O engajamento político e pedagógico com uma concepção de escola, de educação e de mundo, capaz de tornar a comunidade um espaço mais humanizado, consciente, cooperativo, autônomo e responsável com a vida em sociedade, é o que, em nossa análise do fenômeno, move referido grupo docente. Ressalta uma professora durante debate “escolhemos uma proposta pedagógica que acreditamos e a defendemos, lutamos por ela. Queremos trabalhar, mas com sentido.” (DIÁRIO DE CAMPO, 25/11/2017).

O relato da professora faz referência ao desafio que significa, na contracorrente de um contexto tradicional de ensino, optar por uma perspectiva emancipadora de educação que tem como princípio o respeito ao grupo e suas decisões, ao lugar/tempo do outro, ao diverso e ao contraditório, proposta que considera os sujeitos da comunidade em aprendizagem, como capazes de construir, autonomamente, o percurso escolar e social. Os sábados pedagógicos funcionam também como espaço de desabafo e troca de experiências para que sintam apoiados nessa opção pelo modelo/militância do MEM.

No auditório (FPCEUP)¹⁸, os professores fazem intervenções, socializam experiências exitosas ou não, e compartilham, por exemplo, perseguições por parte da

¹⁸

administração da escola quando essa discorda do projeto do MEM. Também relatam dificuldades na execução de uma prática pedagógica que está para além do currículo oficial. Todavia, reafirmam suas certezas, pontua uma professora:

Vou lutar por isto porque assim o decidi, mas não há acolhimento nisto. Mas, estou segura diante do (grupo) cooperativo, do que fazemos, mesmo não estando dentro do currículo oficial continuaremos fazendo. Se conseguirmos mudar as leis, ótimo, mas se não conseguirmos, seremos criativos e construiremos outros percursos. (DIÁRIO DE CAMPO, 25/11/2017).

Em análise da narrativa acima é possível perceber que o MEM, além de uma opção pedagógica é, sobretudo, uma posição política, comprometida com uma escola que possa romper com a exclusão e a segregação historicamente impostas ao campo educacional. A associação Escola X Estado, no caso português, entre outros aspectos, por exemplo, ocorre no sentido de favorecer/conservar uma sociedade dividida em classes, pautada na desigualdade social e nas demandas de um mercado neoliberal. Sobre essa compreensão de uma escola que não está apartada das dimensões políticas e culturais ressaltam Trindade e Cosme:

A afirmação política e social da Escola não admite leituras casuísticas ou descontextualizadas da realidade, até porque, para além das razões enunciadas, há que valorizar dois tipos de factores invariantes que, pese as singularidades das situações e das conjunturas históricas em presença, contribuem para que possamos compreender melhor a Escola como uma organização educativa que não poderá deixar de ser abordada como uma organização subordinada a compromissos de natureza política e cultural que, de algum modo, a transcendem e que, e que, por isso, não poderão ser ignorados ou iludidos quando a abordamos como instituição educativa. (2010, p. 18).

Dito isto, importa destacar que o contexto social, político e cultural em que está inserido o MEM carrega as contradições de um sistema que destina a escola um papel de subsunção aos preceitos economicamente hegemônicos do Estado. Entretanto, a organização dos professores que colaboraram com a investigação foge a essa regra e implementa uma outra forma de fazer e pensar a sala de aula. A rotina pedagógica centra-se no estímulo à participação direta e efetiva na vida do grupo, para o crescimento coletivo e individual, no desenvolvimento da consciência de si como sujeito aprendente e integrante de um coletivo preñado de responsabilidades coletivas, bem como no engajamento na vida em comunidade com planeamento de intervenção/transformação da mesma.

Complementa Niza (2007) sobre o MEM, “um modelo de diferenciação pedagógica em continuado aperfeiçoamento.” (p. 38), pautado “num propósito de formação compartilhada e contínua, a que chamamos autoformação cooperada de professores que exercem nos vários ciclos e níveis de ensino, integrando 16 núcleos regionais de actividade, no continente e nas ilhas.” (p.38). Um movimento de professores que se associam em torno de uma ruptura

pedagógica e política com a uniformização e mecanicismo, elementos estes que se comprometem com uma formação acrítica e comprometida com o mercado e não com desenvolvimento pleno do/da indivíduo/sociedade.

Promovem ciclos didáticos em que os métodos dialogam entre si: trabalho de grupo, trabalho individual, trabalho de pesquisa, trabalho com projetos, debate/reflexão sobre a comunidade, construção coletiva do planejamento, em ruptura com a estrutura pedagógica e curricular oficial. A proposta, com bases epistemológicas e muito estudo, é uma inovação comprometida com a transformação social e cultural dos envolvidos. Uma inovação pedagógica que não acontece aliada apenas a uma escolha didático pedagógica, é preciso mais, tem a ver com comprometimento político e social e com uma base sistemática de aprofundamento teórico e experiencial direcionada ao bem comum.

REFERÊNCIAS

- BRUNER, J. **Uma Nova Teoria de Aprendizagem**. Rio de Janeiro, Edições BLOCH, 1969.
- FOLQUE, Maria Assunção. Reconstruindo a cultura em cooperação mediado pela pedagogia para a infância do Movimento da Escola Moderna portuguesa. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 32, n. 3, p. 951 - 975, set./dez. 2014.
- FORMOSINHO, Júlia Oliveira. O Modelo Curricular do M.E.M. – Uma Gramática Pedagógica Para a Participação Guiada. **Revista Escola Moderna** Nº 18•5ª série•2003.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. **A Produtividade da Escola Improdutiva**: um (re)exame das relações entre Educação e estrutura econômico-social capitalista. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- LEFEBVRE, Henri. **Lógica Formal, Lógica Dialética**. Tradução de Carlos Néilson Coutinho. RJ: Civilização Brasileira, 1995.
- NIZA, Sérgio. As Práticas Pedagógicas Contra a Exclusão Escolar no Movimento da Escola Moderna. **Revista Escola Moderna** Nº 3,•5ª Série,•2007.
- _____. **Formação Cooperada**: ensaio de auto-avaliação dos efeitos da formação no Projecto Amadora. Educa Movimento da Escola Moderna Portuguesa, Lisboa:1997. Educa. Formação: 4.

_____. O Modelo Pré-escolar da Escola Moderna Portuguesa. In: **Modelos Curriculares para a Educação de Infância**. Porto: Porto Editora, 1996.

PIAGET, J. **Psicologia e Pedagogia**. S. Paulo, Ed. Forense: 1970.

THOMPSON, E.P. **A miséria da teoria, ou um planetário de erros**. Tradução de Maltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

TRINDADE, Rui; COSME, Ariana. **Educar e aprender na Escola**: Questões, perspectivas e respostas pedagógicas. V. N. de Gaia: Fundação Manuel Leão, 2010.

O ESTRESSE, O PROFESSOR E O TRABALHO DOCENTE

STRESS, TEACHER AND TEACHING WORK

Geyse Chrystine Pereira Souza Fernandes¹⁹

Luc Vandenbergue²⁰

RESUMO

As condições estressantes enfrentadas na rotina diária do professor podem levar a um desequilíbrio entre o trabalho e a saúde física e mental, resultando no desenvolvimento do estresse, como a Síndrome de Burnout - SB. Diante disso, este estudo buscou, na literatura, quais as relações entre estresse e trabalho docente. O presente estudo trata-se de uma revisão do tipo integrativa. Os resultados apontaram vários assuntos em torno do estresse. Assim formaram-se duas categorias que abrangem *A Síndrome de Bournout* e *Outros Transtornos*. Os resultados apontam que o excesso de atividades e o desgaste emocional a que os docentes estão sujeitos no trabalho os tornam mais susceptíveis e vulneráveis ao desenvolvimento de transtornos relacionados ao estresse.

PALAVRAS-CHAVE: estresse; trabalho docente; professor.

ABSTRACT

The stressful conditions faced in the teacher's daily routine can lead to an imbalance between work and physical and mental health, resulting in the development of stress, like Burnout Syndrome - SB. Therefore, this study sought, in the literature, the relations between stress and teaching work. The present study is about a review of the integrative type. The results pointed to several issues around stress. Thus two categories were formed covering Bournout Syndrome and Other Disorders. The results indicate that the excess of activities and the emotional exhaustion that the teachers are subject to at work make them more susceptible and vulnerable to the development of stress-related disorders.

KEY WORDS: stress - teacher work - teacher.

INTRODUÇÃO

As pesquisas sobre a saúde mental de professores evidenciam uma deterioração progressiva das condições de imagem e organização do trabalho dessa categoria (BATISTA et al, 2016). Nos últimos anos, as condições de trabalho estressantes para os professores têm se tornado cada vez mais um problema em muitos países. As condições estressantes enfrentadas na rotina diária do professor podem levar a um desequilíbrio entre o trabalho e a saúde física e mental, resultando no desenvolvimento do estresse (CEZAR-VAZ et al, 2015).

¹⁹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ciências Ambientais e Saúde – PPGCAS da Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC Goiás - Bolsista CAPES. Email: geysefisioterapia@gmail.com

²⁰ Doutor em Psicologia, Professor do Programa de Pós-Graduação em Ciências Ambientais e Saúde – PPGCAS da Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC Goiás. Email: luc.m.vandenberghe@gmail.com

Dentre os trabalhadores, os professores estão expostos a inúmeras fontes de pressão, além daquelas decorrentes das alterações no sistema trabalhista, como elevada carga horária de trabalho, pequenas pausas destinadas ao descanso, ritmo intenso de trabalho e exigências de um alto nível de atenção e concentração. Somam-se a esses uma elevação do nível de estresse levando à alterações na qualidade de vida dessa categoria consideravelmente comprometida ocasionando diversos distúrbios à saúde (LIMA JR e SILVA, 2014).

O excesso de atividades e o desgaste emocional a que os docentes estão sujeitos no trabalho tornam-os mais susceptíveis e vulneráveis ao desenvolvimento de transtornos relacionados ao estresse (DALAGASPERINA e MONTEIRO, 2014), tal como a Síndrome de Burnout - SB. A SB caracteriza-se como um fenômeno psicossocial que ocorre como uma resposta crônica aos estressores interpessoais ocorridos na situação de trabalho principalmente quando existe excessiva pressão, conflitos, poucas recompensas emocionais e de reconhecimento (BORBA et al, 2015).

O estresse profissional é também percebido como resultante das condições laborais e individuais, uma vez que as exigências impostas ao professor ultrapassam sua capacidade de lidar com elas (SILVEIRA, ENUMO e BATISTA, 2014).

A síndrome de Burnout se refere a uma experiência individual negativa, que decorre das relações interpessoais no ambiente de trabalho e tem como alvo os profissionais dos serviços humanos, como: médicos, professores, policiais. Composta, inicialmente, por três dimensões, a SB foi explicada pela exaustão emocional, pela despersonalização e pela diminuição da realização pessoal no trabalho (DALAGASPERINA e MONTEIRO, 2014). Apesar de apontar diferenças nos índices de Burnout, os estudos revelam a presença da Síndrome em todos os níveis de ensino, sendo, portanto, uma questão que abrange toda a categoria profissional.

A docência é considerada pela Organização Internacional do Trabalho (OIT) como uma atividade de risco desde 1981, uma vez que os professores compõem a segunda categoria profissional mais acometida por doenças ocupacionais em nível mundial (BORBA et al, 2015).

Dentre as doenças ocupacionais em professores, as relacionadas a fatores psíquicos estão crescendo em muitos países. Como causas de adoecimento encontram-se: ritmo intenso e precárias condições de trabalho, aumento da exigência cognitiva, perda de autonomia em sala de aula, falta de acompanhamento técnico, políticas de educação insuficientes, salários insatisfatórios, não reconhecimento social do trabalho, indisciplina/violência e desinteresse dos alunos. Nesse sentido, as condições e organização do trabalho do professor apresentam

características que o expõem a fatores estressantes, os quais, se persistentes, podem levar à Síndrome de Burnout – SB (BORBA et al, 2015).

A literatura tem apontado como estressores do ambiente escolar: lidar com a classe e manter a disciplina; aplicar as tarefas; organizar grupos de trabalho; ajudar crianças com problemas comportamentais; preparar recursos para lições; lidar com incidentes envolvendo comportamento desafiador e indisciplina; falta de suporte diante de problemas comportamentais dos alunos; excesso de trabalho e falta de tempo; diferenças de desenvolvimento e motivação dos alunos e políticas educacionais; a pressão exercida pelos pais. Esses estressores podem ocorrer nas escolas multisseriadas, onde os professores lidam com alunos de diferentes faixas etárias e séries ao mesmo tempo em uma mesma sala de aula (SILVEIRA, ENUMO e BATISTA, 2014).

Além da identificação dos estressores, é importante a análise dos mecanismos para sua regulação. A autorregulação do estresse está relacionada aos mecanismos de coping, ou enfrentamento. Sabe-se também que as estratégias de enfrentamento podem sofrer influências do gênero, do contexto no qual o indivíduo está inserido, das características pessoais e do trabalho (SILVEIRA, ENUMO e BATISTA, 2014).

A tensão derivada das condições adversas de trabalho pode desenvolver sintomas que vão desde as fases iniciais do estresse até a instalação da síndrome de burnout. A profissão docente é uma das categorias mais acometidas pela SB (DALAGASPERINA e MONTEIRO, 2014).

Assim o processo saúde-doença do docente pode estar ligado à sua atividade e às condições que a mesma é realizada considerando que a presença destes determinantes interferem no bem-estar do organismo e, conseqüentemente, na qualidade de vida dos professores (BAIÃO e CUNHA, 2013) podem causar disfunções e queda na performance profissional, acarretando estresse físico e emocional, a partir disso o trabalhador dispensará tempo e recursos financeiros para sua recuperação ou serão gastos recursos públicos para proporcionar tratamento e amparo financeiro a um trabalhador momentânea ou permanentemente improdutivo (MARINHO, 2012).

Nesse sentido, o foco da análise da problematização empreendida situa-se em identificar se o trabalho está ou não associado ao estresse em docentes.

METODOLOGIA

O presente estudo trata-se de uma revisão do tipo integrativa que visa sintetizar as evidências disponíveis acerca do tema em questão. As etapas da elaboração da presente revisão integrativa foram as seguintes: estabelecimento da hipótese e objetivos da revisão integrativa; estabelecimento de critérios de inclusão e exclusão de artigos (seleção da amostra); definição das informações a serem extraídas dos artigos selecionados; análise dos resultados e discussão.

A questão norteadora desta revisão integrativa foi: O trabalho docente causa estresse?

A busca de publicações indexadas ocorreu em Novembro/Dezembro de 2016 e para a seleção dos artigos foi utilizada a base de dados BVS. Os critérios de inclusão dos artigos definidos para a presente revisão integrativa foram: artigos de pesquisa publicados em português, inglês e espanhol com os textos completos disponíveis na base de dados selecionada, no período compreendido entre 2014 a 2016. Foram excluídos os artigos de revisão, os artigos que, apesar de trazer os critérios de inclusão, acima descritos, não atendiam ao objetivo do estudo e as intervenções.

As palavras-chave utilizadas foram: estresse AND trabalho AND docente. A busca foi realizada pelo acesso on-line e, utilizando os critérios de inclusão, a amostra final desta revisão integrativa foi constituída de quinze artigos, exposta no Quadro 1.

Após a leitura das pesquisas selecionadas na íntegra, prosseguiu-se com a análise e organização das temáticas: *A Síndrome de Bournout* e *Outros Transtornos*. Com o intuito de descrever e classificar os resultados, evidenciando o conhecimento produzido sobre o tema proposto, realizou-se a análise, categorização e síntese das temáticas.

Quadro 1 - Artigos da amostra final, por ordem decrescente do ano de publicação.

Autores	Título	Periódico e ano de publicação	Tipo de estudo	Local da pesquisa
BATISTA et al	Mental disorders in university teachers: study in a service of medical investigation	Journal of Research Fundamental Care online, 2016	Retrospectivo, de natureza documental	Joao Pessoa, Paraíba – Brasil
FERRACCIU et al	Índice de capacidade para o trabalho e desequilíbrio esforço-recompensa relacionado ao distúrbio de voz em professoras da rede estadual de Alagoas	Rev. CEFAC., 2015	Epidemiológico de corte seccional analítico	Alagoas – Brasil
CEZAR-VAZ et al	Mental Health of Elementary Schoolteachers in Southern Brazil: Working Conditions and Health Consequences	The Scientific World Journal, 2015	Exploratório descritivo, por meio de entrevista estruturada com questionário	Sul do Brasil
BANNAI, A. ; UKAWA, S. ; TAMAKOSHI, A	Long working hours and psychological distress among school teachers in Japan	Journal of Occupational Health, 2015	Transversal	Hokkaido, Japão
BORBA et al	Síndrome de Burnout em professores: estudo comparativo entre o ensino público e privado	Psicologia Argumento, 2015	descritivo, comparativo e transversal, de abordagem quantitativa	Porto Alegre e Região Metropolitana do Estado do Rio Grande do Sul/Brasil
QI X et al	Relationship between work strain, need for recovery after work and cumulative cortisol among kindergarten teachers	International Archives of Occupational and Environmental Health, 2015	Não informado	Nanjing, China
LINDFELT, IP e BARNETT	Survey of career satisfaction, lifestyle, and stress levels among pharmacy school faculty	American Journal of Health-System Pharmacy, 2015	Não informado	EUA
ESPIÑOZA-DÍAZ, TOUS-PALLARÈS e VIGIL-COLET	Efecto del Clima Psicosocial del Grupo y de la Personalidad en el Síndrome de Quemado en el Trabajo de los docentes	anales de psicología, 2015	Não informado	Tarragona, Espanha
SILVEIRA, K A; ENUMO, S R F; BATISTA, E P	Indicadores de estresse e estratégias de enfrentamento em professores de ensino multisseriado	Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, 2014	descritivo e correlacional	Interior do Estado do Espírito Santo
MARTINS, M F D et al	O trabalho das docentes da Educação Infantil e o mal-estar docente: o impacto dos aspectos psicossociais no adoecimento	Cadernos de Psicologia Social do Trabalho, 2014	estudo de caráter censitário e corte transversal	Pelotas (RS), Brasil
TIJDINK, J K VERGOUWEN, A CM e SMULDERS, Y M	Emotional exhaustion and burnout among medical teachers. A national survey	BMC Medical Education, 2014	Quantitativo com questionário	Holanda
DALAGASPERINA, P. & MONTEIRO, J. K.	Preditores da síndrome de burnout em docentes do ensino privado	Psico-USF, 2014	Quantitativo de caráter correlacional e explicativo com análises descritivas e de regressão linear múltipla	Rio Grande do Sul, Brasil
BRAUM, A C e CARLOTTO, M S	Síndrome de Burnout: estudo comparativo entre professores do Ensino Especial e do Ensino Regular	Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, 2014	Não informado	Vale do Rio dos Sinos e Porto Alegre e região metropolitana
SÁNCHEZ-OLIVA, D et al.	Motivación y burnout en profesores de educación física: incidencia de la frustración de las necesidades psicológicas básicas	Cuadernos de Psicología del Deporte, 2014	Descritivo. Análise de regressão linear	Espanha
MAHECHA ANGULO, M; LEÓN ESPINOSA, E	Condiciones salud-trabajo de docentes profesionales de enfermería vinculados a programas de formación para auxiliares de enfermeira	Enfermería Global N° 35 Julio 2014	Descritivo de corte transversal	Tunja, Colômbia

RESULTADOS

Nesta revisão foram encontrados 65 artigos que após o descarte dos repetidos, das revisões, dos indisponíveis, ou dos que não atendem ao objetivo a amostra final foi constituída de 15 artigos, conforme Quadro 1. Destes, 8 foram realizados no Brasil. Além de todos os artigos se tratarem de estresse, os mesmos variaram em seus focos de estudo se relacionando com os transtornos mentais de forma geral e também com a Síndrome de Burnout. Esta, por sua vez, pesquisada em 6 artigos.

Todos os estudos foram realizados com professores com prevalência do sexo feminino, porém em variados níveis e modalidades de ensino, incluindo assim o professor de ensino superior, ensino médio, ensino fundamental e ensino infantil variando entre público e privado, regular e especial e ainda multisseriada. Quanto ao tipo de pesquisa houve variados estudos e métodos dentro da pesquisa qualitativa e quantitativa, este em sua maioria. Tais como estudo transversal, retrospectivo e descritivo, prevalecendo em sua maioria. No que se refere aos periódicos dos artigos selecionados, foram identificados 14, com destaque para a Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, que publicou dois dos artigos.

DISCUSSÃO: A SÍNDROME DE BURNOUT E OUTROS TRANSTORNOS

A Síndrome de Burnout se refere a uma experiência individual negativa, que decorre das relações interpessoais no ambiente de trabalho e tem como alvo os profissionais dos serviços humanos, como: médicos, professores, policiais. Composta, inicialmente, por três dimensões, a SB foi explicada pela exaustão emocional, pela despersonalização e pela diminuição da realização pessoal no trabalho. Esse modelo foi ampliado, em 2005, por Gil-Monte, para quatro dimensões sendo estas, a ilusão pelo trabalho, o desgaste psíquico, a indolência e o sentimento de culpa (DALAGASPERINA e MONTEIRO, 2014). Apesar de apontar diferenças nos índices de Burnout, os estudos revelam a presença da Síndrome em todos os níveis de ensino, sendo, portanto, uma questão que abrange toda a categoria profissional.

A tensão derivada das condições adversas de trabalho pode desenvolver sintomas que vão desde as fases iniciais do estresse até a instalação da síndrome de Burnout. A profissão docente é uma das categorias mais acometidas pela SB (DALAGASPERINA & MONTEIRO, 2014).

No estudo que compara a prevalência de Burnout entre o ensino privado e público a prevalência da síndrome foi de 41,5% entre os professores das escolas públicas e 26,6% entre

os da rede privada. Contudo, não houve diferença estatisticamente significativa entre os grupos. Concluiu-se que tanto o contexto público de ensino quanto o privado apresentam estressores que podem levar os professores ao adoecimento, dado que permite refletir que a prevalência da Síndrome de Burnout pode estar mais relacionada à categoria profissional em si do que ao setor de trabalho (BORBA et al, 2015). Na pesquisa que identifica preditores de Burnout em docentes do ensino privado resultou que a maioria dos fatores preditores refere-se à organização do trabalho, ressaltando-se as dificuldades em relação aos alunos, tais como: falta de reconhecimento, falta de limite e de educação, dificuldades de relacionamento (DALAGASPERINA e MONTEIRO, 2014).

Os resultados de outro estudo, com professores do ensino infantil, primário e secundário, mostraram que tanto o clima psicossocial (particularmente o grau de desorganização) quanto a personalidade (particularmente a estabilidade emocional) influenciam o Burnout e, embora os fatores climáticos pareçam ser melhores preditores, o uso de medidas de personalidade aumenta a capacidade preditiva da síndrome (ESPINOZA-DÍAZ, TOUS-PALLARÈS e VIGIL-COLET, 2015). Já no estudo em professores de medicina da Holanda a exaustão emocional, ou Burnout, é comum entre eles, e são determinados por vários fatores, todos relacionados com estar em uma fase inicial de sua carreira profissional (TIJDINK, VERGOUWEN e SMULDERS, 2014).

Num estudo com professores de educação física de ensino público e privado da Espanha onde foi avaliada a importância das necessidades psicológicas básicas para explicar e prever o tipo de motivação e os níveis de Burnout indicou como a frustração da necessidade de competência previa positivamente a desmotivação, exaustão emocional e o cinismo e negativamente a motivação intrínseca e a eficácia profissional; a frustração de autonomia previa positivamente a exaustão emocional e negativamente a eficácia profissional; e a frustração das relações sociais, previa positivamente, a eficácia profissional.

A divergência ficou por conta de um estudo que compara professores do ensino especial e regular onde os resultados não confirmam a hipótese de que professores do Ensino Especial possuem índices mais elevados de Burnout. Ao autores sugerem que pode-se entender este resultado a partir de questões culturais de que estresse e Burnout podem ter diferentes configurações, a depender do contexto cultural, social e político da população em estudo. Também podem ter influenciado a configuração do trabalho, o número menor de alunos e a capacitação continuada específica (BRAUM e CARLOTTO, 2014).

No que se refere aos problemas relacionados às condições de trabalho, há consenso na literatura quanto aos diversos problemas enfrentados pelos professores. Os autores referem estudos nos quais são destacados aspectos como: precárias condições de trabalho (iluminação, espaço físico, material didático); organização do trabalho (multiplicidade de tarefas diferenciadas, ritmos de trabalho, aumento das exigências cognitivas, perda de autonomia, burocratização, rotinização das atividades educativas); aspectos físicos (posturas desconfortáveis, uso elevado e frequente da voz, peso de grandes quantidades de materiais); aspectos relacionais (falta de diálogo com a administração e equipe técnica, dificuldades nas relações com as famílias dos alunos, falta de valorização do trabalho realizado, estado psicológico, disciplina de alunos); e aspectos sociais (baixos salários, trabalho em mais de uma escola, imagem errônea da opinião pública sobre o professor) (BRAUM e CARLOTTO, 2014).

Num estudo sobre professores universitários a depressão foi responsável por 53% dos afastamentos de professores, a esquizofrenia (12%), o transtorno bipolar (10%), a reação aguda ao estresse (8%), a ansiedade (7%), os transtornos delirantes (4%) e outros (8%). Concluindo assim que o transtorno mental que mais acomete a categoria docente pesquisada é a depressão (BATISTA et al, 2016).

Professoras que possuem mais de 11 anos de docência, lecionam em duas ou mais escolas e trabalham em escolas que sempre têm depredações e violência contra os funcionários apresentam maiores chances de ter distúrbio de voz. Isso foi identificado na pesquisa que relaciona o distúrbio de voz com o estresse psicossocial. Foi observado que o estresse psicossocial no trabalho não mostrou significância com a presença do distúrbio de voz, mas teve associação com a faixa etária em que se observa alto DER (Escala Desequilíbrio Esforço-Recompensa) nas professoras mais jovens (FERRACCIU et al, 2015).

As cinco condições de trabalho estressantes listadas pelos professores do ensino fundamental incluem salário inadequado (56,8%), material de trabalho insuficiente ou inadequado (54,1%), tamanho da sala de aula inadequado para o número de alunos (50%), atividades excessivas (35,1%), e levar o trabalho para casa (32,4%). As cinco conseqüências biopsicossociais mais freqüentes foram as condições de trabalho, incluindo ansiedade (78,4%), cefaléia (59,5%), estresse (54,1%), acordar várias vezes durante a noite (51,4%) e irritabilidade (48,6%). Os professores indicaram que as relações de trabalho que promovem o relacionamento (73%), o respeito (67,6%) e a harmonia (59,5%) favorecem o bem-estar (CEZAR-VAZ et al, 2015).

A angústia psicológica foi identificada em 47,8% dos homens e 57,8% nas mulheres, em professores do ensino secundário de Hokkaido, Japão. Os resultados mostraram um risco significativamente aumentado apenas em homens que trabalham > 60 horas por semana em comparação com aqueles que trabalham ≤ 40 horas por semana. Não houve associações significativas entre longas horas de trabalho e sofrimento psicológico para as mulheres (BANNAI, UKAWA e TAMAKOSHI, 2015).

No ensino multisseriado da zona rural identificou-se, em 57% da amostra, estresse relacionado à ansiedade (moderada a grave em 30%). Os estressores mais frequentes foram pouco acompanhamento familiar e problemas motivacionais e comportamentais dos alunos (SILVEIRA, ENUMO e BATISTA, 2014).

No ensino infantil resultados revelaram que um grupo significativo de professoras está em risco de adoecimento, trabalhando em um ambiente que exige um alto grau de envolvimento, possuindo pouco controle sobre esse trabalho. A interação entre o trabalho e o ambiente laboral, a satisfação no trabalho e as condições de organização em que essas professoras exercem seus ofícios, da forma como estão, podem levá-las ao mal-estar docente (MARTINS, et al, 2014).

Um estudo usou o fator químico Cortisol em professores do jardim de infância e não foram encontradas correlações significativas entre as demandas de trabalho ou controle de trabalho e HCC (concentração de cortisol do cabelo). NFR (necessidade subjetiva de recuperação) foi significativamente e inversamente correlacionado com HCC ($r = -0,41$, $p = 0,006$). A associação inversa entre NFR e HCC permaneceu significativa quando a idade e as demandas de trabalho e o controle de trabalho foram controlados para ($p = 0,02$). Concluindo que a atividade do eixo hipotálamo-hipófise-adrenal declina com a acumulação de NFR após o tempo de trabalho (QI et al, 2015).

A pesquisa com professores de uma faculdade de farmácia dos EUA revelou altos níveis de satisfação no trabalho entre os respondentes, mas foram encontrados níveis mais baixos de satisfação com o equilíbrio entre a vida profissional e familiar e níveis comparáveis de estresse para a população em geral (LINDFELT e BARNETT, 2015).

No artigo que descreve as condições de saúde e de trabalho dos docentes das instituições de formação das enfermeiras vinculadas aos auxiliares de enfermagem, permitindo visibilizar as características sócio-demográficas dessa população, sua saúde e condições de trabalho dentro e fora do trabalho resultou que a saúde e o trabalho mais favoráveis foram encontrados em professores que trabalham nos dois ciclos (teoria e prática) e tem um contrato

com todos os benefícios e afiliação de ala de segurança social abrangente. O pior naqueles que trabalham somente na prática ou na teoria, aqueles que relataram mais sintomas de distúrbios físicos, emocionais e comportamentais, mas também direitos laborais menos reconhecidos (MAHECHA ÂNGULO e LEÓN ESPINOSA, 2014).

Os problemas de saúde que afetam a categoria estão relacionados a um conjunto de fatores: o tipo de trabalho exercido, tendo em vista a responsabilidade pela formação de outros sujeitos; o excesso de trabalho; a precarização do trabalho, à perda de autonomia, à sobrecarga de trabalho burocrático, ao quadro social e econômico e às condições de vida dos alunos (VIEIRA, 2014). Os professores preparam e ministram aulas, corrigem provas e trabalhos e precisam manter-se constantemente atualizados nos conteúdos que transmitem. Além destas tarefas rotineiras, também se ocupam da gestão escolar, que inclui atividades de planejamento, elaboração de projetos, avaliação de currículos, serviços administrativos, orientação de alunos, atendimento aos pais, envolvimento na elaboração de atividades extraescolares e participação de reuniões e assembléias. Além disso convivem com a desvalorização do trabalho (DALAGASPERINA & MONTEIRO, 2014).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados deste estudo mostram que as principais condições de trabalho estressantes para os professores estão relacionadas com as consequências biopsicossociais para a saúde dos professores. Além da identificação dos estressores, é importante a análise dos mecanismos de enfrentamento que podem sofrer influências do gênero, do contexto no qual o indivíduo está inserido, das características pessoais e do trabalho.

O excesso de atividades e o desgaste emocional a que os docentes estão sujeitos no trabalho tornam-os mais susceptíveis e vulneráveis ao desenvolvimento de transtornos relacionados ao estresse.

REFERÊNCIAS

BAIÃO, L. P. M.; CUNHA, R. G. Doenças e/ou disfunções ocupacionais no meio docente: uma revisão de literatura. **Revista Formação@Docente**. v. 5, n. 1, p. 6-21, 2013.

BANNAI, A. ; UKAWA, S. ; TAMAKOSHI, A. Long working hours and psychological distress among school teachers in Japan. **J Occup Health** 2015; 57: 20–27

BATISTA et al. Mental disorders in university teachers: study in a service of medical investigation. **J. res.: fundam. care. online** 2016. abr./jun. 8(2):4538-4548.

- BRAUM, A C; CARLOTTO, M S. Síndrome de Burnout: estudo comparativo entre professores do Ensino Especial e do Ensino Regular. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP. Volume 18, Número 1, Janeiro/Abril de 2014: 125-133.
- BORBA et al. Síndrome de Burnout em professores: estudo comparativo entre o ensino público e privado. **Psicol Argum.** 2015 jan./abr., 33(80), 270,281
- CEZAR-VAZ et al. Mental Health of Elementary Schoolteachers in Southern Brazil: Working Conditions and Health Consequences. **The Scientific World Journal**, 2015
- DALAGASPERINA, P.; MONTEIRO, J. K. Preditores da síndrome de burnout em docentes do ensino privado. **Psico-USF**, Bragança Paulista, v. 19, n. 2, p. 265-275, maio/agosto 2014
- ESPINOZA-DÍAZ, I M; TOUS-PALLARÈS, J; VIGIL-COLET, A. Efecto del Clima Psicosocial del Grupo y de la Personalidad en el Síndrome de Quemado en el Trabajo de los docentes. **anales de psicología**, 2015, vol. 31, nº 2 (mayo), 651-657.
- FERRACCIU et al. Índice de capacidade para o trabalho e desequilíbrio esforço-recompensa relacionado ao distúrbio de voz em professoras da rede estadual de Alagoas. **Rev. CEFAC.** 2015 Set-Out; 17(5):1580-1589.
- LIMA JÚNIOR J. P.; SILVA, T.F. Análise da sintomatologia de distúrbios osteomusculares em docentes da Universidade de Pernambuco – Campus Petrolina. **Rev Dor.** São Paulo, out-dez;15(4):276-80, 2014.
- LINDFELT, T A; IP, E J; BARNETT, M J. Survey of career satisfaction, lifestyle, and stress levels among pharmacy school faculty. **Am J Health-Syst Pharm**—Vol 72 Sep 15, 2015.
- MAHECHA ANGULO, M; LEÓN ESPINOSA, E. Condiciones salud–trabajo de docentes profesionales de enfermería vinculados a programas de formación para auxiliares de enfermería. **Enfermería Global.** Nº 35 Julio, 2014.
- MARINHO, E. F. **Estudo das principais queixas algícas indicativas de DORT em professores de educação especial.** Pós-graduação em Ortopedia e Traumatologia com ênfase em Terapia Manual – Faculdade Ávila, 2012.
- MARTINS, M F D et al. O trabalho das docentes da Educação Infantil e o mal-estar docente: o impacto dos aspectos psicossociais no adoecimento. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, 2014, vol. 17, n. 2, p.281-289 – DOI: 10.11606/issn.1981-.0490.v17n2p281-289.
- QI X et al. Relationship between work strain, need for recovery after work and cumulative cortisol among kindergarten teachers. **International Archives of Occupational and Environmental Health.** February 2015
- SÁNCHEZ-OLIVA, D et al. Motivación y burnout en profesores de educación física: incidencia de la frustración de las necesidades psicológicas básicas. **Cuadernos de Psicología del Deporte**, vol. 14, 3, 75-82, 2014

SILVEIRA, K A; ENUMO, S R F; BATISTA, E P. Indicadores de estresse e estratégias de enfrentamento em professores de ensino multisseriado. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP. Volume 18, Número 3, Setembro/Dezembro de 2014: 457-465.

TIJDINK, J K VERGOUWEN, A CM e SMULDERS, Y M. Emotional exhaustion and burnout among medical teachers. A national survey. **BMC Medical Education**, 2014.

VIEIRA, S R S. Sofrimento psíquico e trabalho. **Rev. Latinoam. Psicopat. Fund.**, São Paulo, 17(1), 114-124, mar. 2014

O LEGADO HISTÓRICO DA REVOLUÇÃO RUSSA E A ATUALIDADE DE SEUS FUNDAMENTOS TEÓRICOS E POLÍTICOS

THE HISTORICAL LEGACY OF THE RUSSIAN REVOLUTION AND THE CURRENT OF THEIR THEORETICAL AND POLITICAL FOUNDATIONS

Alisson Slider do Nascimento de Paula²¹

Emmanoel Lima Ferreira²²

Kátia Regina Rodrigues Lima²³

Frederico Jorge Ferreira Costa²⁴

RESUMO

O artigo busca analisar os aspectos históricos da Revolução Russa e a atualidade de seus fundamentos teóricos e políticos. Trata-se de uma pesquisa de natureza bibliográfica onde optou-se por utilizar clássicos do marxismo para apreciar o presente objeto, isto é, a Revolução Russa, nesse sentido, o texto desdobra-se como descritivo. O legado da Revolução de Outubro foi a URSS impedir o nazismo de vencer a guerra e o mundo se tornar um imenso campo de concentração. A ameaça vermelha obrigou a burguesia europeia a criar o Estado do Bem Estar-Social. A Revolução de 1917 ensina para a América Latina que abandonar os objetivos socialistas acaba levando ao abandono, inclusive, das bandeiras democráticas e que, somente um governo dos trabalhadores expropriando a burguesia poderá realizar a contento essas bandeiras.

PALAVRAS-CHAVE: Revolução Russa; Crise do Capitalismo; Partido e Revolução.

ABSTRACT

The article seeks to analyze the historical aspects of the Russian Revolution and the actuality of its theoretical and political foundations. It is a research of a bibliographic nature where it was chosen to use classics of Marxism to appreciate the present object, that is to say, the Russian Revolution, in this sense, the text unfolds as descriptive. The legacy of the October Revolution was the USSR to prevent Nazism from winning the war and the world to become a huge concentration camp. The red threat forced the European bourgeoisie to create the welfare state. The Revolution of 1917 teaches for Latin America that abandoning socialist objectives ends up leading to the abandonment of even the democratic flags and that only a government of the workers expropriating the bourgeoisie can happily carry out these banners.

KEYWORDS: Russian Revolution. Crisis of Capitalism. Party and Revolution.

INTRODUÇÃO

Escrever sobre a revolução de 1917 pode parecer anacrônico ou saudosismo incurável daqueles que não se curvam ao suposto fim do ciclo da revolução russa, o breve século

²¹ Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE-UECE). Integrante do Grupo de Pesquisa em Ontologia do Ser Social, História, Educação e Emancipação Humana (GPOSSHE). Professor do curso de Educação Física do Instituto Superior de Teologia Aplicada (INTA).

²² Doutor em Sociologia pela Universidade Federal do Ceará. Professor da Universidade Regional do Cariri (URCA).

²³ Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Professora da Universidade Regional do Cariri (URCA).

²⁴ Doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará, professor na Faculdade de Educação de Itapipoca da Universidade Estadual do Ceará, pesquisador colaborador do Instituto de Estudos e Pesquisas do Movimento Operário (IMO/UECE). Coordenador do Grupo de Pesquisa em Ontologia do Ser Social, História, Educação e Emancipação Humana (GPOSSHE).

XX. O horizonte que estaria colocado para os trabalhadores seria lutar por reformas no marco do capitalismo, defender regulações e políticas distributivas, políticas anticíclicas, ou seja, retomar o keynesianismo ou formular um neokeynesianismo. De nossa parte entendemos que conceber tal alternativa é propor atacar moinhos de ventos. A crise de 2007-2008 pôs por terra as ilusões de um capitalismo mundializado e a abertura de um novo ciclo semelhante ou superior aos trinta anos gloriosos. O que ocorreu de fato foram períodos de maior instabilidade, consolidação do enfraquecimento da hegemonia norte-americana a tal ponto que nas eleições estadunidense o candidato eleito não era o favorito de seu partido e nem o candidato do *establishment* estadunidense, Wall Street e o complexo industrial militar. A eleição de Trump denota a crise sob a qual está mergulhada a economia dos Estados Unidos e a economia internacional.

Os trilhões de dólares injetados para impedir o alastramento da crise e de seus efeitos não relançaram a economia para novo ciclo expansivo. A tese neoliberal de um capitalismo imune a crises, como a de 1929, mostrou que era uma política para recuperar o espaço perdido pelo capital nos países periféricos, nos países centrais e jogar o ônus da crise nas costas da classe trabalhadora. Os fatores que levaram a crise mundial continuam presentes tais como, a enorme massa de capital especulativo sem contrapartida no setor produtivo, baixas taxas de investimentos, queda da taxa de lucro, superprodução de capitais e anarquia da produção. Não houve sequer algo semelhante a *Glass Steagall act*, implementada por Roosevelt, separando bancos comerciais e bancos de investimentos e, regulamentando fortemente o setor financeiro. A ideia de que os países periféricos seriam o motor da retomada do crescimento também se esvaiu com a crise se abatendo sobre os Brics.

Nesse sentido escrever sobre a revolução russa de 1917, não é como visitar um museu de coisas mortas de um passado longínquo, parafraseando Marx: *de te fabula narratur*. A crise atual coloca mais presente do que nunca a disjuntiva de Rosa Luxemburgo, socialismo ou barbárie.

Em acréscimo, a presente pesquisa objetiva analisar os aspectos históricos da Revolução Russa destacando sua relevância e atualidade de seus fundamentos teóricos e políticos. A investigação inscreve-se nos marcos da pesquisa de natureza bibliográfica onde optou-se por utilizar clássicos do marxismo para apreciar o presente objeto, isto é, a Revolução Russa, nesse sentido, o texto desdobra-se como descritivo. No limite, com o bicentenário de Marx e em tempos de contraofensiva ultraconservadora é crucial investigar a experiência Russa com os bolcheviques e o movimento da revolução socialista.

O CENTENÁRIO DA REVOLUÇÃO RUSSA, SUA VIGÊNCIA E A CRISE ATUAL DO CAPITALISMO

Gramsci (2004) escreveu que a Revolução Russa foi contra o capital, não o dos capitalistas, mas o capital de Marx, que tinha se tornado na Rússia, nas mãos da socialdemocracia, uma teoria evolucionista pelo fato da socialdemocracia prescrever que a revolução deveria passar: primeiro, pelas dores do parto do capitalismo para depois, em outra etapa histórica, possibilitar a ruptura com o capitalismo, ou seja, o marxismo teria se transformado num dogma, numa nova escolástica.

Gramsci (2004) estava certíssimo ao fazer tal declaração. Trotsky e Lenin foram hereges que romperam com o pensamento reinante. O capital na Rússia pela leitura dos mencheviques e do “pai” do marxismo russo, Plekanov colocava a teoria marxista numa espécie de leito de procusto da revolução democrática, ou seja, do seguidismo à burguesia. Lenin e Trotsky agiram como heresiarcas porque romperam com a tese de que a Rússia não estava madura para a Revolução socialista.

Trotsky (1977) rompeu com a ideia que inclusive estava presente em Marx: tal amo tal servo, ou seja, que os países avançados espelhavam o futuro para os países retardatários. Defendeu que as tarefas da revolução eram democráticas, mas a força social que levaria a cabo estas tarefas era o proletariado concentrado nas plantas industriais. A burguesia russa, devido à escassez de poupança interna e grande parte do orçamento do país ter sido carregado para a máquina de Estado czarista se aliou ao capital estrangeiro para promover a industrialização que por sua vez interessava ao czarismo como forma de se defender das potências internacionais que cobiçavam o *lebensraum* russo e como forma de projetar seu poder internacionalmente, como ocorreu na guerra da Criméia e na Guerra russo-japonesa de 1905 que deixou patente o atraso russo frente ao Japão.

Lenin (1978) também foi heresiarca porque teve que reformular suas concepções estratégicas ao voltar do exílio da Suíça e desembarcar na famosa estação Finlândia, em Petrogrado, e espantar seus correligionários, da direção do partido, que consideravam que Lenin tinha virado anarquista ou adepto de Trotsky ao defender, nas Teses de Abril, que o caráter da revolução na Rússia era socialista.

Marx (2011), na revolução de 1848, considerava que a Rússia era o esteio da contrarrevolução internacional e que só haveria transformações, nesse país, vinda de fora como uma guerra que derrocasse o czarismo, por exemplo. Mas ao se corresponder com jovens

revolucionários russos que lutavam contra a autocracia czarista e seu cortejo, começou a mudar de ideia e vislumbrou que a comuna aldeã poderia ser um ponto de apoio se houvesse uma revolução democrática na Rússia combinada com uma revolução internacional. Independente se foi ou não um expediente tático para abrir diálogo promissor com jovens, que sofriam perseguições e arriscavam a pele na luta contra a autocracia, e aproximá-los das posições de Marx, tal atitude já demonstra o seu espírito aberto. Marx disse que não escreveu uma filosofia da história, mas sobre o desenvolvimento do capitalismo na Europa Ocidental e, que, não obrigatoriamente outros países iriam seguir a mesma senda.

Samir Amin com muita propriedade disse que o capitalismo nasce globalizado e é a pura verdade, e nasce também eivado de contradições. O capitalismo é marcado com crises recorrentes. O fato de separar produção da venda, a anarquia da produção, a socialização cada vez maior do trabalho e a apropriação cada vez mais privada torna esse regime social muito mais instável que os modos de produção pré-capitalistas. Para Marx e Engels (2007) quanto mais capitalismo, maior a possibilidade de crises, aumento da composição orgânica do capital, queda tendencial da taxa de lucro etc. As crises são momentos de explosões dessas contradições.

Amin (2004, p. 73) vê o processo de expansão do capitalismo como criação de centros e periferias.

A análise que proponho inscreve-se numa visão histórica geral da expansão do capitalismo, que não vou desenvolver aqui por razões de espaço. Nessa visão, o capitalismo foi sempre, desde suas origens, um sistema polarizador por natureza, ou seja, imperialista. Esta polarização — quer dizer, a construção concomitante de centros dominantes e periferias dominadas e sua reprodução mais profunda em cada etapa — é própria do processo de acumulação do capital operante em escala mundial, fundado sobre o que chamei de “a lei do valor mundializada”.

A revolução russa foi plasmada pela crise sistêmica que pôs fim a visão idílica da *Belle Époque* que gerou nas direções dos partidos socialdemocratas a ideia de desenvolvimento linear e de progresso do capitalismo, anulando as crises ou amenizando-as. Daí estes setores postularem que as leis extraídas por Marx de seus estudos, sobre as tendências fundamentais da economia capitalista e suas crises recorrentes, estavam equivocadas. Foi rechaçada a teoria da crise, a pauperização crescente da classe trabalhadora, a dialética, a ideia de que o capitalismo criava o espaço histórico para a transição socialista por meio das lutas de classes e da ditadura do proletariado. Bernstein foi o maior expoente dessa perspectiva gerada pela expansão acelerada do capitalismo e do relativo desenvolvimento pacífico desse regime social e, da ausência de guerras entre as grandes potências europeias, excetuando a Guerra da Criméia.

A fase imperialista que se dá no final do século XIX, após a crise de 1873 até 1895, que foi considerada a Grande Depressão do século XIX, vai ver o nascimento do fim de uma Era — a do capitalismo de livre concorrência — e a passagem para a fase de monopolização da economia — com trustes e cartéis comandando a economia —, fase também de acirramento da luta entre os países para redesenhar o mundo a seu favor com o surgimento de novas potências industriais, ou seja, de disputas interimperialistas; da escalada militarista; da opressão de países centrais sobre os países periféricos; da prevalência das exportações de capitais sobre as exportações de mercadorias; da fusão do capital bancário com o capital industrial, gerando o capital financeiro.

A fase que se encerra deixa ensinamentos estratégicos importantes, dentre eles: que a separação por meio de uma muralha da China entre o programa mínimo — das reformas nos marcos do capitalismo — e das tarefas da revolução socialista — socialização dos meios de produção e expropriação da burguesia — da fase do capitalismo de livre concorrência havia definitivamente ficado para trás. Daí Lenin ter dito que se rompeu o elo mais débil da cadeia porque a revolução estava na ordem do dia.

Os liberais viam a URSS como uma aberração histórica não só porque rompeu com o sacrossanto mercado e suas leis de bronze, mas porque os bolcheviques levariam a URSS a uma jaula de ferro porque a nacionalização e estatização dos meios de produção iriam criar um leviatã ao invés de instaurar uma Era de emancipação. Weber não teve nenhum prurido ao vociferar contra Karl *Liebknecht* e Rosa Luxemburgo na revolução fracassada de 1918 quando foram assassinados pelas tropas profascistas, a soldo do governo social democrata de Ebert e de seu ministro da defesa, também socialdemocrata. Weber (1973) dizia que a revolução russa criaria uma ditadura dos cabos e por ironia da história, a ditadura de um cabo não foi na URSS, mas na Alemanha. Com isso não estamos querendo dizer que Weber era fascista, muito pelo contrário, era um liberal, mas um liberal nacionalista que pensava na projeção de seu país na arena da luta de classes.

O instinto e a visão de mundo de classe falam mais alto nos grandes momentos históricos. Não foi à toa que Durkheim e Weber, de seus respectivos países, saudaram a Primeira Guerra Mundial pelo fervor patriótico desencadeado. Já Lenin e Trotsky e outros dirigentes como Jaures, na França, ficaram espantados como a classe trabalhadora estava sendo levada por seus líderes a posições nacionalistas e chauvinistas extremadas. Jaures foi assassinado por um nacionalista. Os dois revolucionários russos, que sabiam que a Guerra na verdade era uma forma do capitalismo resolver suas crises, mas que a velha toupeira estava

agindo socavando os alicerces dos governos, dos Impérios, das direções tradicionais do movimento dos trabalhadores e abrindo o espaço para a revolução socialista internacionalista, mantiveram sua fé no internacionalismo e na revolução socialista. Não no sentido religioso, mas do estudo das tendências fundamentais do capitalismo que apontavam que uma Era de revoluções se aproximava.

Marx e Engels (2007), no Manifesto escrito para a Liga dos Comunistas, escreveu que o capitalismo tem três formas de resolver suas crises: a exploração mais intensa de mercados antigos, a abertura de mercados novos, e as guerras. A revolução russa se inscreve dentro desse marco.

Las relaciones burguesas resultan demasiado estrechas para contener las riquezas creadas em su seno. ¿Como vence esta crisis la burguesía? De una parte, por la destrucción obligada de una massa de fuerzas productivas; de outra, por la conquista de nuevos mercados y la explotación más intensa de los antiguos? De qué modo lo hace, pues? Preparando crisis más extensas y más violentas y disminuyendo los médios de prevenirlas. (MARX; ENGELS, 2007, p.30).

O capitalismo na Rússia se desenvolvia a passos largos após a Guerra da Crimeia e da emancipação dos servos. O capital estrangeiro, belga, francês e alemão aportaram em busca de lucros. Fábricas, ferrovias, mercadorias iam surgindo modificando a idiotia do mundo rural russo e novas ideias aportavam no Império. Os primeiros marxistas russos foram narodniks que fizeram um balanço de suas teorias e formas de lutas. Encontraram no marxismo uma arma mais afiada para enfrentar o czarismo e as tarefas da revolução que eram a derrubada da autocracia, a reforma agrária, a industrialização do país, a independência nacional etc.

A entrada da Rússia na Primeira Guerra apenas acentuou a decrepitude e inépcia do czarismo. Os soldados iam lutar sem armamento e vestimenta adequados. O Czar colocara a Rússia na guerra para tentar exorcizar a revolução e para manter seus acordos secretos que o prendia à Tríplice Entente, no plano econômico, militar e político.

Milhões de camponeses armados e jogados no torvelinho da luta de classes internacional, numa crise sem precedente; um proletariado, minoria num país de camponeses, mas extremamente concentrados nas plantas industriais; uma burguesia russa débil, amesquinhada e tibia, premida entre um proletariado — jovem, mas capaz de lutas e greves que levaram o mundo a conhecer a greve geral de massa — e o imperialismo. Um partido forjado e temperado em décadas de lutas na clandestinidade, semiclandestinidade, luta parlamentar, luta sindical, trabalho político nas forças armadas, exílios, prisões; líderes da estatura intelectual e política de Lenin, Bukarin, Kamenev, Zinoviev, Sverdlov, Trotsky, que irá se integrar ao

partido bolchevique assim como a interdistrital, organização que fazia parte como líder. Esses são os componentes que levaram a primeira revolução socialista da História ao êxito.

PARTIDO, REVOLUÇÃO E O FIM DA URSS

O partido de Lenin foi a alavanca que permitiu a classe trabalhadora mover a Rússia e o mundo. Dizer isso não é de menor importância porque está na moda a defesa de um espontaneísmo ingênuo, a defesa do horizontalismo e se, não o fim da forma partido, mas a sua subalternização. Tal formulação, no mínimo, desconhece a polêmica travada contra os populistas russos, contra o marxismo legal, contra o cretinismo eleitoral, as ilusões constitucionais e também contra o abstencionismo esquerdista e a defesa da ofensiva permanente. É retomar uma visão que separa de forma liberal a luta política da luta sindical e de massas e não vê os limites da consciência *tradeunionista*. A passagem da classe em si para classe para si, da classe cônica dos seus interesses históricos, exige o concurso de um programa e este significa um partido que centralize a luta da classe trabalhadora tornando-a classe dirigente e dominante por meio da revolução socialista.

Tornou-se comum acreditar que o partido de Lenin foi o demiurgo do processo de burocratização da revolução. Lenin não pensava em governar sozinho, os socialistas revolucionários e os mencheviques preferiram ficar do lado da contrarrevolução que da revolução. Em nenhum escrito dos principais líderes do partido bolchevique há a defesa do regime de partido único como quintessência do socialismo, da transição ou da coletivização forçada dos camponeses, da exaltação do atraso ou a repressão à liberdade artística como pedra angular do socialismo. Pelo contrário, Lenin (2007) escreveu a obra *O Estado e a Revolução* na qual defende que o socialismo é a auto-organização da classe trabalhadora.

Se os governos surgidos com a revolução de fevereiro tivessem retirado a Rússia da guerra ou tivessem feito a reforma agrária, seria pouco provável que os bolcheviques tivessem feito a revolução. Os bolcheviques a fizeram porque estes foram o elemento catalizador e de direção de um caudal de insatisfação que dormitava na sociedade russa e que eclodiu.

Caio Prado Jr (1978), um dos nossos grandes intelectuais marxista, escreveu que confundem a revolução com o momento de ruptura, de explosão, mas a revolução é também um longo processo que vai movendo as placas tectônicas e que permitem que as grandes

transformações possam acontecer. É a velha toupeira que vai de forma cega fazendo seu trabalho de escavar os alicerces do edifício social possibilitando que o novo surja.

“Revolução” em seu sentido real e profundo significa o processo histórico assinalado por reformas e modificações econômicas, sociais e políticas sucessivas, que, concentradas em período histórico relativamente curto, vão dar em transformações estruturais da sociedade, e em especial das relações econômicas e do equilíbrio recíproco das diferentes classes e categorias sociais. O ritmo da história não é uniforme. Nele se alternam períodos ou fases de relativa estabilidade e aparente imobilidade, com momentos de ativação da vida político-social e bruscas mudanças em que se alteram profunda e aceleradamente as relações sociais. Ou mais precisamente, em que as instituições políticas, econômicas e sociais se remodelam a fim de melhor se ajustarem e melhor atenderem a necessidades generalizadas que antes não encontravam devida satisfação. São esses momentos históricos de brusca transição de uma situação econômica, social e política para outra, e as transformações que então se verificam, que constituem o que propriamente se há de entender por “revolução” (PRADO JR., 1978, p. 11-12).

A guerra manifestou uma das principais contradições do capitalismo atual que é o do antagonismo entre estados nacionais e o mercado mundial. Essa contradição também se expressou na crise de 1929 que levou o mundo a uma nova disputa — entre as grandes potências — provocando a Segunda Guerra Mundial.

O legado da Revolução de Outubro de 1917 foi que a URSS impediu que o nazismo vencesse a guerra e que o mundo se tornasse um imenso campo de concentração, e a ameaça vermelha obrigou a burguesia europeia a criar o Estado do Bem Estar-Social. Não foi à toa que, logo após o *debacle* da URSS, o neoliberalismo recebeu ampla acolhida da burguesia internacional tornando-a política de governo e de Estado, destruindo direitos sociais, privatizando empresas estatais, assenhorando-se do fundo público e impondo uma tributação regressiva, a tal ponto que, hoje, oito multimilionários detêm uma riqueza equivalente a metade da população mundial. Nunca o Estado capitalista esteve tão próximo à frase lapidar de Marx e Engels: que o Estado capitalista não passa de um comitê da burguesia para gerir seus negócios. Não foi o socialismo que fracassou. É o capitalismo que não consegue satisfazer os anseios mínimos da população mundial.

Nenhum analista com apego aos soviets conseguiu prever a derrocada da URSS, o que demonstra a reduzida capacidade analítica desses intelectuais movidos não pela busca da verdade, mas para servir aos interesses do chamado “mundo livre”. A Guerra Fria e o Plano Marshall foram dois componentes fundamentais para criação da arquitetura mundial que permitiu ao capitalismo o chamado trinta anos gloriosos e a supremacia estadunidense. O discurso de Churchill em Fulton, no Missouri, foi a oficialização da Guerra Fria servindo para

ofuscar a imensa simpatia que os povos do mundo todo tinham pela URSS e pelo papel que cumpriu na Segunda Guerra e, servir de pretexto para perseguir o movimento socialista e democrático.

A política da burocracia ao defender a URSS colocando seus interesses, de camada privilegiada, acima da revolução internacional solapava as conquistas da revolução de Outubro: a saúde e educação pública, o monopólio do comércio exterior, a nacionalização da terra, o enorme desenvolvimento das forças produtivas que levou a URSS a vencer o nazismo, apesar do stalinismo, e a lançar o primeiro satélite no espaço em 1957. É lugar comum hoje dizer que nada funcionava e que a Rússia pagou um preço alto por querer saltar as leis do mercado, mas Galbraith (1988), insuspeito de ser esquerdista, esteve na URSS e disse que a economia funcionava muito bem.

Trotsky (1977), em 1936, escreveu que o estalinismo com seus planos irrealis e superdimensionados, a ausência de um planejamento democrático e de uma política internacionalista, que levasse a classe trabalhadora a desconfiar de suas burguesias e privilegiar os interesses nacionais acima dos interesses da revolução internacional — que teve como corolário a tese do socialismo em um só país — levava à pavimentação da restauração do capitalismo na URSS porque de camada privilegiada, sedenta por prebendas e sinecuras, passaria a querer estabilizar seu domínio convertendo-se em classe dominante. Se uma teoria mostrou sua capacidade de predição diante das outras, essa foi o marxismo revolucionário, pois soube explicar com maior acuidade a revolução de Outubro e a URSS.

CONCLUSÃO

Da Revolução de Outubro podemos e devemos extrair lições históricas para a América Latina. Uma delas é que, abandonar os objetivos socialistas acaba levando ao abandono, inclusive, das bandeiras democráticas e que, somente um governo dos trabalhadores que exproprie a burguesia poderá realizar a contento essas bandeiras.

Assim como os bolcheviques ousaram e mostraram o caminho, os cubanos em 1959 desafiaram os Estados Unidos. A América Latina está numa encruzilhada, ou a reversão colonial com o seu cortejo de desindustrialização, retrocesso econômico e político ou a revolução socialista.

O nacionalismo da década de 50 e 60, do século passado, fracassou. Assim como a experiência atual dos governos nacionalistas moderados e de frente-popular que fizeram reformas em alguns aspectos importantes, mas deixaram intacto o poder do imperialismo. Não

promoveram reformas de vulto que tocassem na questão fundiária, na enorme concentração de riquezas em nosso continente, não atacaram a questão da dívida pública, o controle que o capital estrangeiro exerce sobre a nossa economia e mantiveram o aparato repressivo e genocida herdado dos regimes militares. Essas tarefas e o sonho de uma América Latina unificada saíram definitivamente das mãos de nossa *lumpenburguesia*, parafrasando Jorge Beinstein (2010), e só serão alcançadas com a unidade dos trabalhadores e de suas lutas.

REFERÊNCIAS

AMIN, Samir. Geopolítica do imperialismo contemporâneo. In: BORON, Atilio A. (Org). **Nova hegemonia mundial: alternativas de mudança e movimentos sociais**. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2004.

BEINSTEIN, J. **Serra contra o Mercosul: o auge das direitas loucas na América Latina**. Carta Maior, 2010. Disponível em: <<https://www.cartamaior.com.br/?/Editoria/Internacional/Serra-contra-o-Mercosul-o-auge-das-direitas-loucas-naAmerica-Latina%25250D%25250A/6/15507>>. Acesso em: 20 set. 2018.

GALBRAITH, John Kenneth. **A economia e o interesse público**. São Paulo: Editora Pioneira, 1988.

GRAMSCI, A. **Escritos políticos**. Vol. 2: 1921-1926. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

LENIN, V. I. **Teses de abril**. Lisboa: Edições Avante!, 1978.

LENIN, V. I. **O estado e a revolução**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

LUXEMBURGO, R. **O que quer a liga spartakus?**. In: A revolução russa. Petrópolis: Vozes, 2005.

MARX, K. **O 18 de Brumário de Luís Bonaparte**. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto del partido comunista**. Madri: Mestas Ediciones, 2007.

PRADO JUNIOR, Caio. **A revolução brasileira: perspectivas em 1977**. 6 ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1978

TROTSKY, L. **A história da revolução russa**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.

WEBER, M. Soziologie. Universalgeschichtliche Analysen. Politik. Stuttgart, Kröner 1973.

O PROTAGONISMO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA COM O POVO KANINDÉ DE ARATUBA-CE

THE PROTAGONISM OF INDIGENOUS SCHOOL EDUCATION WITH THE KANINDÉ PEOPLE OF ARATUBA-CE

Roberto Kennedy Gomes Franco²⁵
Francisco Wallison Batista de Lima²⁶

RESUMO

Esse artigo sobre o protagonismo da educação escolar indígena com o Povo Kanindé de Aratuba/CE é desdobramento de nossa experiência com dois projetos de iniciação científica PIBIC/FUNCAP e PIBIC/UNLAB, realizado entre os anos de 2015 e 2017, nos quais, dialeticamente, analisamos as histórias da educação escolar indígena no Ceará como lugar de ancestralidade, interculturalidade e resistência étnica. A investigação se processa no âmbito do debate teórico-metodológico desenvolvido pelo campo interdisciplinar da História da Educação, ampliando sujeitos, temas e objetos. Metodologicamente, nos situamos na zona de interseção de fontes (orais, escritas e audiovisuais). Entretanto, o foco central são as narrativas do trabalho educativo desenvolvido pelos docentes e lideranças indígenas do Povo Kanindé de Aratuba/CE. Historicamente, a educação escolar indígena diferenciada, focada no respeito aos saberes ancestrais desses povos, tendo o bilinguismo, a interculturalidade e a especificidade enquanto sustentáculos essenciais do trabalho educativo, é fruto da luta e resistência dos movimentos sociais organizados dos povos indígenas. Estrategicamente, esta consciência étnica se faz na luta pela terra expropriada, que remonta ao processo brutal de genocídio e etnocídio em nome da fé e da ganância mercantilista colonial em diante, pela identidade negada, mas não apenas, este fazer-se, desigual e combinado, evidencia-se também como território de descolonização da educação escolar indígena, estabelecida por ampla legislação educacional pós-1988, com a Constituição.

PALAVRAS-CHAVE: Protagonismo; História da Educação; Indígenas.

ABSTRACT

This article on the role of indigenous school education with the Kanindé of Aratuba / CE People is a reflection of our experience with two scientific initiation projects PIBIC / FUNCAP and PIBIC / UNLAB, carried out between 2015 and 2017, in which, dialectically, we analyze the stories of indigenous school education in Ceará as a place of ancestry, interculturality and ethnic resistance. The research is carried out within the framework of the theoretical-methodological debate developed by the interdisciplinary field of the History of Education, expanding subjects, themes and objects. Methodologically, we are located in the intersection zone of sources (oral, written and audiovisual). However, the central focus is the narratives of the educational work developed by the teachers and indigenous leaders of the Kanindé People of Aratuba/CE. Historically, differentiated indigenous school education, focused on respect for the ancestral knowledge of these peoples, having bilingualism, interculturality and specificity as essential supporters of educational work, is the fruit of the struggle and resistance of the organized social

²⁵ Professor da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB. Pós-Doutor em História da Educação pela Universidade de Lisboa. Doutor em Educação Brasileira/UFC; Mestre em Ciências da Educação/UFPI e Graduado em História/UFC. Coordenador do Grupo de Investigação Marxista – GIM. Membro do Grupo de Estudo com os Povos Indígenas – GEPI. E-mail: robertokennedy@unilab.edu.br

²⁶ Bacharel em Humanidades pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro Brasileira – UNILAB. Discente do curso de História da UNILAB. Membro do Grupo de Estudo Com Povos Indígenas – GEPI. E-mail: wallisonbatistalima@outlook.com

movements of indigenous peoples. Strategically, this ethnic consciousness is made in the struggle for expropriated land, which goes back to the brutal process of genocide and ethnocide in the name of faith and colonial mercantilist greed onwards, for the identity denied, but not only, this becoming, unequal and combined, is also evidenced as the territory of decolonization of indigenous school education, established by extensive educational legislation post-1988, with the Constitution.

KEYWORDS: Protagonism; History of Education; Indigenous people.

INTRODUÇÃO

Por vezes, são os professores indígenas aqueles que conviveram com consciência crítica e profética os problemas de uma comunidade ou de seu Povo, de tal modo que a escola tem sido o lugar em que se originaram movimentos de resistência e de reivindicação de direitos sobre a terra, contra a discriminação e a falta de respeito. (BARTOMEU MELIÀ, 1999, p.15)

Este artigo acerca do protagonismo da educação escolar indígena com o Povo Kanindé de Aratuba/CE é desdobramento de nossa experiência com dois projetos de iniciação científica – PIBIC/FUNCAP e PIBI/UNLAB – realizados entre os anos de 2015 e 2017 sobre as histórias da educação escolar indígena no Ceará como lugar de ancestralidade, interculturalidade e resistência étnica.

Dialeticamente, a investigação emerge do debate teórico-metodológico desencadeado pelo campo interdisciplinar da História da Educação, ampliando sujeitos, temas e objetos. Metodologicamente, nos situamos na zona de interseção de fontes (orais, escritas e audiovisuais). Entretanto, o foco central são as narrativas do trabalho educativo desenvolvido pelos docentes e lideranças indígenas do Povo Kanindé de Aratuba/CE.

Historicamente, a educação escolar indígena diferenciada, focada no respeito aos saberes ancestrais desses povos, tendo o bilinguismo, a interculturalidade e a especificidade enquanto sustentáculos essenciais do trabalho educativo, é fruto da luta e resistência dos movimentos sociais organizados dos povos indígenas.

Estrategicamente, esta consciência étnica se faz na luta pela terra expropriada, que remonta ao processo brutal de genocídio e etnocídio em nome da fé e da ganância mercantilista colonial em diante, pela identidade negada, mas não apenas, este fazer-se, desigual e combinado, evidencia-se também como território de descolonização da educação escolar indígena, estabelecida por ampla legislação educacional pós-1988, com a Constituição.

Diluída neste contexto, a Escola Diferenciada Manoel Francisco dos Santos situada na comunidade Fernandes do Povo Kanindé em Aratuba-CE, foi inaugurada em 2006. Ela conta com uma proposta de educação diferenciada que surge por pressões do movimento indígena em âmbito nacional, o qual reivindicava um modelo educativo que pautasse a ancestralidade, a

memória e a cultura como base para a criação dos currículos e métodos de ensino, uma educação que respeitasse autonomia e diversidade dos povos indígenas.

Pensando a pluralidade e a diversidade como uma importante ferramenta para compreensão do processo de ensino e aprendizagem dos Kanindé, utilizamos a interdisciplinaridade, uma vez que, como nos descreve o IMES (2008, p.14) a Interdisciplinaridade significa “[...] a integração de dois ou mais componentes curriculares na construção do conhecimento [...]”, com isso observamos ser necessário analisarmos essas pontes de ligações existentes entre a memória, a cultura e a identidade, e pensando como tudo isso se reflete na escola diferenciada como método pedagógico de ensino. Foi possível perceber que a escola indígena se apresenta como esse terreno indisciplinar de contato, visto que dentro do seu currículo pedagógico se encontram saberes diversos, desde os ancestrais indígenas até os da modernidade.

Nessa perspectiva, optamos por usar os métodos de observação participante e a etnografia, dado que essas ferramentas são auxiliares para o entendimento das dinâmicas sociais e culturais vivenciada pelo grupo no cotidiano da comunidade, assim como o da escola, ou seja, nos possibilitou compreender a realidade desse povo, para assim levantarmos as informações desejadas. O método de revisão bibliográfica utilizado objetivou um resgate histórico dos povos sobre o processo histórico da educação escolar indígena no Brasil. Perpassando especificamente pelos Kanindé de ARATUBA-CE, foi perceptível em certos momentos da história essa semelhança existente do processo educativo em âmbito macro no Brasil para o micro no povo Kanindé.

As entrevistas com os professores também foram relevantes para a conquista desses resultados. Para tanto, decidimos entrevistar duas professoras pioneiras no ensino de história na instituição, a Professora Rita da Silva Alexandre e a Professora Ivoneice Bernardo da Silva. Entrevistamos também, os guardiões da memória dos Kanindé, como o Francisco Benardo da Silva (Senhô), 74 anos, José Maria Perreira dos Santos(Cacique Sotero),73 anos, e Cicero Perreira dos Santos, 64 anos(liderança).

Portanto, a partir dessas memórias educativas e da escola como um ponto de memória, é necessário compreendermos os processos históricos os quais passaram os agentes detentores da memória, como professores, alunos e lideranças, nesse sentido que Souza (1996, p.53) nos descreve que “torna-se necessário também tentar compreender a maneira com que professor e alunos reconstruíram suas experiências, [...] e a si próprios como sujeitos históricos”.

Para compreendermos a importância da memória para os Kanindé, é necessário que atentemos à construção social dessas memórias aqui descritas, pois é da memória que eles buscam subsídio para reafirmação de sua ancestralidade indígena. Nesse aspecto, Pollak fala em seu livro *Memória e Identidade Social*, ao tratar da problemática da construção social da memória, a partir das experiências vividas, uma vez que a memória é algo construindo socialmente e está sujeita a transformações. Dessa forma, as memórias dos Kanindé de Aratuba foram construídas socialmente, por meio das relações sociais praticadas no âmbito das afinidades étnicas e culturais exercidas e herdadas de seus ancestrais, memórias essas que sofrem influências e transformações, mas, que em sua essência, existem acontecimentos e símbolos que resistem.

Então, significa que a escola indígena é dialeticamente interpretada como lugar de ancestralidade, interculturalidade e resistência étnica.

O MOVIMENTO INDÍGENA, PROTAGONISMO E A CONQUISTA EDUCATIVA

A retomada do movimento indígena brasileiro surge por volta da década de 70, porém podemos observar em outros momentos da história do Brasil que esses sujeitos sempre mantiveram o espírito da luta e da resistência, de acordo com Silva e Azevedo (1995), “foram as mais diversas formas de resistência, desde a resistência física, a diplomacia e a resistência cultural”. Segundo ainda Silva e Azevedo (1995), há três motivos que impulsionaram a emergência da organização dos povos indígenas no Brasil, o primeiro foi que as populações indígenas viviam em uma situação estereotipada, pois grande parte de seus territórios foram tomados ou violentados pelos colonizadores, que menosprezavam e desprezavam as tradições, cultura e a língua, como também os processos de ensino e aprendizagem dos nativos, colocando-os em patamares inferiores, levando assim a genocídios²⁷ e etnocídios²⁸ como importante ferramenta de dominação.

Outro argumento levantado pela autora é o próprio modelo político que estava sendo implementado pela Ditadura Militar, iniciada em 1964, uma vez que, nesse período, emergem inúmeros movimentos sociais que reivindicavam a saída da Ditadura. Nesse momento de organização social da nação e de luta pelo direito à democracia e aos direitos sociais, o movimento indígena também entra nesse processo com um foco principal: as demarcações dos territórios que foram arbitrariamente retirados das populações nativas.

²⁷ **Genocídio:** significa o extermínio de pessoas tendo como principal motivação as diferenças de nacionalidade, raça, religião e, principalmente, diferenças étnicas, é uma prática que visa eliminar grupos étnicos minoritários em determinado espaço geográfico.

²⁸ **Etnocídio:** significa extermínio cultural de um determinado grupo étnico tendo como principal motivação as diferenças de nacionalidade, raça, religião e, principalmente, diferenças étnicas, é uma prática que visa eliminar a cultura de determinados grupos étnicos.

De acordo com Silva e Azevedo (1995) a articulação em âmbito internacional dos povos indígenas brasileiros por meio de organizações que atuavam na garantia de direitos humanos, contribuiu para a aproximação de lutas com outros grupos indígenas da América latina como o Paraguai em 1974 e posteriormente com outros povos da Bolívia e Uruguai, essa relação internacional trouxe visibilidade às lutas dos povos indígenas e conseqüentemente a conquista de muitos direitos que historicamente foram negados a esses povos.

Sobre esse processo de surgimento do Movimento Indígena Munduruku (2012, p. 209) aponta que:

O surgimento do movimento indígena brasileiro nasceu com a conjuntura política e social que eclodiu no Brasil a partir de 1970. Foram tempos difíceis, pois imperava em nosso país o regime de exceção, preconizado pelos militares a partir de 1964. Naquela ocasião, a política indigenista do Governo previa que os povos indígenas deveriam ser integrados pela nação e, conseqüentemente, abrirem mão de suas identidades étnicas, para se tornarem “apenas” brasileiros. Essa política estava a serviço dos interesses de desenvolvimento e integração nacional, que também escondiam a intenção de explorar as riquezas presentes no solo subsolo das terras tradicionalmente ocupadas pelos por nossos povos.

Posteriormente, essa organização nacional foi se ramificando em todas as regiões da nação, as quais buscavam fortalecer e conscientizar outros sobre a importância da organização e da luta para se conquistar direitos fundamentais como a vida, saúde, cultura, educação etc. Essa ampliação impulsiona o surgimento de inúmeros momentos deliberativos, como assembleias que reuniam indígenas de todas as regiões do Brasil, e de diversas etnias diferentes que colocavam suas contribuições para organização e fortificação da luta e das pautas, através dessas assembleias de acordo com Silva (1995) se consolidam várias entidades representativas dos indígenas tanto em âmbito nacional como regional e local, como também a criação de alianças com a sociedade civil favorável à causa indígena e aos movimentos sociais. Essas alianças foram de extrema importância como estratégia de luta, uma vez que o movimento indígena por meio das alianças conseguiu visibilidade política e social. Desta forma os indígenas foram construindo o seu protagonismo no decorrer da história. Sobre a visibilidade e negação do protagonismo indígena, Munduruku (2012, p.209) pondera que:

Do ponto de vista dos indígenas, os acontecimentos que os afetavam não tinham repercussão na mídia nacional, tornando-os isolados na luta pela defesa de seus direitos. Cada povo afetado pelas frentes de expansão acabava sendo vitimado por ondas de violências cada vez mais intensas e nocivas, sem ter consciência de que tal devastação cultural fazia parte da política desenvolvimentista patrocinada pelo capital internacional e executada pela recém-criada Fundação Nacional do Índio. O que poderia ter sido interpretado como alívio para nossos povos era, na verdade mais um golpe contra os interesses indígenas.

O texto acima nos leva a refletir sobre a importância da atuação coletiva dos índios dentro dessas organizações representativas, visto que a contribuição e o protagonismo coletivo dos inúmeros povos indígenas em várias regiões do Brasil foi essencial para a construção do grande movimento indígena no país, com uma organização inicial que nasce na região Norte e principalmente no estado do Amazonas e, posteriormente, ganha força em âmbito nacional, através de encontros que reuniam milhares de índios das mais diversas etnias diferentes, tanto em questões geográficas, culturais e linguísticas. Todavia, esse movimento heterogêneo conseguiu grandes avanços na questão educativa para os índios no Brasil, como uma educação realmente autônoma e diferenciada que respeitasse as tradições, a cultura e a identidade dos povos.

Para Silva e Azevedo (1995) o movimento dos professores indígenas foi de grande importância para a transformação do modelo educativo executado nas comunidades, uma vez que possibilitou, ao criarem e recriarem suas próprias formas de ensinar, a cultura a partir do contato com outros povos e com a sociedade brasileira, uma escola intercultural heterogênea que não reproduza preconceitos, mas que contribui para afirmação da diferença, que levanta a bandeira da interdisciplinaridade e da mutirreferencialidade para a construção de currículos plurais que reflitam a diversidade, e que se aproxime dos saberes ancestrais de cada povo, respeitando as singularidades de cada grupo étnico, sobre o papel do “professor indígena”. Silva e Azevedo (1995, p. 158), especificam a expressão “professor indígena” sendo, “professores no sentido pleno, que são além da sala de aula que lecionam, onde ao mesmo tempo que são professores também baniwa, tikuna, guarani, Kanindé, Jenipapo-Kanindé etc., e que portanto se preocupam, enquanto professores,[...]” portanto, cada profissional desse tem a importante tarefa de conscientizar as novas gerações sobre afirmação da identidade e preservação das tradições do seu povo.

Em 1988, houve algumas conquistas do movimento indígena, embora que, na prática, não tenham acontecido mudanças reais, mas a aprovação da Constituição de 88 assegurou inúmeros direitos às populações indígenas no Brasil, como o direito fundamental à terra, à educação, à saúde, à cultura e à tradição, podemos observar que só se tornou possível a inclusão desses importantes direitos na Constituição através da organização dos indígenas. Nesse estágio, inicia-se outra grande luta para o movimento indígena, isto é, a implantação e as garantias dos direitos conquistados na Constituição Cidadã, que perdura até hoje, mas os índios resistem e lutam por seus direitos. Sabemos que foram muitas conquistas, entretanto é necessário reconhecermos muitas pautas a serem conquistadas. A terra se torna, ainda, um dos

grandes problemas para as populações indígenas brasileiras, pois apesar da Constituição garanti-la como direito fundamental, os processos burocráticos, prolongam por anos os processos jurídicos das demarcações, acirrando, a cada momento, os conflitos entre os índios e os grandes latifundiários, os quais invadem as terras indígenas e se apropriam de suas riquezas naturais.

O POVO KANINDÉ E SEU PROCESSO EDUCATIVO

Os primeiros movimentos educativos nos Kanindé iniciam em 1999, quando começaram articulações de reconhecimento dos índios Kanindé, os quais faziam reivindicações, juntamente com o movimento indígena, em âmbito nacional, pelos direitos de uma educação específica e diferenciada para suprir as necessidades educacionais do povo. Segundo Gomes (2016) enfrentaram então os primeiros passos para a conquista da tão sonhada escola que tinha como princípios a reafirmação da identidade do povo, como também alfabetização de crianças indígenas através da história e da oralidade ancestral Kanindé.

Martins e Santos (2015, p. 25) ponderam que o povo Kanindé buscava uma escola que:

[...] pudesse contribuir com continuidade da cultura do povo Kanindé e oferecer a alfabetização de qualidade para os jovens indígenas, para que todos tivessem possibilidade de conhecer a história da comunidade, as suas origens, por meio do acesso à educação escolar dentro da própria aldeia, provendo oportunidade e visão de futuro as futuras gerações Kanindé. Uma escola que nos ajudasse a desenvolver um projeto de formação educacional diferenciada e específica para suprir as necessidades locais, uma “escola do nosso jeito” (Cacique Sotero), pois só assim os índios Kanindé poderiam amenizar o grande preconceito que assolava a comunidade vinda tanto de outros seguimentos da sociedade envolvente, como também da própria comunidade.

Inicialmente, a escola indígena funcionava nas casas dos próprios professores indígenas e das lideranças, de acordo Martins e Santos (2016, p. 25) a educação foi incentivada pelos docentes Suzenilton Santos, Terezinha Barrozo e a liderança Benicio Lourenço, após participarem de um seminário no CETREX (Centro de Treinamento em Extensão Rural), em Caucaia, sobre educação escolar indígena no Ceará no ano de 2003.

Segundo Ivoneice (Professora/2015), algumas vezes até embaixo de árvores as aulas aconteciam. Uma vez que não havia prédio para abrigar a escola, a demanda de alunos que procuravam a escola só crescia, isso por conta dos inúmeros casos de preconceito vivenciados pelas crianças indígenas nas escolas tradicionais, logo a demanda impulsionou a criação de duas salas de aulas, que foram construídas com os próprios recursos da comunidade. Segundo Bernardo (Liderança Indígena, janeiro, 2016) “[...] nós trabalhávamos homens,

mulheres e meninos nessa época todos trabalhavam juntos, e nos fizemos o Colégio que hoje esse Colégio ainda tá, que ficava na parte de cima da comunidade onde ele ainda está de pé até hoje [...]”.

Com o crescimento da demanda de alunos, foi preciso fazer uma diferenciação entre as salas de aulas e séries, as dificuldades eram grandes, uma vez que a comunidade não contava com um espaço adequado, foi preciso investir na construção de mais três salas, nas quais, por meio da divisão e ampliação, foi possível introdução do Ensino Fundamental e Médio. Sendo denominada de Escola de Ensino Fundamental de cima, e Médio Fernandes de baixo, a Escola Manoel Francisco dos Santos só foi possível por meio da organização das lideranças e da comunidade, as quais, observando o crescimento do número de alunos da escola indígena, resolveram organizar um movimento com apoio dos pais e professores para articular uma reunião na comunidade com a presença do Secretário Municipal de Educação e da Secretária Regional de Educação- CRED 8 de Baturité. Nas inúmeras negociações a pauta sempre era a construção de um prédio adequado às necessidades da comunidade, levando dados para esses órgãos a necessidade de implantação de uma escola diferenciada que atendesse pedagogicamente e estruturalmente os anseios e demanda da comunidade.

Em resposta às reivindicações do povo, em setembro de 2006, foi inaugurada a escola diferenciada pela qual o povo Kanindé tanto ansiava, onde tomaram consciência de que era necessária a organização para reivindicar real mudança no modelo educativo executado. Assim como com os Kanindé, esse rompimento é perceptível no Brasil, no qual as populações indígenas lutaram por uma educação diferenciada, esse período para (LUCIANO, 2006, p. 19, 20),

[...] Foi um período histórico da luta de resistência indígena no Brasil, por um lado, caracterizado pelo surgimento e pela atuação de lideranças indígenas carismáticas que, com coragem e determinação, enfrentaram as forças colonialistas e integracionistas (Estado e Igreja) que subjugavam os povos indígenas; por outro lado, os povos indígenas, apoiados por alguns importantes aliados (missionários, indigenistas e 20 intelectuais), iniciavam uma longa e bonita caminhada de reorganização, mobilização e articulação política pan-indígena de resistência e de defesa de seus direitos e interesses coletivos [...].

Retrospectivamente, em 1999, instituiu-se a primeira resolução do Conselho Nacional de Educação-CNE, que objetivava a fixação das Diretrizes Nacionais para a Educação Escolar Indígena no Brasil, que surge com normas específicas para o funcionamento pedagógico diferenciado, com o objetivo de atender as demandas coletivas dos inúmeros povos indígenas brasileiros, os quais, por sua vez, assumem a direção de grandes mobilizações e organizações sociais de resistência às políticas governamentais impostas aos índios.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Escolar Indígena (p. 376-377) têm por objetivos:

- a) Orientar as escolas indígenas de educação básica e os sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios na elaboração, desenvolvimento e avaliação de seus projetos educativos;
- b) Orientar os processos de construção de instrumentos normativos dos sistemas de ensino visando tornar a Educação Escolar Indígena projeto orgânico, articulado e sequenciado de Educação Básica entre suas diferentes etapas e modalidades, sendo garantidas as especificidades dos processos educativos indígenas;
- c) Assegurar que os princípios da especificidade, do bilinguismo e multilinguismo, da organização comunitária e da interculturalidade fundamentem os projetos educativos das comunidades indígenas, valorizando suas línguas e conhecimentos tradicionais; etc.

Todos esses objetivos surgem para atender aos anseios das comunidades étnicas, uma vez que cobravam ao Estado um modelo educativo diferenciado que não pautasse a educação com ideologia assimilacionista ou integracionista, as quais funcionaram apenas para o isolamento e o apagamento dos indígenas na sociedade. Eles almejavam uma educação de afirmação e de respeito às pluralidades étnicas, uma educação de reafirmação de identidades e valorização de seus próprios métodos de ensino e aprendizagem, uma vez que a educação para os indígenas não está somente atrelada à sala de aula, pelo contrário, os conhecimentos indígenas estão nas simbologias e representações étnica do povo, logo a escola não tem que apagar esses elementos, e sim utilizá-los como instrumento de ensino para ajudar a fortalecer a identidade dos povos nas subjetividades étnicas.

Portanto, foi através da conquista de direito à educação diferenciada em âmbitos nacionais que emerge a escola diferenciada de Ensino Fundamental e Médio Manuel Francisco dos Santos, a qual surge da necessidade do povo Kanindé de Aratuba-CE, de reforçar a organização sociopolítica do movimento indianista do povo, da saúde indígena, além de resistência na luta pela demarcação da terra, que sempre foi uma das principais causas dos conflitos e das violências praticadas contra as populações indígenas no Brasil, e nos Kanindé não foi diferente, como nos comenta uma liderança indígena, quando perguntamos se houve conflito na conquista da terra e ele diz; “sim houve e ainda existe, pois nos lados da terra ainda há inúmeros posseiros”. Bernando, (Liderança Indígena, janeiro/2016).

Por meio da pesquisa realizada na escola, podemos observar que a educação escolar entre os Kanindé significa resistência, ou seja, é a estratégia utilizada para se manterem vivos, para se afirmarem enquanto índios, de valorizar suas narrativas históricas, suas culturas como seus meios próprios de relacionamentos com as comunidades na qual vivem, como também outras comunidades, é a forma de engrandecer seus rituais, bem como seus processos próprios de viver com a diversidade. De acordo com Bonin (2000, p. 2), a educação é:

A afirmação da existência de distintas formas de educar construídas historicamente pelos povos indígenas. A educação indígena compreende os processos pelos quais esses povos garantem sua continuidade, reproduzindo e reconstruindo a identidade, a tradição, os saberes, os valores, os padrões de comportamento e de relacionamento, na dinâmica própria de suas culturas. A educação é um processo que ocorre de modos distintos e por meio de pedagogias e mecanismos próprios em cada cultura. Os povos indígenas possuem espaços e tempos educativos dos quais participam a pessoa, a família, a comunidade e todo o povo. Deste modo a educação é assumida como responsabilidade coletiva.

Na citação anterior, podemos destacar a importância de compreendermos que a educação indígena Kanindé não está atrelada apenas à forma de aprender, mas, de acordo com Gomes (2016) no processo de ensino e aprendizagem também está ligando as relações sociais e culturais exercidas em comunidade, pois as crianças desde cedo visualizam na figura de seus pais e dos velhos da comunidade, que a cultura e a história estão para além dos muros físicos da escola, uma vez que a escola não tem o papel de formar índios para serem índios, a mesma deve conduzir o processo de aprendizagem demonstrando aos seus alunos a história e cultura do povo, mas a escolha de afirmação é do indivíduo em reconhecer que todo aquele conteúdo exposto faz parte da sua vivência cotidiana, e que esse reconhecimento possa produzir nela significado para praticar isso em suas relações e vivenciá-las na comunidade.

Pensando nesse debate que perguntamos às professoras entrevistadas, *Como elas têm percebido a escola influenciando as crianças na formação de sua identidade indígena?*

Rita nos respondeu que:

Sim, com frequência percebemos, pois sempre organizamos movimentos, rodas de conversas como projetos realizados dentro da comunidade e o ponto forte desses projetos é o fortalecimento dos alunos e da comunidade e eu vejo essa presença muito forte tanto dos alunos como também da comunidade dentro dos movimentos indígenas na própria aldeia, e que antes não existia tanto. Hoje vejo que nosso dever como professor é incentivar os alunos pra que eles não terminem os seus estudos e vá trabalhar em Fortaleza em um trabalho qualquer, mas que eles pensem em contribuir dentro da comunidade posteriormente.

Logo, compreendemos nesse relato a necessidade de se trabalhar com os alunos a importância dos papéis desempenhados pelas lideranças e professores, para que isso possa incentivar o interesse dos estudantes a desenvolver trabalhos dentro da comunidade, uma vez que uns dizem querer ser médicos, enfermeiros e professores, todavia existem outros que dizem não quererem se tornar lideranças, mas seguir na vida acadêmica. Há, ainda, outros que querem ser lideranças e conseguir melhorar a vida da comunidade. Observamos que, independentemente da profissão desejada pelos alunos, o importante é aflorar, por meio da educação, o sentimento de coletividade nesses jovens, para que possam deixar as suas

contribuição na comunidade, como médico, enfermeiros ou professores, pois a juventude é o futuro dos Kanindé, e a preparação dos mesmos para as futuras lutas se torna algo indispensável.

Isto se articula com as reflexões de (BARTOMEU MELIÀ, 1999, p. 15), ao afirmar que,

[...] a construção da alteridade não só tem objetivos específicos numa ou noutra sociedade, mas também métodos próprios [...] entre os métodos indígenas, um dos principais é a participação da comunidade na ação pedagógica. É precisamente a participação da comunidade, que assegura uma alteridade bem entendida [...].

Portanto, observamos a necessidade de compreendermos a importância das ações coletivas, pois o protagonismo da educação Kanindé não é uma conquista de uma pessoa, mas de várias como a Terezinha Barroso, Suzenilton Santos, Valdelia Gomes, Nelma Batista, Elenilson Gomes, Suzenilson Santos. Como também Cacique Sotero, Cicero Pereira, Pajé Maciel, José Maciel, José Francisco, os quais se empenharam bastante para a conquista de uma educação diferenciada e que pudesse pautar a história e a ancestralidade como diretrizes pedagógicas.

Nesse sentido Bonin (2000, p. 4) analisa que a educação coletiva pressupõe a “[...] participação na vida cotidiana, acompanhada de perto pelos exemplos e palavras educativas, as novas gerações vão sendo integradas ao coletivo ou a identidade, que é coletiva e dinâmica [...]”, complementando a citação anterior a professora Ivoneice pondera que:

Sim, já vejo mudanças por que logo no início, quando eu comecei aqui na escola indígena que não esse prédio, eu ensinava debaixo das árvores nas casas dos vizinhos, a gente percebe a diferença de lá para agora, pois antes muitas crianças cresciam com o entendimento de que não eram índios e diziam que aqui no Fernandes não tinha índios, mais as famílias existentes nas comunidades que dizem que não são índios, mas todos são de uma única família e viemos do mesmo lugar, essas crianças estavam crescendo desse jeito não se reconhecendo enquanto tal, com o trabalho cultural desenvolvido pela escola hoje as crianças, jovens, velhos, ou seja, toda a comunidade diz que são índios.

Portanto, podemos perceber o protagonismo da atuação da educação escolar indígena com o Povo kanindé na afirmação étnica das crianças, pois no relato da professora observamos quando ela diz que, antes da escola, muitas crianças, jovens e até adultos da comunidade não reconheciam sua indianidade, porém após a implantação da escola, bem como com suas políticas pedagógicas voltadas à cultura por meio dos projetos diferenciados, trabalhou-se fortemente com as novas gerações, levando-os a compreender o significado de ser índio e a importância de se reconhecerem em qualquer espaço que for necessário. Com isso reconhecemos o desempenho da Escola Indígena Manoel Francisco dos Santos em fortalecer o sentimento de resistência em favor do direito a ser diferente, mesmo com todas as dificuldades

em relação ao Estado, o qual não flexibiliza o currículo das escolas diferenciadas, como também a própria gestão escolar que deve atender os anseios da comunidade, respeitando a história e a ancestralidade.

OS PROJETOS DIFERENCIADOS DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA ENTRE OS KANINDÉ DE ARATUBA/CE

Demonstraremos, a seguir, alguns projetos e atividades desenvolvidas pela escola diferenciada, o que possibilitará compreender o processo formativo pelo qual passam os alunos indígenas, uma vez que a escola tem o importante papel de formação cultural dos seus estudantes. Isso nos permitirá entender até que ponto a instituição tem utilizado os espaços possíveis para a resistência e o protagonismo na execução da proposta diferenciada, uma vez que é nesse ponto que encontra a diferença de seu currículo em relação às outras escolas tradicionais brasileiras.

O Projeto Tempo comunidade foi criado por necessidade dos professores indígenas que estavam cursando o MISI PITAKAJÁ²⁹, uma vez que o curso acontecia na segunda semana de cada mês e no interior das aldeias envolvidas na formação, sem que houvessem outros professores para substituí-los. Assim, incrementaram uma nova proposta metodológica para a escola que garantisse o padrão de qualidade de ensino da escola e, sobretudo, o diferencial da escola que é o ensino da cultura e história do povo. Para isso, procuram uma fundamentação legal que viesse a garantir as especificidades da educação escolar indígena, com isso fundamentaram o projeto no artigo 210 da Constituição Federal (Título VIII, Capítulo III, Seção I), que assegura: “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”.

Com isso, objetivavam a inclusão dos alunos no convívio da aldeia, compreendendo as relações estabelecidas no cotidiano, para, assim, pensarem seus projetos de vida, os alunos eram organizados em grupos nos quais cada equipe tinha seu tema de pesquisa e seu orientador, todas as temáticas de pesquisa abordavam os contextos locais da comunidade e as principais fontes de informações eram as famílias, os troncos velhos e as lideranças. Na semana seguinte, os alunos tinham que apresentar em sala de aula as pesquisas realizadas e os resultados

²⁹ MISI PITAKAJÁ: é curso superior, onde tem por objetivo formar professores para lecionar no Ensino Fundamental e Médio nas escolas indígenas diferenciadas dos respectivos povos envolvidos na formação. O diferencial dessa formação é que as aulas acontecem no interior das aldeias, e quem diz quem está apto à formação é a própria comunidade, respeitando deste modo a autonomia das comunidades envolvidas, no magistério superior para os povos pitaguary, tapeba, kanindé, jenipapo e anacé, todos envolvidos em busca da qualidade da educação indígena no interior de suas aldeias.

encontrados durante o período da pesquisa. Nesse momento, a escola reunia a comunidade escolar e a comunidade em geral para apreciarem os trabalhos e resultados, na oportunidade dos discentes descreverem suas impressões sobre os relatos e das fontes encontradas.

A partir da pesquisa realizada, podemos reconhecer a importância desse trabalho dentro da proposta de educação diferenciada, uma vez que a integração da comunidade e a escola se torna fundamental na construção eficiente desse processo educativo, como disse Ivoneice, coordenadora pedagógica “[...] que este programa está impulsionando um processo de ensino e aprendizagem de nós mesmos enquanto povo Kanindé [...]”, influenciada na autoafirmação das novas gerações, para assim continuarmos a nossa história preservando as tradições.

Oficinas de Artesanatos. Segundo Ivoneice “o artesanato é um importante ponto de identidade que vem fortificando o povo Kanindé, pois não se pode deixar morrer os costumes e as memórias dos troncos velhos”, essa proposta surge para garantir a integração e a transmissão do saber, uma vez que isso deve ser passado hereditariamente de pais para os filhos de geração em geração. Com isso, foram implantadas, dentro das escolas diferenciadas, as oficinas de artesanatos, nas quais os mais velhos ensinam aos jovens a confeccionar as peças, como cocás, pulseiras, colares, brincos, os próprios saiotes que são usados em momentos específicos de apresentações, entre outros objetos.

O projeto acontece de duas formas, um no qual os professores levam as lideranças artesãs para as suas aulas na escola, e, em outro momento, os alunos vão até o centro de artesanato da comunidade, que fica localizado na Aldeia Fernandes, onde trabalham homens e mulheres, mas, cada um no seu espaço específico, pois os homens trabalham fazendo peças de madeira, como colheres, maracas, entre outras coisas, já as mulheres trabalham com sementes, penas de aves e o crochê, além de outros materiais.

Dito isso, compreendemos a importância desse projeto, pois essas peças detêm um grande significado na representação da identidade de um povo, tal como a cultura, a qual é permeada de símbolos e representações, assim são esses objetos, cheios de significados de extrema importância na memória desse grupo étnico, onde cada um possui uma finalidade tanto para os indivíduos quanto para o grupo. O artesanato é uma forma de manter vivas as práticas culturais desenvolvidas pelos antepassados, por isso a grande relevância da aplicação dessas oficinas, como forma de preservar e transmitir para os jovens, para guardarem as práticas e repassarem para seus filhos, e assim sucessivamente.

Jovens Lideranças Indígenas. Conforme nos relata Ivoneice, essa “[...] proposta surge da necessidade em dar continuidade a luta de resistência do povo Kanindé [...]”, uma vez que as lideranças estão ficando velhas e morrendo”, por isso é de extrema importância preparar jovens para passar adiante as lutas e resistência do povo, esse trabalho é desenvolvido pela escola, juntamente com as lideranças da comunidade, onde o principal objetivo é a formação de novas lideranças da juventude, que tem se colocado mais à disposição na autoafirmação de suas identidades indígenas. Nesses momentos, os jovens têm a oportunidade conhecer a função desempenhada por cada liderança, dentro e fora da comunidade, é interessante, como nos diz Ivoneice, “ver que eles manifestam empenho em quererem ser futuras lideranças, e de atuar em outras profissões, na qual poderão melhorar a vida da comunidade e de seu povo [...]” mantendo a tradição ancestral e preservando os símbolos identitários.

Em nossas visitas na escola, tivemos a oportunidade de observar a relevância e a profundidade que o projeto tem tomado na vida cotidiana desses jovens, uma vez que tem impulsionado uma organização sociocultural e política desses sujeitos, Dessa forma, vemos inúmeros resultados positivos, de modo que os próprios alunos passam a representar a comunidade dos Kanindé em eventos, tanto no Ceará, quanto em outros estados brasileiros, construindo uma bagagem histórica e política. Percebemos isso na fala da coordenadora, quando perguntamos se o projeto tem impulsionado uma organização sociocultural desses jovens:

Com certeza, porque nós viemos de todo um processo, desde o período que estamos trabalhando o diferenciado, então a sociedade precisa conhecer a nossa história e quem são os Kanindé de Aratuba, então a escola indígena vem trabalhando para a sociedade ver o crescimento da escola e que assim mesmo tenho o reconhecimento pelo trabalho desenvolvido através das estratégias e metodologias de trabalhos da escola de Aratuba, na formação de jovens críticos e com entendimento de quem são. (IVONEICE, Coordenadora Pedagógica, Janeiro/2016).

De acordo com o exposto, esse trabalho tem impactos positivos não somente na comunidade, mas também fora dela, uma vez que esses sujeitos são a próxima geração, logo possui grande importância a reafirmação de sua identidade. Com isso, a sociedade reconhecerá a importância e o excelente trabalho desempenhado pelos professores, alunos e lideranças, ou seja, desta forma irão respeitá-los como sendo diferentes, isso é de grande estima na extinção do preconceito existente em relação à diversidade em suas práticas cotidianas. A professora Rita fala sobre a importância do projeto para a continuação do povo Kanindé, uma vez que se torna primordial preparar a juventude para serem as futuras lideranças, a esse respeito descreve que:

Sempre é repassado pelo mais velhos e os troncos velhos, que eles estão se indo e a gente tem que formar essas novas lideranças que elas estejam preparadas para quando chegar esse momento eles possam estar assumindo, por isso consideramos importante os jovens estarem ali trabalhando com eles pra saber como eles fazem para quando chegar o momento o jovens possam ocupar o papel da liderança [...].

No relato, observamos a forma como a professora frisa a importância do projeto, ou seja, reconhecendo que as lideranças um dia vão morrer e que a juventude precisa se apropriar da memória ancestral que hoje eles repassam, para que, assim, o povo Kanindé possa ter sua continuidade, uma vez que a luta é constante em conquista de espaço e direitos na sociedade, espaço esse que é negado cotidianamente, onde sempre é necessário que esses sujeitos se imponham e reafirmem sua identidade o tempo todo, para que seu lugar não seja sufocado e seus direitos arbitrariamente negados, por isso é de extrema relevância a conscientização da população jovem Kanindé da sua responsabilidade étnica e social no futuro para com o seu povo, bem como com os seus ancestrais.

Inclusão digital. Essa proposta incrementa esse conhecimento tecnológico não mais como fonte pesquisa, porém como aula obrigatória no currículo escolar. Os alunos estudam o conteúdo da informática e essa nota vai também para o histórico, isso serve como incentivo para outras disciplinas nas quais é necessário o uso da tecnologia. Este trabalho é desenvolvido não só com apoio da escola, mas com a Secretaria de Educação do Ceará, por intermédio da sua CRED 6- no Maciço de Baturité.

Vemos que essa atividade é de extrema importância na preparação dos jovens para o mundo do trabalho, bem como para a atuação no movimento de resistência e luta pelos direitos indígenas. A escola diferenciada tem, sim, papel de formar nesses indivíduos a cultura indígena, para assim influenciar na construção do caráter indetitário desses sujeitos, dessa forma entendemos que não é pelo fato de que eles aprendem a lidar com essas novas ferramentas que deixam de “ser índios” ou indivíduos detentores da identidade étnica indígena.

Inclusão de disciplinas diferenciadas no currículo. A escola, de maneira protagonista, vem desenvolvendo a inclusão de disciplinas voltadas para a comunidade. Esse conteúdo diferenciado, no qual se faz os debates acerca da diversidade cultural e da especificidade étnica do povo, oportuniza assim ir se marcando a diferença entre a escola indígena e a escola convencional brasileira. Para isso foi preciso se pensar em uma metodologia diferenciada de materiais didáticos, como também a própria formação de professores, uma vez que essas disciplinas foram incluídas dentro currículo pedagógico, portanto precisaria de docentes com habilidades diferenciadas na atuação, habilidades não só de didática e de conteúdos, mas que tivessem conhecimentos e engajamento político sobre a cultura e identidade

do povo, disciplinas como Direito e Legislação Indígena, Cultura e Arte Indígena, Expressões Corporais e Espiritualidade foram introduzidas no currículo.

Essas disciplinas, na sua base teórica, estão à consulta das lideranças e dos troncos velhos. Isso acontece por meio de visitas nas quais os professores levam os alunos até as casas de determinados sujeitos, como o Pajé e o Cacique, pessoas que foram pioneiras no desbravamento e na defesa dessa história e identidade Kanindé. Os alunos extraem as informações por meio de entrevistas, nas quais dialogam sobre as temáticas com a intenção de apropriar-se das informações repassadas, para assim afirmarem-se no futuro.

Podemos perceber que a escola indígena para o povo Kanindé se tornou um mecanismo de luta e resistência, pois a partir da instituição, investe-se na formação étnica de afirmação das identidades indígenas, tendo em vista os esforços tanto da gestão, quanto das lideranças indígenas, para que o método pedagógico fosse voltado para as questões históricas sobre a ancestralidade indígena, podemos supor que os inúmeros projetos aqui colocados todos assumiam o protagonismo de fortalecer a interação entre comunidade escolar e lideranças, para assim contribuir para o crescimento coletivo da comunidade, buscando fortificação da luta e da resistência sempre alerta.

CONCLUSÃO

Por fim, ao apontarmos o protagonismo da educação escolar indígena com o Povo Kanidé de Aratuba/CE, destacamos que eles foram responsáveis pelos primeiros movimentos educativos voltados para a alfabetização das crianças indígenas, tendo em vista que nas escolas tradicionais do município sofriam inúmeras situações de preconceito. Articulado a isso, outro ponto relevante acerca desse pioneirismo dos Kanindé que merece ser relatado é a importância desse movimento educativo para a conscientização dos jovens indígenas.

É importante reconhecermos o papel do movimento indígena pela conquista de direitos sociais nunca antes conquistados no Brasil, outra vitória foi afirmação de que existia diversidade no país, diversidade essa que, desde o início, tentaram apagar da história, educando os nativos apenas para mão-de-obra escravocrata e para a reprodução das ideologias do Estado, de exploração das terras e das riquezas, neste sentido a organização dos povos indígenas contribuiu para a desmistificação distorcida da imagem do índio no Brasil.

Dados os seus limites e possibilidades, constatamos que a comunidade escolar de um modo interdisciplinar busca incorporar os elementos do cotidiano do grupo como método pedagógico de ensino, isso para incentivar a conscientização da população indígena jovem, que

com essa globalização subalterna da modernidade, tem deixado de lado práticas ancestrais ensinada pelos mais velhos da comunidade. A escola, enquanto ponto da memória, deve cumprir esse papel de fomentar os laços de indianidade nos jovens, para que a partir do conhecimento de sua história possa se reconhecer sua identidade indígena.

Pensando a temática indígena como sendo algo heterogêneo, é perceptível que a questão indígena no Brasil é muito complexa e formada por inúmeros conflitos, e apesar desse caráter diverso da população indígena em relação à cultura, à língua, à religião, às práticas ritualistas, podemos observar um momento histórico de organização de diferentes grupos étnicos, esse momento de articulação do movimento indígena brasileiro, que se organizou em defesa de suas terras e do direito à vida, tendo em vista que o processo colonizador deixou marcas profundas no imaginário da sociedade brasileira, que hoje se reflete nos preconceitos em relação aos índios no país, marcas essas que até hoje são sentidas por esses sujeitos, os quais foram inferiorizados e marginalizados de políticas públicas do Estado voltadas para as suas necessidade fundamentais.

Esse protagonismo da população indígena foi de extrema importância para a conquista de direitos como a educação diferenciada, saúde e, principalmente, a terra, a qual é fundamental para a existência dos povos indígenas, visto que a terra, desde o início do contato com os portugueses, tem sido uma das principais lutas do movimento indígena, e ainda encontramos inúmeros territórios indígenas no Brasil não reconhecidos pelo governo federal, acarretando assim os inúmeros conflitos entre grupos indígenas e os grandes latifundiários, que expulsaram os índios de suas terras para a exploração das riquezas minerais existentes na terra.

Nesse contexto, de conflitos, avanços e retrocessos, a educação escolar indígena se apresenta como uma importante ferramenta de luta e resistência, uma vez que impulsiona, por meio das práticas pedagógicas, a conscientização da população indígena, a qual é detentora de direitos humanos e direitos sociais. Outro ponto é que a escola surge como estratégia de afirmação da diferença indígena, logo ela cumpre o papel de permanentemente impulsionadora da afirmação dessa diferença em inúmeras situações do percurso histórico do grupo. Pode-se perceber claramente isso no decorrer da pesquisa em relação aos Kanindé. A educação escolar Indígena, portanto, é protagonista da luta, pois com a conquista do direito à educação escolar indígena diferenciada, fortifica-se também a luta pelo reconhecimento étnico do grupo.

Contudo, a educação diferenciada precisa, ainda, quebrar muitas barreiras para que realmente se torne aquilo que se propôs. Partindo da realidade que estudamos na referida escola, são inúmeras as dificuldades, desde o governo que não propõe medidas efetivas para a

consolidação da Lei de Diretrizes de Base para a educação escolar indígena no Brasil, até a Secretaria de Educação do Estado, que não respeita a autonomia dos povos indígenas na execução de seus currículos e de seus processo próprios de ensino e aprendizagem, bem como é problemática a situação que os professores terem de lidar com duplicidade de currículos, porém mesmo com esses desafios podemos afirmar que a escola Manoel Francisco dos Santos resiste e tenta cotidianamente superar esses desafios, com a criação de projetos específicos que envolvem a comunidade, lideranças, professores e alunos, onde coletivamente em inúmeros espaços da comunidade e da escola é criado espaços de transmissão de saberes ancestrais, por meio das memórias dos idosos e jovens, isso com objetivo de fortalecer esse sentimento de pertencimento do grupo.

Neste sentido, o protagonismo da educação escolar indígena entre os Kanindé de Aratuba emerge como experiência da disputa por terra, trabalho, saúde, educação entre outros meios mínimos necessários à produção da vida para além do capital.

REFERÊNCIAS

BONIN, Iara Tatiana;. **A organização do trabalho pedagógico da escola Kambeba:** quando a cultura alicerça o fazer pedagógico, UFB-DF, 2000.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI)**. Brasília, 1998. Disponível em:< <http://www.cbhcuru.com.br/conheca/> > Acesso em: 22/03/2016.

GOMES, A. O. **Aquilo é uma coisa de índio:** objetos, memória e etnicidade no Museu dos Kanindé de Aratuba-Ceará. 1. ed. Recife: Editora da UFPE, 2016. v. 1. 406p .

LUCIANO, Gersem dos Santos. **O índio brasileiro:** o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: SECAD, 2006.

MARTINS, Suerdo Gomes e SANTOS, Suzenilson da Silva. **Pelas Veredas da Memória:** História, Afirmação Étnica e Organização Comunitária entre os Índios Kanindé, Fortaleza-CE, UFC, 2016.

MEC. INEP. **Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena**. Brasília: MEC/SEF/DPFE, 1994.

MELIÀ, Bartomeu. Educação Indígena na Escola. **Cadernos Cedes**, ano XIX, nº 49, Dezembro/99.

MUNDURUKU, Daniel,. **O Carater Educativo do Movimento Indígena Brasileiro(1970-1990)**, (P. 209 à 224), São Paulo, Paulinas, 2012.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. **Estudos históricos**, v. 5, n. 10, p. 200-212, 1992.

SILVA, Márcio F. da e Azevedo, Marta M. “Pensando as escolas dos povos indígenas no Brasil: o movimento dos professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre.”. In: SILVA L. da e GRUPIONI, L.D.B. (orgs.) **A temática indígena na escola** – novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. Brasília, MEC/MARI/UNESCO. 1995.

SILVA, Rosa Helena Dias da, **Movimento Indígena no Brasil e a Questão Educativa; Relações de autonomia, Escola e Construção de Cidadanias**, Caxambu, Universidade do Amazonas, , 1999.

SOUZA, Maria Cecília Cortez Chistiano de. **A Escola e a Memória**, Bragância Paulista, Editora da Universidade de São Francisco, 1996.

A *SULANCA*³⁰ NO CENÁRIO DA “REVOLUÇÃO INDUSTRIAL” BRASILEIRA

THE *SULANCA* IN THE BRAZILIAN “INDUSTRIAL REVOLUTION” SCENE

Annahid Burnett Correio³¹

RESUMO

Este artigo tem como objetivo localizar e analisar a emergência do fenômeno produtivo comercial *Sulanca*, no Agreste pernambucano, dentro do cenário da “Revolução Industrial” brasileira durante a época desenvolvimentista. Fizemos levantamento bibliográfico pertinente ao estudo sobre a evolução socioeconômica e política do desenvolvimento brasileiro, como também das teorias sociológicas do desenvolvimento no pós-guerra. Esta pesquisa, descritiva, foi elaborada no âmbito da minha tese de doutorado buscando investigar a instituição e desenvolvimento do fenômeno comercial/produtivo denominado *Feira da Sulanca*. Através da metodologia da história oral de vida dos protagonistas desta história, concluímos que este fenômeno emergiu dentro deste cenário.

PALAVRAS-CHAVE: Trabalho; *Sulanca*; “Revolução Industrial”; desenvolvimento.

ABSTRACT

This article aims to locate and analyze the emergence of the commercial production phenomenon *Sulanca*, in the Agreste region of Pernambuco, within the scenario of the Brazilian "Industrial Revolution" during the developmental period. For this, we searched the bibliographic documentation pertinent to the study on the socioeconomic and political evolution of Brazilian development, as well as the post-war sociological theories of development. This research, descriptive, was elaborated within the framework of my doctoral thesis, seeking to investigate the institution and development of the commercial/productive phenomenon denominated *Feira da Sulanca*. Through the methodology of the oral history of life of the protagonists of this story, we conclude that this phenomenon emerged within this scenario.

KEY WORDS: Labor; *Sulanca*; “Industrial Revolution”; development.

INTRODUÇÃO

Sulanca é como se denomina o fenômeno produtivo comercial situado na Mesorregião do Agreste de Pernambuco, mais precisamente na Microrregião do Alto Capibaribe. Este fenômeno emergiu durante as décadas de 1950 e 1960 na cidade de Santa Cruz do Capibaribe que dista da capital, Recife, em 180 km. Essa região, que foi tradicionalmente chamada de “Cariris Velhos”, tem baixa densidade pluviométrica e solos rasos e serviu para a pecuária extensiva, de gado solto, consorciada com a cultura algodoeira.

³⁰Supostamente a explicação etimológica é de que o vocábulo *sulanca* se originou da palavra *helanca*, tecido sintético no auge da moda nos anos 1960, material de alguns dos muitos retalhos que vinham do *Sul*. Portanto, *sul+helanca=sulanca*.

³¹ Licenciatura em Sociologia. Mestrado em Sociologia. Doutorado em Ciências Sociais. Pesquisadora do grupo de pesquisa Trabalho, Desenvolvimento e Políticas Públicas UGCG/CNPq. Professora da Universidade Estadual da Paraíba.

Esta pesquisa foi feita dentro do âmbito da minha pesquisa de doutorado, quando, através dos relatos e testemunhos dos agentes sociais protagonistas da gênese desta história, localizamos o fenômeno acontecendo no período da “Revolução Industrial” brasileira acontecida em São Paulo. Portanto, buscamos através da bibliografia pertinente, uma justificativa teórica para a instituição e desenvolvimento de tal fenômeno.

Temos como hipótese que esse fenômeno produtivo-comercial se desenvolveu a partir da “massa marginal” nos termos de Nun (2000) formada por alguns trabalhadores do Agreste de Pernambuco, principalmente pequenos proprietários dos sítios e pelos retirantes integrantes do êxodo rural nordestino que se estabeleceu na década de 1950, na direção da região industrial de São Paulo, sob importante relação com a dinâmica socioeconômica da região do Agreste pernambucano, a tradicional prática das “feiras livres”.

A produção de *sulanca* começou nas décadas de 1950 e 1960 com as sobras e rejeitos da indústria têxtil do Recife, e ganhou maior impulso com as migrações dos retirantes da região de Santa Cruz do Capibaribe, no Agreste pernambucano, região “expulsadora” dentro da divisão nacional do trabalho. Os trabalhadores dessa região, naquela época, tomavam a direção de São Paulo, região de “atração”, em busca de oportunidades de emprego e de dias melhores para os seus que não podiam partir e ficavam na região de origem. Essa busca pela “reprodução social”, nos termos de Marx (1950), culminou com o desenvolvimento de várias estratégias que se mantêm até hoje com arranjos diferenciados. Temos como premissa que a instituição da *Sulanca* e configurou no cenário do segundo momento do “capitalismo dependente”, este com centro em São Paulo, o qual contou como “exército industrial de reserva” com a mão de obra dos retirantes nordestinos. Portanto, essa configuração comercial e produtiva, a *Sulanca*, guarda relação com a “massa marginal” criada a partir da realidade daquele momento específico do “fordismo periférico”, conceito de Lipietz (1989) e dos espaços que este não foi capaz de ocupar.

A “REVOLUÇÃO INDUSTRIAL” BRASILEIRA DO SÉCULO XX

Em Sérgio Buarque de Holanda (2005, p. 172), a data da Abolição da Escravatura no Brasil, 1888, marca o fim do predomínio agrário e o começo da grande “revolução brasileira”, processo que durou três quartos de século. Foi o momento decisivo do desenvolvimento nacional e preparação para um novo sistema com centro de gravidade nos centros urbanos e não mais nos domínios rurais. “As cidades, que outrora tinham sido complementos do mundo rural, proclamaram finalmente sua vida própria e sua primazia”. O

autor considera dois movimentos principais nessa evolução histórica: um que dilata a ação das comunidades urbanas e outro que constrange os centros rurais e os transformam em fontes de abastecimento das cidades.

Dentro desse contexto, dois fatos de grande importância marcaram a história econômica do Brasil no século XX, notadamente no que se refere ao desenvolvimento industrial: as duas grandes guerras mundiais. A Primeira Grande Guerra Mundial, no começo do século – 1914 a 1918 -, foi uma oportunidade para a ampliação da indústria têxtil no território nacional, em substituição ao mesmo material importado, como também outros bens de consumo. A Segunda Grande Guerra, de 1939 a 1945, teve reflexo ainda mais acentuado – fortalecendo-se a tendência à substituição de importações – em direção ao abastecimento pleno com investimentos em indústria de base, marcadamente com a instalação da Companhia Siderúrgica Nacional – CSN, em 1941, e outras como a Companhia Vale do Rio Doce e a Fábrica Nacional de Motores. Com isso o Estado se impõe como grande empresário e fixa a política do desenvolvimento.

O pós-guerra segue a mesma tendência dentro do conceito de *take off* de William Rostow (1956), muito em voga na época – “adecolagem” instaura um sistema de mudança da economia superando o antigo quadro artesanal e manufatureiro. Mudança esta não só no aspecto quantitativo, mas também, e, principalmente, qualitativo, com atividades não somente para os bens de consumo, como também para os bens de produção, setores básicos, possibilitando os artigos comuns e multiplicando seu rendimento. Uma “grande arrancada” representando uma mudança profunda não só econômica, mas também social e política.

Conforme Ianni (1971, p. 307), a história da política econômica governamental brasileira a partir dos anos 1930 mostra duas tendências: a primeira, denominada de “estratégia de desenvolvimento nacionalista”, predominante nos anos 1930-45, 1951-54 e 1961-64, “continha como pressuposto implícito e explícito, o projeto de um capitalismo nacional, como única alternativa para o progresso econômico e social”; a segunda, denominada de “estratégia de desenvolvimento dependente”, predominante nos anos 1946-1950, 1955- 1960 e 1964-1970, “continha como pressuposto implícito e explícito, o projeto de um capitalismo dependente, como única alternativa para o progresso econômico e social” e, sendo assim, “o reconhecimento das conveniências e exigências da interdependência das nações capitalistas, sob a hegemonia dos Estados Unidos.” Essas duas polarizações coexistiram como tendências principais. Seguindo a linha de pensamento de Ianni (p. 313), essas tendências “preconizavam a crescente participação do Estado nas atividades produtivas, como empresário, no estilo da Petrobrás”,

configurando, assim, uma “estratégia de desenvolvimento socialista” paralela às outras. Não obstante, para o pesquisador, no conjunto total dos anos 1930-70, a “estratégia do desenvolvimento dependente” foi predominante, com as outras estratégias existindo mais em nível ideológico. De qualquer maneira, houve uma transição para uma economia em que o setor industrial passou a ser predominante, correspondendo “a uma verdadeira revolução no subsistema econômico brasileiro.” Esse processo de planejamento econômico implicou na formação de novos grupos sociais tais como os tecnocratas.

Nesta perspectiva, Luiz Pereira (1970, p. 124) ressaltou que a Revolução de 1930 marcou o começo da etapa contemporânea da sociedade brasileira, no desencadeamento de uma revolução burguesa. Segundo o autor, a sociedade brasileira no começo do século XX era composta por dois setores sóciogeográficos: o primeiro formado pelos setores capitalistas “sufocados”, economicamente estagnados ou decadentes; e outro, “vitalizado”, situado no Centro-Sul, representado principalmente pela ampliação do setor agrário-exportador cafeeiro, sendo sustentáculo do plano sociopolítico da “grande burguesia” agrária no poder. Os acontecimentos desse período do “grande despertar” da sociedade brasileira fazem parte do projeto social de desenvolvimento, resultado das medidas de políticas econômicas tomadas a partir de 1930 orientadas para uma industrialização “autônoma”. Esse “modelo” expressado ideologicamente como nacional-desenvolvimentista foi validado coletivamente. Nesse sentido, o autor afirma que “a Revolução de 1930 continha um projeto social de desenvolvimento econômico ‘autônomo’, nucleado na industrialização”. Ainda em Luiz Pereira (1970, p. 128), essas medidas visavam não só ampliar e impulsionar o sistema interno de produção capitalista, mas também o mercado de trabalho e a renda global, incluindo renda salário. Dessa forma, desde o início, esse projeto social de desenvolvimentos e prestou a suavizar as tensões sociais existentes e à concretização da burguesia industrial. Não se tratou, então, de uma Revolução Burguesa, mas o impulso dinâmico de novas forças sociais em direção a um novo estágio de expansão do processo de constituição de uma formação econômico-social capitalista. “As transformações sofridas pela sociedade brasileira desde então se acham ligadas aos êxitos e aos insucessos da realização deste ‘modelo’.” Os processos de industrialização e urbanização fizeram parte dessas transformações que constituíram essa etapa do desenvolvimento da sociedade brasileira, por isso a denominação de etapa urbano-industrial com foco nos planos econômico, social e político.

A análise de Oliveira (1977, p. 70) sobre o pós-30 e, sobretudo, a década de 1950 pressupôs, de um lado, uma classe dominante, uma burguesia vinda do café, “uma

industrialização que não entrava em conflito com a oligarquia agrária; um Estado dirigido por representantes dessas oligarquias, mas que impulsionava a industrialização; e um proletariado de recente extração rural, cuja consciência de classe era embotada”. Esse “expediente manipulatório” era sintetizado pelo populismo.

Segundo Pereira (1972), o modelo político de desenvolvimento que se esboçou no Brasil de 1970 poderia ser denominado de tecnoburocrático-capitalista – resultante da aliança entre a tecnoburocracia militar e civil e o capitalismo internacional e nacional, que a partir de 1964 fora chamado para participar do sistema. Modelo de desenvolvimento baseado no controle tecnoburocrático do governo por parte dos militares, dos técnicos e dos burocratas civis (grupos da nova classe média), e no controle capitalista da produção. Segundo o autor, essa aliança estabeleceu as bases de uma nova dependência – tecnológica e política, a partir dos anos 1950, não mais colonialista e anti-industrializante da oligarquia agrário-comercial do capitalismo do século XIX e começo do século XX, mas desenvolvimentista.

Seguindo esta análise, o desenvolvimento se fez através da integração do Brasil no sistema capitalista internacional, se transformando num apêndice sem autonomia tecnológica e sem autonomia de acumulação de capital. Dependência tecnológica que se acentuava na medida em que as multinacionais não se comprometiam em desenvolver uma tecnologia nacional. Um processo de desnacionalização da economia se desenvolveu através das altas taxas de lucro e da perda do controle da poupança nacional. Esse modelo foi economicamente viável porque se baseou na concentração de renda e na marginalização de grande parte da população, facilitando, assim, o processo de “desenvolvimento”, porém criando distorções sociais profundas e dependência econômica e política.

Por sua vez, a respeito da história política e social brasileira no século XX, a análise de Ruy Marini (1985) nos conduz a duas fases bem caracterizadas. A primeira fase, de 1922 a 1937, a qual através de agitações e revoltas culminou na Revolução de 1930, com causas na industrialização empreendida durante a Primeira Guerra e na crise mundial de 1929, com intuito de substituição de importações. Essas transformações econômicas resultaram socialmente no surgimento de uma nova classe média, a burguesia industrial, e de um novo proletariado que passou a reivindicar seu espaço na estrutura política. Dessa realidade resultou um acordo do Estado Novo de 1937, sob a ditadura de Getúlio Vargas, em associação com a elite agrária e dos comerciantes, onde a burguesia se estabilizou no poder. Por sua vez, o proletariado foi beneficiado com concessões sociais e trabalhistas e ao mesmo tempo enquadrado numa organização sindical tutelada pelo governo. Esse “contrato social” perdurou até 1950.

Seguindo a explanação de Marini (1985), uma grave crise política é produzida no início da década de 1950, culminando com o suicídio de Getúlio Vargas, em 1954. A partir daí, as classes dominantes em conflito tratam de encontrar uma fórmula de negociação para superar a crise econômica, a qual foi encontrada na abertura da economia brasileira aos capitais norte-americanos, numa tentativa de superar o vazio formado no setor cambial e conseguir inversões e financiamentos. Porém, em 1960 essa expansão começou a se esgotar, dando sinais na diminuição das rendas internas, queda de preço e volume das exportações e da grande exportação de lucros, levando o país a uma grande crise cambial e aceleração da inflação. A crise estrutural da economia brasileira levou à crise política no começo dos anos 1960, com Jânio Quadros e Goulart, tendo seu ápice no Golpe Militar de 1964. A partir dessa análise de Marini, Rizzotto e Nogueira (2005) concluem que os planos e projetos de desenvolvimento econômico e social no Brasil, através dos diferentes governos ao longo do século XX, não alcançaram seus objetivos devido à dinâmica de acumulação do capitalismo mundial que impôs aos países dependentes um grau de transferência de valor, impedindo a implementação de políticas e projetos redistributivos. Na realidade, durante essa trajetória se observou o caráter restrito e compensatório das políticas sociais, pautadas na superexploração do trabalhador. Por outro lado, houve um entendimento que o desenvolvimento econômico, por si só, levaria naturalmente ao desenvolvimento social.

Neste contexto, Dreifuss (1981) argumentou que, no período JK, o capitalismo brasileiro, além de tardio, subordinado e dependente do capitalismo central, tornou-se também transnacional e oligopolista, devido à expansão e acumulação das grandes empresas que permitia o controle oligopolista do mercado. Por conseguinte, as multinacionais passaram a controlar a economia e a orientar o desenvolvimento do Brasil.

A este respeito Souza (1989) sugere que existia nessa época uma conotação desvirtuada sobre desenvolvimento. Desenvolver o capital era a mesma coisa de desenvolver a nação e esse capital daquela época era o capital industrial o qual se transnacionalizava. Por isso mesmo a indústria automobilística passou ser a locomotiva dessa era no Brasil. Falava-se em produzir um “carro nacional” porque era no território nacional, mas a tecnologia era completamente estrangeira. Dessa forma, no governo JK o capital transnacional virou símbolo de nação e desenvolvimento. Essa integração da economia brasileira ao capital internacional foi aprofundada mais tarde durante o regime militar.

Neste sentido, Brum (1993) propôs que o Plano de Metas do Governo JK visava intensificar o ritmo da industrialização no país, através da implantação da indústria de bens de

consumo duráveis (automóveis, eletrodomésticos) e de bens intermediários (combustíveis líquidos, siderurgia, alumínio, papel e celulose, entre outros). Através da construção de Brasília viria a rede de transportes ligando os grandes centros urbanos do país. Tudo isso demandava elevados investimentos em infraestrutura, especialmente energia elétrica, os quais só poderiam ocorrer com o recurso de importação de bens de capital (máquinas, equipamentos) e para isso tinha-se que ampliar as exportações. Com isso as relações de troca, que entre 1948 e 1954 tinham melhorado, se deterioraram a partir de 1955. Esse impasse criou uma contradição, pois para evitar essa situação seria necessário incentivar a acumulação interna através da diminuição do consumo. Porém, como isso não era possível, o desenvolvimento juscelinista aconteceu às custas da inflação, o que causou acentuada transferência de renda entre setores. O governo aumentava a arrecadação e a emissão de papel-moeda; os empresários repassavam o aumento às mercadorias; e os assalariados eram prejudicados, pois não tinham a quem repassar. Por outro lado, aumentaram as desigualdades regionais e as empresas nacionais foram enfraquecidas.

Também a respeito do pós-guerra, Cardoso (1993) observa que a teoria do comércio internacional foi o ponto de partida para a análise dos principais problemas econômicos da América Latina. Depois do período de acumulação de divisas durante a Segunda Guerra, houve dificuldade de manter os preços competitivos no âmbito internacional e iniciou-se um processo de dívida externa. Ou seja, “os donos do poder mundial” desejavam que os países de economia periférica voltassem à sua “vocação” de exportadores de produtos “tradicionais”. Foi então que, através da CEPAL, abriu-se o debate sobre o “livre-comércio” internacional e a necessidade de industrializar a periferia, pois as discussões alegavam haver uma troca desigual e uma economia oligopólica. Portanto, na década de 1950 houve a proposta de promover o desenvolvimento através da industrialização coordenada pelo Estado. Nesse momento as Empresas Multinacionais passaram a atuar em escala mundial e a desenhar uma nova divisão internacional do trabalho. Já na década de 1960 houve uma ênfase nas análises da dependência que mostravam que existia uma articulação estrutural global entre o centro e a periferia, a qual não se limitava ao mercado internacional, mas permeava toda a sociedade e os interesses de classe e políticos. Foi assim que a questão do desenvolvimento deixou de ser uma questão puramente econômica e passou a ser também uma questão política.

Já Serra (1998) salientou que um período de crescimento econômico vertiginoso começou no pós-guerra e se estendeu até os anos 1980. Entre 1956 e 1961, a taxa média de crescimento do produto industrial alcançou 11% a.a. Este ciclo ascendente foi interrompido entre 1962 e 1967 quando esta taxa declinou, chegando a 2,6% a.a. No mesmo período as taxas

de crescimento da formação bruta de capital fixo decaíram, evidenciando a perda do dinamismo da economia. As taxas de inflação pularam de 34,7% a.a. em 1961 para 50.1% a.a. em 1962, alcançando 89,9% a.a. em 1964. Em 1968, a economia voltou a crescer e a taxa de crescimento do produto industrial ficou na média 13% a.a. até meados de 1973, com o chamado período do “Milagre Econômico Brasileiro”.

Enquanto isso, no mundo rural, uma “revolução” também estava acontecendo. Caio Prado Júnior (2000) assinala que foi quase uma surpresa a promulgação do Estatuto do Trabalhador Rural em março de 1963. Este fato, apesar de estar ligado às reformas de base tão apregoadas, partindo do princípio de que a legislação social-trabalhista, enfim, iria chegar ao campo, foi cercado de desinteresse e pouca discussão. O autor indica que se tratava de uma complementação da abolição da escravatura de 1888. As relações de trabalho nas atividades produtivas agropastoris apresentavam grande complexidade, visto que a remuneração assumia diferentes formas, ou seja, parte em produto, parte pela ocupação produtiva de certas áreas para exploração própria, além das diferenças regionais das atividades. Porém essas variáveis não foram levadas em conta e o Estatuto foi reduzido ao salário mínimo equivalente ao trabalhador urbano, sem refletir a realidade do campo. As categorias *parceiros*, *meeiros*, *terceiros* e outras, segundo o pesquisador, foram consideradas, pela esquerda, como características “feudais” da economia agrícola brasileira. Houve um deslocamento desses trabalhadores do campo para as periferias das cidades, transformando-os em *boias-frias*, categoria usada no Centro-sul do país e *trabalhadores clandestinos* ou *corumbas*, na Zona da Mata e Agreste nordestino.

Disso tudo resultou que, entre 1940 e 1980, a população urbana aumentou em 80%, comenta Darcy Ribeiro (1995). Foi quando houve o maior êxodo rural da história e nenhuma cidade brasileira estava preparada para receber esse contingente, levando à miserabilização da população urbana e grande pressão na competição por empregos. O fenômeno de “inchação” das cidades e esvaziamento do campo se deu em todo país, mas São Paulo se destacou. A produção agrícola foi mecanizada, aumentando a produtividade. Esse “translado astronômico” gerou uma urbanização caótica, a qual entrou em crise em 1982, impossibilitando o crescimento econômico e deformando o desenvolvimento nacional. A estrutura agrária latifundiária não foi capaz de produzir, acompanhando o crescimento da população, e de empregar a massa rural que foi expulsa do campo e condenada à marginalidade. Esse movimento foi seguido pela espoliação estrangeira apoiada pela política de governo que a fez sócia da expansão industrial e conseqüentemente da economia e riquezas produtivas do país. Essa política promoveria uma “Revolução Industrial” e faria de São Paulo um polo de colonização interna. Esse processo de

“metropolização” absorveu parcelas da população rural que não encontrou lugar no sistema de produção, levando-as a se transformar numa massa desempregada. Esse “liberalismo aloucado” regeu a economia brasileira desde 1964, enriquecendo os ricos e empobrecendo os pobres.

Dentro deste contexto, Manuel Correia de Andrade (2005) realça que a SUDENE –Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste foi criada numa hora oportuna, na década de 1960, visando coordenar a aplicação de verbas públicas para salvar a região do flagelo do subdesenvolvimento. Porém, admitindo a elevada densidade demográfica e uma estrutura fundiária arcaica, preferiu apostar na abertura de novas áreas agrícolas, como no Maranhão e no sul e oeste da Bahia com terras devolutas, esperando assim aumentar as áreas irrigadas, a produção de gêneros alimentícios e mitigar a fome. Dessa forma evitou-se a Reforma Agrária e o desagrado dos latifundiários, postergando assim, a solução dos problemas socioeconômicos. Na análise de Oliveira (1987, p. 75), no pós-64, o sistema se recriou, mas não se desatou dos “esquemas de acumulação arcaicos, que paradoxalmente são parte de sua razão de crescimento”. O autor acrescenta que a diferença das etapas anteriores reside na “combinação de um maior tamanho com a persistência dos antigos problemas”. Querendo dizer que o pós-64 não se compatibiliza com uma “imagem de uma revolução econômica burguesa”, mas é no fundo “uma combinação de expansão econômica e repressão”.

Esse foi o cenário socioeconômico e político no qual se desencadeou e se desenvolveu a *Sulanca* nas décadas de 1950 e 1960. Um contexto de “revolução industrial” politicamente manipulada por uma burguesia vinda das oligarquias agrárias com produção capitalista subordinada e dependente. Esse “modelo” urbano-industrial gerou uma “massa marginal” que estruturou uma rede produtiva e comercial à margem do modelo “formal”, que se expandiu por toda região Agreste de Pernambuco e hoje constitui a principal fonte de renda desses agentes sociais agrestinos.

AS TEORIAS DO DESENVOLVIMENTO E A QUESTÃO DA DEPENDÊNCIA E DA MASSA MARGINAL

A Teoria do desenvolvimento é originalmente inspirada na linha de pensamento neoclássica de Alfred Marshall, que explica o desenvolvimento e o subdesenvolvimento através de indicadores quantitativos. Dessa forma, consideram-se os lugares desenvolvidos ou modernos aqueles com renda alta e os subdesenvolvidos ou tradicionais os que mostram baixa renda. Sendo assim, tal perspectiva teórica defende a ideia de que o capitalismo é responsável

pelo desenvolvimento, mas não é a causa do subdesenvolvimento, portanto, é considerado um modelo tecnocrata neocolonialista. O Plano Marshall foi responsável pela reestruturação da Europa depois da Segunda Guerra Mundial, através da ajuda financeira dos Estados Unidos e da implantação do novo modelo e estilo de vida americanos. Foi nessa época que o Fordismo foi implantado e seguido como um novo regime de acumulação capitalista intensivo, centrado no crescimento do consumo de massa. Considerado por Lipietz (1989) como a segunda Revolução Industrial.

Lipietz (1989) sustenta que existem vários regimes de acumulação, os quais podem ser classificados em extensivo e intensivo. Concebendo que a finalidade da acumulação capitalista é de aumentar a escala de produção ou reorganizar a divisão social do trabalho com o objetivo de obter maior produtividade e lucro, sustenta que a história do capitalismo passou por várias fases de acumulação. O autor denomina a fase que vai da Revolução Industrial até o período da Primeira Grande Guerra de Primeira Revolução Industrial, a qual se deu nos países centrais com base em um regime de acumulação extensiva, ou seja, baseado na reprodução de bens de capital, o chamado capitalismo concorrencial. Para ele, a Segunda Revolução Industrial se deu depois da Segunda Guerra Mundial, a partir da reprodução do fordismo como regime de acumulação intensiva, baseado no consumo de massa, denominado de capitalismo monopolista. Por conseguinte, baseados neste raciocínio, a Terceira Revolução Industrial se inicia no fim do século XX através da reestruturação produtiva e de um regime de acumulação flexível, também nomeado por Harvey (2003) como acumulação por espoliação.

Por sua vez, a Teoria da Modernização, desenvolvida por William Rostow (1956), se constituiu em uma das principais referências da política norte-americana para os países subdesenvolvidos. Essa sustentava que os países menos desenvolvidos iriam continuamente alcançar o mundo industrializado ao copiar o sistema econômico e social do capitalismo ocidental. Baseada amplamente nas premissas teóricas do funcionalismo estrutural, a Teoria da Modernização conceituou desenvolvimento como uma transição, em estágios, da tradição à modernidade, para acontecer em âmbito econômico através das operações de mercado e de investimento externo; no âmbito social, pela adoção dos comportamentos, valores e instituições ocidentais; e em âmbito político, pela implementação da democracia liberal.

No contexto fordista do pós-guerra, durante a reestruturação do mercado internacional e do desenvolvimento, foi criada a CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina, que focalizou nas causas, condições e obstáculos ao desenvolvimento na América Latina. Seu principal representante foi Raul Prebisch, estudioso das relações entre o

Centro e a Periferia, ou seja, desenvolvimento e subdesenvolvimento. Prebisch (1949) argumentava que as relações econômicas entre o Centro e a Periferia tendiam a reproduzir as condições do subdesenvolvimento e aumentar a distância entre os países desenvolvidos e subdesenvolvidos. Para ele, se desenvolvia um processo de apropriação da maior parte do progresso técnico pelos países centrais, resultante da deterioração dos termos de troca entre os bens primários e manufaturados. Ou seja, os agentes de produção (operários e empresários) dos países industrializados passavam por um processo de fortalecimento político-organizacional que dificultava o funcionamento do mercado e provocava a deterioração dos termos de intercâmbio, resultando em que não haveria vantagens universais do progresso técnico através de sua transferência para a periferia, ocasionando uma menor capacidade de acumulação na periferia. Portanto, de acordo com Cardoso (1993, p. 38), a tese cepalina de Prebisch “sustenta que o progresso técnico somado a condições sociais específicas produz consequências diferenciais entre o Centro e a Periferia”.

Na observação de Cardoso e Faletto (1970), apesar dos pressupostos favoráveis para uma nova etapa no desenvolvimento da América Latina, na década de 1950, tais como: a formação de um mercado interno e de uma base industrial, a formação de divisas e estímulos para o crescimento econômico, condições economicamente satisfatórias para se passar da fase de substituição de importações para a produção autônoma, visando o mercado interno, esse fato não se confirmou. Ao contrário, houve uma estagnação relativa da economia brasileira nos anos de 1960. Baseando-se nessas premissas, os citados autores elaboraram a Teoria da Dependência, que pressupunha uma “unidade dialética” entre a “dinâmica geral” do capitalismo internacional e a dinâmica interna dos países dependentes, provocando uma reorganização da divisão internacional do trabalho. Essas “situações de dependência” refletiam o processo histórico da articulação capitalista das classes sociais periféricas com as economias centrais, através de condicionamentos sociais e políticos no processo de expansão do sistema capitalista internacional. As relações de dependência seriam dinâmicas históricas particulares, próprias de cada situação de dependência, situando o modo de produção capitalista através dos interesses locais, das classes, do Estado e dos recursos naturais, conforme afirmava Cardoso (1970). Dessa forma, a Teoria da Modernização foi deslocada, no fim dos anos 1960, por meio do enfoque da dependência.

Também a partir de uma abordagem crítica sobre os resultados frustrantes das experiências desenvolvimentistas na América Latina e se inspirando em uma perspectiva marxista, desenvolveu-se a Teoria da Marginalidade. Um dos seus mais expressivos expoentes

foi José Nun (2000), com sua Tese da Massa Marginal. O autor parte do pressuposto de que não se deve confundir as noções de superpopulação relativa e exército industrial de reserva, discutidas por Marx em *Grundrisse* e *O Capital*. Para o referido autor, Marx teria tratado da ideia de exército de reserva como expressão da superpopulação relativa naquele momento do desenvolvimento capitalista, o que teria causado a confusão. O exército industrial de reserva foi analisado por Marx nas suas formas latente, estagnada (formas transicionais) e flutuante.

Sobre a produção crescente de uma superpopulação relativa ou de um exército industrial de reserva, Marx (1950) sustenta que a demanda de trabalho absoluta que ocasiona um capital se dá em razão não de sua grandeza absoluta, mas, de sua parte variável, que é representada pela força operária. A demanda de trabalho relativa que ocasiona um capital, ou seja, a proporção entre sua própria grandeza e a quantidade de trabalho que ele absorve, é determinada pela grandeza proporcional de sua fração variável. Portanto, a acumulação que amplia o capital social reduz simultaneamente a grandeza proporcional de sua parte variável e diminui dessa forma a demanda de trabalho relativa.

Sendo assim, retomando as categorias de Marx (1950), vemos que a indústria moderna não para de atrair e rejeitar alternadamente os operários. Portanto, o número de trabalhadores explorados vai aumentar como vai diminuir proporcionalmente à escala da produção, transformando uma superpopulação existente em sua forma flutuante. Dentro do sistema industrial moderno, onde as máquinas desempenham um papel auxiliar junto à divisão moderna do trabalho, a indústria emprega massivamente os operários jovens do gênero masculino. Dessa massa jovem, se aproveita um contingente baixo e se descarta a maioria. Este elemento da superpopulação aumenta à medida que a grande indústria se estende. Uma parte migra seguindo a migração do capital. Como a população feminina aumenta mais rápido do que a masculina e o crescimento natural da classe operária não é suficiente à necessidade de acumulação capitalista e ultrapassa, apesar disso, as faculdades de absorção do mercado nacional, essa situação vai conduzir a uma contradição, que é inerente ao movimento do capital, o qual necessita de uma proporção maior de mulheres, crianças e adolescentes, mais do que de homens feitos. É por isso que ao mesmo tempo em que temos uma massa de desempregados, temos falta de mão de obra qualificada. O capital vai substituindo a força de trabalho sempre por outra mais jovem, que, a uma idade madura terá que descer um degrau da escala social e se contentar com isto, por não se encontrar definitivamente relegado entre os excedentes. Devemos observar que esta análise de Marx reflete a realidade do mercado britânico do século XIX, no

auge da Primeira Revolução Industrial, porém, todo este pensamento marxiano continua ainda bem atual em plena Terceira Revolução Industrial.

Marx (1950) observa que o regime capitalista se apropria da agricultura e que a demanda de trabalho no campo diminui absolutamente à medida que o capital se acumula. A repulsão da força de trabalho não é na agricultura, como na indústria, compensada por uma atração superior. Uma parte da população do campo se encontra sempre no ponto de se converter em população urbana ou manufatureira e à espera de circunstâncias favoráveis a esta conversão. Para que as zonas rurais se tornem uma fonte de migração para as cidades, é necessário que no próprio campo haja uma superpopulação latente a qual só é percebida quando os “canais de descarga” se escancaram. O trabalhador agrícola se encontra com o salário reduzido ao mínimo e já a um passo do pauperismo. Esta superpopulação latente de Marx já se encontrava no Nordeste agropastoril dos anos 1950 e as grandes secas daquela época criaram um êxodo rural (“os canais de descarga” de Marx), em direção a São Paulo onde se encontrava a indústria daquela época e a transformou numa “massa marginal” urbana de São Paulo.

Continuando com Marx (1950), a terceira categoria da superpopulação relativa, a estagnada, pertence bem ao exército industrial ativo, mas ao mesmo tempo a irregularidade extrema das suas ocupações faz dela um reservatório inesgotável de forças disponíveis. Acostumada à miséria crônica, às condições de existência precárias e vergonhosamente inferiores ao nível normal da classe operária, ela se torna a grande base de ramificações especiais de exploração onde o tempo de trabalho atinge seu máximo e a taxa de salário seu mínimo. O trabalho dito a domicílio é um exemplo bem típico. Esta camada da classe trabalhadora é recrutada sem cessar entre os excedentes da grande indústria e da agricultura e, sobretudo, nas esferas de produção onde a profissão sucumbe frente à manufatura e frente à indústria mecânica. Fora os contingentes auxiliares que vão da mesma forma engrossar suas fileiras, esta categoria se autorreproduz numa escala progressiva. Ainda em Marx (1950), o derradeiro resíduo da superpopulação relativa habita o inferno do pauperismo - abstração feita dos vagabundos, criminosos, prostitutas, meliantes. Quanto mais este exército de reserva aumenta, comparativamente ao exército ativo de trabalho, mais aumenta a superpopulação consolidada, excedente de população. Esta é, segundo Marx, a lei absoluta e geral da acumulação capitalista. A ação desta lei, como qualquer outra, é naturalmente modificada por circunstâncias particulares.

Para Nun (2000), entretanto, se a noção de exército industrial de reserva foi analisada por Marx nas suas formas latente, estagnada (formas transicionais) e flutuante, o

mesmo se deteve nesta última, quando a “produção tão prontamente repele como volta e atrai” a força de trabalho. Conforme Nun (2000) é muito importante considerar que a superpopulação relativa, dependendo das circunstâncias, produz efeitos não funcionais, introduzindo, assim, a categoria da “massa marginal”. Segundo argumenta, há diversos processos de acumulação que se superpõem e se combinam, gerando mecanismos que se pluralizam e variam de funcionalidade de efeitos, de acordo com o setor, ao conceber a superpopulação relativa. Dentro desta ótica, os “sulanqueiros” e “retalheiros” consistiriam em uma “massa marginal”, mas se ela é funcional ou não analisaremos mais adiante.

Seguindo também uma linha do pensamento marxista, Milton Santos (1978) discorda de Nun e argumenta que a formação do salário nas atividades modernas também coloca em risco a tese da “massa marginal”. As enormes possibilidades de trabalho da “massa marginal” pesam fortemente sobre o mercado de trabalho não intelectual no circuito moderno, tendo como efeito o rebaixamento dos salários. Implica, ao mesmo tempo, um aumento da taxa de lucro. Portanto, para Santos (1978), não se pode concordar com Nun, quando este afirma que a “massa marginal” contém um elemento afuncional ou disfuncional. Ao contrário, ela teria um papel preciso no funcionamento da fase atual do sistema capitalista, porque facilitaria a acumulação no centro e na periferia.

Já na análise de Cardoso (1993), a marginalidade é funcional ao desenvolvimento capitalista periférico. Em determinadas condições, o barateamento da abundância da mão de obra pode influenciar na acumulação. Porém, a expansão capitalista não só depende do exército de reserva, mas do custo da reposição da força de trabalho, da taxa de lucro, da competição entre os capitalistas, da tecnologia, entre outras coisas. Para que a marginalidade force o rebaixamento do custo de reposição, atribuídos aos exércitos de reserva, ao mínimo, é preciso que seja um movimento amplo, como também os custos devem depender da existência de uma produção de meios de vida feita à margem do sistema capitalista-industrial – uma produção para o consumo à margem do sistema. As “populações marginais” devem ser explicadas pela formação histórica do capitalismo na América Latina, dentro de suas características de distintos modos de produção subordinados ao capitalista.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As abordagens que se estabeleceram especialmente na segunda metade do século XX, sobre os processos de industrialização de sociedades dependentes, como a brasileira, e tendo como focos o desenvolvimento, são de crucial importância ao nosso estudo. Sobretudo,

chamam a atenção para a importância de um segmento da economia e da população, nomeado diversamente como: “massa marginal”, “polo marginal”, “setor informal”, “subemprego”, “circuito inferior da economia”, “trabalhador por conta própria”, entre outras denominações. Quanto ao modo de interpretar tal fenômeno, evidencia na sua diversidade de pontos de vista, um duplo movimento: de um lado, o caráter diferenciado de sua dinâmica, quando em comparação com a lógica própria da acumulação capitalista; de outro, tais segmentos se constituem sob formas e graus diversos de interseções com a dinâmica capitalista. Segundo Nun (2000), como vimos, diversos processos de acumulação se combinam, tendo como correspondente a pluralização dos mecanismos de geração da superpopulação relativa e as formas de funcionalidade de seus efeitos sobre a dinâmica capitalista. Ou seja, sua tese implica na possibilidade de existência de segmentos que se colocam funcionalmente ao processo de acumulação de capital (exército industrial de reserva) ao lado de outros que se colocam como irrelevantes para o setor hegemônico da economia (capitalista), sendo afuncionais em relação a esse. É nesse registro que pretendemos abordar a experiência de constituição do fenômeno produtivo-comercial no Agreste de Pernambuco. Ou seja, entre, de um lado, o que nele estiveram presentes como elementos mais diretamente derivados do processo de industrialização do país (a exemplo do papel exercido nessa formação pelos retalheiros) – funcionais – e, do outro, o que também teve importância central como constituição de uma dinâmica socioeconômica com características especiais (a exemplo do papel exercido nessa formação pelas “feiras livres”).

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Manuel Correia de. **A terra e o homem no Nordeste** – Contribuição ao estudo da questão agrária no Nordeste. São Paulo: Cortez, 2005.

BRESSER PEREIRA, L. C. **Desenvolvimento e Crise no Brasil**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1972.

BRUM, Argemiro J. **O Desenvolvimento Econômico Brasileiro**. Petrópolis: Editora Vozes, 1993.

BUARQUE DE HOLANDA, Sérgio. **Raízes do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

CARDOSO, F. H.; FALETTO, E. **Dependência e Desenvolvimento na América Latina** – Ensaio de Interpretação Sociológica. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1970.

CARDOSO, Fernando Henrique. “Teoria da Dependência” ou Análises Concretas de Situações de Dependência? 2º SEMINÁRIO LATINO-AMERICANO PARA EL

DESARROLLO (promovido pela FLASCO, sob o patrocínio da UNESCO em novembro de 1970, Santiago, Chile) para comentar a comunicação de P. C. Weffort, “*Notas sobre a teoria de classe ou ideologia nacional?*” 1970.

CARDOSO, Fernando Henrique. **As ideias e seu lugar – Ensaio sobre as teorias do desenvolvimento**. Petrópolis: Editora Vozes, 1993.

DREIFUSS, René Armand. **1964: A Conquista do Estado; ação política, poder e golpe de classe**. Petrópolis: Editora Vozes, 1981.

HARVEY, David. **O Novo Imperialismo**. Tradução Adail Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

IANNI, Octávio. **Estudo e Planejamento Econômico no Brasil (1930-1970)**. São Paulo: Civilização Brasileira, 1971.

LIPIETZ, Alain. **Fordismo, Fordismo Periférico e Metropolização**. Porto Alegre: Ensaio FEE, 10(2):303-335, 1989.

MARINI, Ruy. **Subdesarrollo y revolución**. México: Editora Siglo XXI, 1985.

MARX, Karl. **Le Capital**. Critique de L'Économie Politique, Livre Premier, Le Développement de La production Capitaliste, Tome Premier: La Marchandise et La Monnaie; Tome deuxième: La Production de La Plus-Value Relative, Nouvelle Recherches Sur La Production de La Plus-Value et Tome troisième: L'Accumulation Du Capital, L'Accumulation Primitive, Le Procès d'ensemble de la Production Capitaliste. Traduction de Joseph Roy et entièrement révisée par l'auteur. Paris: Éditions Sociales, 1950.

OLIVEIRA, Francisco de. **A Economia Brasileira: Crítica à Razão Dualística**. Petrópolis: Editora Vozes, 1987.

OLIVEIRA, Francisco de. **Elegia para uma re(li)gião – SUDENE, Nordeste, Planejamento e conflitos de classes**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

PEREIRA, Luiz. **Ensaio de Sociologia do Desenvolvimento**. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1970.

PRADO JÚNIOR, Caio. **A Questão Agrária no Brasil**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2000.

PREBISCH, Raul. O Desenvolvimento Econômico da América Latina e seus Principais problemas. **Revista Brasileira de Economia**: América do Norte, 1949. Disponível em HTTP: // bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rbe/article/view/2443/1767. Acesso 21/abril/2011.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro – a formação e o sentido do Brasil**. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 1995.

RIZZOTTO, Maria Lucia Frizon; NOGUEIRA, Francis Mary Guimarães. **Compreendendo o Capitalismo dos países dependentes iluminado pela Teoria de Ruy Mauro Marini**:

Pressuposto para a análise de Políticas Sociais. Cascavel, Paraná: Segundo Seminário Nacional Estado e Políticas Sociais no Brasil, 2005.

ROSTOW, W. W. The take-off into self-sustained growth. **The Economic Journal**, março, 1956.

SANTOS, Milton. **Pobreza Urbana.** São Paulo: Editora Hucitec, 1978.

SERRA, José. Ciclos e mudanças estruturais na economia brasileira do pós-guerra. In: BELLUZZO, L. G. M. e COUTINHO, R. (org.), **Desenvolvimento Capitalista no Brasil: ensaios sobre a crise**, vol. 1, UNICAMP: Campinas, 1988.

SOUZA, Herbert José de. Projeto Nacional, Transnacionalização e Democracia. Petrópolis, **Revista de Cultura da Editora Vozes**, n. 3, 1989.

A TRANSFORMAÇÃO DAS PRÁTICAS PROFISSIONAIS DOCENTES TENDO COMO REFERÊNCIA A *METODOLOGIA TELESSALA*TM: UM ESTUDO DE CASO DO PROGRAMA AUTONOMIA.

PROFESSIONAL TEACHING PRACTICES TRANSFORMATION WITH REFERENCE TO *TELESSALA METHODOLOGY*TM: A CASE STUDY OF AUTONOMY PROGRAMME.

Ana Teresa Pollo Mendonça³²
Ariana Cosme³³

RESUMO

Nesse artigo, analisam-se as transformações nas práticas pedagógicas de educadores que utilizaram a Metodologia TelessalaTM no Programa Autonomia entre 2009 e 2015, uma parceria entre a Fundação Roberto Marinho (FRM) e a Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC), Brasil, que visava a aceleração de estudos para a conclusão da Educação Básica de alunos em distorção idade-série. Procura-se compreender quais as mudanças que ocorreram na sua identidade profissional e pessoal a partir do trabalho unidocente, interdisciplinar e organizado de forma modular e não seriada; com um currículo contextualizado, problematizado e vivenciado através de uma dinâmica em que o professor assume o papel de mediador pedagógico e o conhecimento é construído coletivamente junto aos educandos, divididos em quatro equipes. Para esse trabalho, os docentes passaram por um processo de formação continuada, no início de cada módulo, onde se esperava que fortalecessem pressupostos teórico-metodológicos, como a Leitura de Imagem e a escrita do Memorial e dialogassem com a experiência de outros professores; durante os acompanhamentos pedagógicos em sala de aula que objetivavam identificar as suas conquistas e dar atenção aos desafios; e nos encontros de planejamento em grupo, com a presença da Equipe Multidisciplinar. Reflete-se ainda sobre a possibilidade de aplicação dessa didática alternativa no ensino regular ou em outros contextos educacionais, tendo em vista as suas contribuições para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem em contextos de elevados índices de fracasso e evasão escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Metodologia TelessalaTM; Programa Autonomia; transformação; práticas docentes; identidade docente.

ABSTRACT

This article seeks to analyze the transformations in the pedagogical practices of educators who used the Telessala MethodologyTM in the Autonomy Programme between 2009 and 2015, a partnership between Roberto Marinho Foundation (FRM) and Rio de Janeiro State Education Department (SEEDUC), Brazil, which aims accelerate the studies of students with discrepancy between age and grade for the conclusion of Basic Education. It seeks to understand what changes have occurred in their professional and personal identity as single teachers with an interdisciplinary and not-serial but modular organized work; a contextualized and problematized curriculum experienced through a routine in which the teacher assumes the role of pedagogical mediator and the knowledge is constructed collectively with the students, divided in four Teams. For this, they undergo through a process of continuous training, at the

³² Bacharel em Jornalismo, Licencianda em História, Mestre em História Social da Cultura pela PUC-Rio, doutoranda em Ciências da Educação pela Universidade do Porto, Portugal, professora de pré-vestibulares comunitários, formação de professores EAD e consultora de projetos, programas e políticas públicas de aceleração de estudos e correção de fluxo para jovens e adultos em distorção idade-série.

³³ Professora Doutora da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Portugal.

beginning of each module, where they strengthen the theoretical and methodological assumptions, as Image Reading and the Memorial writing and dialogue with other teachers experiences; during the pedagogical accompaniments into the classrooms, that aim to identify their achievements and give attention to the challenges; and in the collective planning meetings with the presence of the multidisciplinary team. Reflect about the possibility of applying this alternative didactic in regular education or other educational contexts, considering their contributions to the quantitative and qualitative improvement of the teaching and learning process in situations of high failure rates and school dropout.

KEY-WORDS: Telessala MethodologyTM; Autonomy Programme; transformations; teaching practices; teaching identity.

CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO

A *Metodologia Telessala*TM, desenvolvida pela Fundação Roberto Marinho (FRM), utiliza os materiais didáticos (livros e teleaulas) para o Ensino Fundamental e Médio do TELECURSO^R que, desde 1978, possibilita aos jovens e adultos concluírem, à distância, o Ensino Básico, na modalidade “supletivo”. Em 2001, o TELECURSO^R foi reconhecido como currículo de referência nacional para a avaliação de jovens e adultos através do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja).

A partir de 1995, o TELECURSO^R começou a ser aplicado presencialmente, em salas de aula de escolas públicas brasileiras, com o apoio de um professor da rede, em projetos, programas e políticas públicas de aceleração de estudos e correção de fluxo para jovens e adultos em distorção idade-série ou que não concluíram a Educação Básica, em parceria com governos municipais e estaduais - dentre eles o *Programa Autonomia*, da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC). Surgiu, então, a *Metodologia Telessala*TM.

Os projetos, programas e políticas públicas que utilizaram a *Metodologia Telessala*TM em Estados do Brasil como o Acre, o Amazonas, o Pará, Rondônia, Distrito Federal, Rio Grande do Norte, Pernambuco, Paraíba, Minas Gerais, Rio de Janeiro, dentre outros, desde 1995, já implantaram mais de 32 mil salas de aula, formaram mais de 7 milhões de estudantes e mais de 40 mil professores - só o *Programa Autonomia* formou, entre 2009 e 2014, 63 mil estudantes. Daí a sua relevância e ineditismo em ser estudado.

Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), do Ministério da Educação (MEC), no ano de 2008, o Estado do Rio de Janeiro apresentava uma taxa de distorção idade-série de 36,2% para o Ensino Fundamental e 49,1% para o Ensino Médio. Os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)

indicavam que o Estado do Rio de Janeiro ocupava a 26^a (vigésima sexta) posição no ranking nacional, com elevado índice de reprovação e evasão escolar.

Para tentar reverter essa situação, em 2009, através do Contrato nº 38/2008 firmado com a Fundação Roberto Marinho, e da Resolução/SEEDUC nº 4.295/2009, o *Programa Autonomia* foi implantado. Em 2014, a taxa de distorção idade-série havia caído para 32,7% no Ensino Fundamental e 31,8% no Ensino Médio, e o Estado do Rio de Janeiro subido para o 4^o (quarto) lugar no ranking do IDEB. Cabe destacar aqui o plano de municipalização do Ensino Fundamental no Brasil, e de responsabilização dos Estados com o Ensino Médio.

Desde a década de 1990, a parceria público-privada é um tema polêmico. Embora seja o poder público o responsável por criar e universalizar as políticas educacionais, o Terceiro Setor possa (...) propor, impulsionar e acompanhar políticas públicas, oferecendo respostas ao desafio de melhorar a qualidade da educação oferecida a todos e todas” (GUIMARÃES, 2013, p. 156), e do *Programa Autonomia* ter sido implementado no contexto de corresponsabilidade expresso no Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE (2007-2022), não é nossa pretensão adentrar essa discussão.

Apesar de, em 2009, a *Metodologia Telessala*TM ter sido incluída no Guia de Tecnologias Educacionais do MEC, da média de 90% de aprovação dos estudantes em diferentes estados da federação e da evasão ser mínima, o objetivo desta investigação não é verificar os resultados dos alunos no *Programa Autonomia* na conclusão da sua escolaridade - para isso existem avaliações externas -, mas analisar as transformações nas práticas profissionais docentes de seus professores tendo como referência a *Metodologia Telessala*TM.

O TEMA CENTRAL E OS EIXOS TEMÁTICOS

A Metodologia TelessalaTM tem como Tema Central "Uma educação para o desenvolvimento do ser" - um ser sistêmico, holístico, que desenvolva conteúdos não só científicos, mas atitudinais -, trabalhado ao longo de quatro módulos, com duração de um semestre cada, possibilitando aos alunos concluírem a sua escolaridade ao final de dois anos. Cada módulo dessa organização não-seriada corresponde a um grupo de duas (Ensino Fundamental) a quatro disciplinas (Ensino Médio) trabalhadas integralmente e de forma integrada.

A cada módulo corresponde também um eixo temático orientador - problematizador, que garante a sua identidade através da reflexão sobre “(...) quatro questões fundamentais à construção da compreensão, da interpretação e da explicação da realidade

natural e cultural” (GUIMARÃES, 2013: 107): “Quem sou eu?” (O ser humano e sua expressão), eixo temático do módulo I; “Onde estou?” (O ser humano interagindo com o espaço), II; “Para onde vou?” (O ser humano em ação), III; e “Qual a minha missão no mundo?” (O ser Humano e sua participação social) e IV.

A INTERDISCIPLINARIDADE

A promoção da interdisciplinaridade se baseia no conceito de Complexidade de Morin (2000), que propõe uma reaprendizagem do pensar, por meio da religação de tudo aquilo que nossa educação nos ensinou a separar (p. 41). Morin (2000) questiona que o recorte das disciplinas impossibilita apreender “o que está tecido junto”, ou seja, o *complexus* (p. 41), e que esses saberes compartimentados são inadequados para reconhecer e compreender os problemas de uma realidade inter e transdisciplinar (p. 36).

Para Morin (2015), interdisciplinaridade “pode significar também troca e cooperação, o que faz com que a interdisciplinaridade possa vir a ser alguma coisa orgânica” (p. 115). Na *Metodologia Telessala*TM, percebe-se essa cooperação entre as disciplinas, rompendo-se as fronteiras entre elas, através de uma rede de conexões - e não de uma grade curricular, que supera a concepção linear de currículo como uma “prisão” -, cujos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (MEC, 1997) foram a base para a construção de uma organização mais flexível.

O PAPEL DO PROFESSOR COMO MEDIADOR PEDAGÓGICO

Morin (2015) discute que, apesar de os conhecimentos terem atingido um alto grau de sofisticação, a fragmentação de saberes criou especialistas fracos na capacidade de promover a interconexão entre as diversas disciplinas. Não é o seu desaparecimento que se propõe, mas investir em reformas curriculares que possibilitem frear a expansão da autoridade dos *experts*, “que condena os cidadãos à aceitação ignorante das decisões daqueles que se presumem sabedores, mas cuja inteligência é míope”, e antidemocrática (p. 103).

Crema (1993) reconhece a importância da especialização e ressalta que transcender as disciplinas não significa negá-las, o que se postula é a abertura do professor a uma reflexão mais sistêmica, o que envolveria a dialogicidade entre as disciplinas e os docentes das diferentes áreas do conhecimento, visando a sua complementaridade. “A proposta é transmutar o especialista fechado em especialista *pontifex*, construtor de pontes (...), que seja capaz, também, além de fracionar, de vincular e restaurar” (p. 140).

O educador, na *Metodologia Telessala*TM, apresenta-se, então, como um mediador pedagógico, visão que vai ao encontro do pensamento de autores que defendem a validade de existirem professores polivalentes em todas as áreas da Educação Básica, o que não implica o enfraquecimento da sua formação no conteúdo das disciplinas curriculares. O *Programa Autonomia* vem possibilitar esse exercício de um paradigma inovador, em que o professor da Telessala, ao contrário do que é esperado no ensino regular, não é um especialista na sua área disciplinar, mas polivalente.

A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DA LIBERDADE, AUTONOMIA E CIDADANIA

Freire (1996) afirmava, ao contrário do Paradigma da Instrução (TRINDADE, 2009) - onde o aluno ocupa o lugar do morto, de sujeito transformado em objeto, e a aprendizagem é entendida como a apreensão e não apropriação, de um saber-objeto transmitido pelo professor -, que “ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 12). Isso porque o aluno “enchido” com conteúdos que contradizem a sua própria forma de estar no mundo, não desenvolve uma postura crítica, conscientizadora (FREIRE, 1996).

Freire (1987), criticava o que denominava de “educação bancária”, e denunciava a visão do educando como uma conta “em branco” ou um depositário, e do educador como um depositante, que deposita no educando todo o seu saber, que vai sendo acumulado (p. 33), como que numa “caixa registradora”. Para Freire e para a *Metodologia Telessala*TM, o aluno não é uma *tabula rasa* e é previsto que ele já traga um conhecimento prévio oriundo de sua prática cotidiana, do seu dia-a-dia.

A concepção bancária da educação traz em si uma contradição educador-educando que precisa ser superada: ela “nega a dialogicidade como essência da educação e se faz antidialógica” (FREIRE, 1987, p. 39). Freire (1996) rejeitava essa dicotomia professor-aluno, que separa as responsabilidades na construção do conhecimento, propondo em seu lugar uma partilha colaborativa desses saberes, pois “(...) quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, p. 1996, p. 12).

Freire (1967) insistia na superação da descrença no educando, na sua incapacidade de discutir seus próprios problemas, porque acreditava que “ninguém ignora tudo. Ninguém tudo sabe”. (p. 104-105). Meirieu (2005) traz o “postulado da educabilidade”, segundo o qual “ninguém pode ensinar sem postular que o outro, diante dele, é educável” (MEIRIEU, p. 74).

Mas para isso é preciso que se realize “um grande esforço para imaginar novos métodos” (p. 75) para combater o fatalismo e a exclusão escolar de alunos do círculo dos “eleitos”.

A ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO NA TELESSALA

O conceito de escola é um conceito carregado de passividade e acomodação, onde o “bom educando não ‘entra’ questionando, perguntando na aula do educador. Sua entrada é pela quietude de ouvinte” (FREIRE, 2010, p. 149). “Como aprender a discutir e a debater com uma educação que impõe? Ditamos ideias. Não trocamos ideias. Discursamos aulas” (FREIRE, 1967, p. 97). Por isso, quando Freire lançou os Círculos de Cultura, no lugar do professor propôs o coordenador de debates, reduzindo ao mínimo a sua intervenção direta, expositiva.

Cosme (2009) analisa o dilema de Perrenoud (2001), “em torno da palavra e do silêncio”, que confronta a impossibilidade do professor “ter o privilégio de impor o silêncio e de rompê-lo” (PERRENOUD, 2001, p. 65) e, “simultaneamente, esperar que os alunos participem ativamente no cotidiano da sala de aula” (COSME, 2009, p. 67). Para isso, a *Metodologia Telessala*TM propõe a arrumação do espaço em círculo, com as carteiras dispostas de modo a “falar” da flexibilidade indispensável ao processo de ensino-aprendizagem (GUIMARÃES, 2013).

O círculo é o símbolo universal de integração e unidade. Atribuir sentido pedagógico à organização física da sala significa prover espaços livres para atividades que possibilitem olharem uns aos outros de frente e se comunicarem de igual para igual, e estimulem uma construção de aprendizagem coletiva e a autonomia dos estudantes. “Assim como uma prática cooperativa, educadores e educandos concretizam aquilo que Paulo Freire ensinou: ninguém educa ninguém; ninguém se educa sozinho, aprendemos todos em comunhão”. (GUIMARÃES, 2013, p. 9).

OS TRÊS PILARES DA METODOLOGIA TELESSALATM: AS EQUIPES, A LEITURA DE IMAGEM E O MEMORIAL

Delors (1999) sugere que a prática pedagógica deve se preocupar em desenvolver quatro aprendizagens fundamentais: *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser*. São quatro os Pilares da Educação do Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, e três os fundamentos da *Metodologia Telessala*TM: a divisão dos alunos em quatro Equipes Para o Desenvolvimento do Ser, a Leitura de Imagem e a escrita do Memorial do aluno, da Telessala e do professor.

A divisão dos alunos em quatro equipes: Socialização, Coordenação, Síntese e Avaliação, com responsabilidades bem definidas “contribui para a construção do senso de coletividade, e faz com que os estudantes consigam se constituir em comunidade de aprendizagem” (GUIMARÃES, 2013, p. 60). As equipes para o desenvolvimento do ser ajudam também a desenvolver uma série de competências a habilidades atitudinais e a formar esse ser menos individualista e mais solidário, menos competitivo e mais justo, íntegro.

A equipe de socialização integra a classe e media conflitos, cuidando da autoestima e do bem-estar social; a coordenação é o braço direito do professor na organização do ambiente e faz a ponte entre a Telessala e a gestão escolar; a síntese sistematiza as aprendizagens desenvolvidas e registra a memória afetiva da turma; e a avaliação conduz uma reflexão crítica dos alunos e do professor sobre o processo de ensino-aprendizagem. Ao longo dos módulos, os alunos atuam nas equipes de maneira rotativa. A apresentação pode variar a periodicidade, mas sua postura deve ser diária.

A leitura de imagem é um exercício de leitura de mundo, na mesma lógica que as xilogravuras do artista plástico pernambucano Francisco Brennand eram utilizadas nos Círculos de Cultura de Paulo Freire, como provocadoras de um processo de decodificação da realidade, desejando transformá-lo. “A leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de ‘escrevê-lo’ ou de ‘reescrevê-lo’, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente” (FREIRE, 2009, p. 20).

A escola moderna costuma valorizar mais a leitura de um texto escrito, a grafia de uma língua, do que suas linguagens. Na *Metodologia Telessala*TM, é dada uma importância fundamental aos textos imagéticos, sejam eles estáticos ou em movimento, como a Teleaula, que são vistos como um conjunto infinito de possibilidades pedagógicas e não como meras ilustrações. Fundamentais para “conferir concretude aos conceitos mais abstratos, auxiliando o processo de construção dos conhecimentos” (GUIMARÃES, 2013, p. 70).

O memorial, mais do que um caderno de escrita, é um instrumento de reflexão sobre a prática docente e um registro das aprendizagens construídas individual e coletivamente pelos estudantes. Ele não é uma agenda do dia, é um diário de bordo onde professor e aluno relatam suas experiências pedagógicas e pessoais, e se descobrem como atores e autores de sua própria história. O memorial embasa “(...) o processo avaliativo na Metodologia Telessala, expressando o crescimento das pessoas neles engajadas e possibilitando a tomada de decisões” (GUIMARÃES, 2013, P. 148).

O memorial tem impacto sobre a formação continuada do professor da Telessala porque propicia a autoavaliação processual da sua trajetória e o obriga a se posicionar em um paradigma - e a se questionar o que ensina, como ensina, por que ensina, “*a favor de quem e do quê, portanto contra quem e contra o quê, fazemos a educação*” (FREIRE, 2009, p. 23). Segundo Freire., na concepção de educação democrática, o educador é “também é escritor que registra o seu fazer pedagógico, questionando-se, sobre as hipóteses de seu pensar” (FREIRE, 2010, p. 56).

O CONCEITO DE AVALIAÇÃO TRANSFORMADORA: DIAGNÓSTICA, PROCESSUAL E FORMATIVA

A avaliação na *Metodologia Telessala*TM é realizada de maneira diferenciada do ensino regular, pois seu objetivo não é aferir a quantidade de conteúdos apreendidos, mas desenvolver habilidades e competências. “Ao contrário da avaliação tradicional, que enfatiza o negativo, a avaliação na Metodologia Telessala focaliza e celebra o positivo, o crescimento das competências dos envolvidos” (GUIMARÃES, 2013, p. 148). Erros são considerados válidos para um ajuste dos instrumentos de avaliação, diversificados e precisos, e criteriosamente estabelecidos previamente entre professor e alunos. Por isso, ela é diagnóstica.

Para Firme (1980), é impossível concordar com a ideia de que reprovar estudantes contribui para que aprendam mais. A avaliação, como acontece na sala de aula, é coragem, e não medo; é promocional, e não classificatória, é criteriosa, e não arbitrária; é participativa, e não autoritária; é transparente, e não secreta; é negociação, e não imposição. O grande desafio é desconstruir uma concepção de avaliação vigilante e punitiva, e que esta seja ética, respeite o direito de aprender, tanto do aluno quanto do professor. Se for assim conduzida, trará benefícios tanto para os avaliados como para os avaliadores.

A avaliação na *metodologia Telessala*TM é processual porque ocorre durante todo o processo de ensino-aprendizagem, e não apenas de forma pontual, através de testes padronizados que avaliam um conteúdo apreendido de forma descontextualizada, desproblematizada, pouco significativa e que faz pouco sentido. Uma das maiores dificuldade desse modelo de avaliação está na forma de “quantificar” esse conhecimento que não é dado, mas construído a partir da relação entre esses conteúdos e os conhecimentos prévios dos alunos, e um processo centrado em valores subjetivos como o desenvolvimento da criatividade, da criticidade e da leitura de mundo.

E é formativa porque nela se avalia as perspectivas de futuro, a ampliação dos horizontes de expectativas, as novas possibilidades. Para isso, urge capacitar o professor para avaliar o aluno em todas as suas potencialidades, utilizando o melhor de sua sensibilidade e de sua competência para captar indicadores de avanço e sinais de preocupação; é capacitá-lo para se autoavaliar como educador e avaliar a escola e todo o contexto educacional; é capacitá-lo para entender criticamente que a responsabilidade não é de uma só instância, mas de todos envolvidos e interessados na educação, com o mais elevado propósito de se promover o aperfeiçoamento.

AS ETAPAS DO TRABALHO PEDAGÓGICO DA TELESSALA

Na prática, a *metodologia Telessala*TM funciona de acordo com a seguinte dinâmica:

a) atividade integradora, que pode ser realizada pela equipe de socialização; b) problematização, que permite ao professor diagnosticar o conhecimento prévio do aluno sobre o conteúdo a ser enfatizado, despertando a curiosidade para a pesquisa e motivação para a Teleaula.

Em uma Telessala, esse conteúdo é oferecido de forma contextualizada e problematizada a partir de uma “situação problema” presente no contexto sócio, econômico e político dos estudantes, pois só é possível se apropriar de um objeto de conhecimento, dar-lhe significado, se a comunicação entre o saber - o patrimônio cultural que é dever da escola valorizar e direito dos alunos se apropriarem -, os estudantes e o professor for clara (TRINDADE, 2009).

Behrens (2013) sugere que, nessa *primeira fase*, o professor proponha a *contextualização*, a localização histórica da produção daquele conhecimento, e a *problematização* do tema a ser abordado, pois o aluno precisa refletir por que, para que ele vai trabalhar com aqueles conteúdos, e a quem eles servem. O papel do professor é o de um provocador que instiga os alunos, nesse processo de ensino-aprendizagem, a questionar o que vão apreender da escola (BEHRENS, 2013, p. 99).

Com duração média de 15 minutos, as Teleaulas também cumprem essa função de problematizar e apresentar os conteúdos que serão trabalhados, utilizando diversas linguagens televisivas como a locução, a reportagem e a entrevista com o público leigo e especialistas; além da dramaturgia teatral, televisiva e cinematográfica; da música; das artes plásticas; de jornais e documentos oficiais e de época; e do uso de ilustrações, fotografias e mapas cartográficos.

A leitura de imagem propicia também uma alfabetização do olhar, um resgate do texto visual que os alunos viram (personagens, cenários, legendas), ouviram (falas, diálogos e músicas) e sentiram (os sentimentos das personagens e os próprios sentimentos que foram despertados); informações que depois são contextualizadas em um tempo cronológico e histórico, localizadas em um espaço; e transformadas em conhecimento através da sua conceitualização, reflexão sobre e avaliação.

Após a tríade problematização/Teleaula/leitura de imagem, é que se iniciam as atividades com o livro-texto, individuais ou em grupos – grupos esses que realizarão também as atividades complementares, e socializarão essas atividades. Suas produções, que devem utilizar diversas linguagens, deverão ser expostas nas paredes das salas como instrumentos de consulta. O dia finaliza com a avaliação do dia, que pode ser realizada pelas equipes de síntese e de avaliação.

AS FORMAÇÕES CONTINUADAS E OS ACOMPANHAMENTOS PEDAGÓGICOS

Para trabalhar com a *Metodologia TelessalaTM*, os professores passam por uma formação continuada, presencial, no início de cada módulo - de 8hs diárias, 40hs horas semanais -, onde vivenciam os pressupostos seus teóricos-metodológicos na prática - pois precisam desenvolver as mesmas competências e habilidades que os estudantes na Telessala. Nas capacitações, os formadores não dão palestras, mas mediam dinâmicas e debates entre os professores acerca de sua experiência no *Programa Autonomia*, discutindo sobre o ensino regular e refletindo sobre suas transformações.

Os acompanhamentos pedagógicos, que são realizados por meio de visitas às salas de aula pelos consultores da FRM - a cada módulo, por amostragem -, e pelos supervisores da SEEDUC - semanalmente ou quinzenalmente - também fazem parte da formação continuada. Neles, consultores e supervisores dialogam com gestores, professores e alunos, identificando suas conquistas e dando atenção a seus desafios, e deixam claro que seu papel e postura ali são de parceria na construção desse modelo pedagógico e não de fiscais.

Além disso, professores e supervisores têm encontros semanais ou quinzenais de planejamento coletivo com a equipe multidisciplinar - composta por professores da rede especialistas nas disciplinas do módulo -, para estudar os conteúdos das disciplinas do módulo e planejar suas aulas. São muitos também os materiais à disposição dos professores: o livro do professor, o caderno de metodologia, os cadernos de textos, de formação das disciplinas, a matriz de referência para a avaliação do Telecurso^R, as sinopses das Teleaulas, entre outros.

PARADIGMA E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

O objetivo geral desse artigo, que se pretende um recorte da tese realizada no Programa Doutoral em Ciências da Educação da Universidade do Porto, Portugal, é analisar as transformações das práticas pedagógicas docentes de professores que trabalharam no *Programa Autonomia* entre 2009 e 2015. Também são objetivos específicos interpretar se houve uma afirmação ou compreender as mudanças que ocorreram na sua identidade profissional e pessoal, além de refletir sobre as possibilidades de aplicação da *Metodologia Telessala*TM em outros contextos educacionais.

Essa investigação se insere dentro do paradigma *fenomenológico-interpretativo* ou *sócio-crítico* dos neomarxistas da Escola de Frankfurt, comprometidos com as mudanças sociais, a partir do retorno as ideias de Karl Marx em sua obra *Teses sobre Feuerbach*, segundo o qual “até agora, os filósofos limitaram-se a interpretar o mundo de maneiras diferentes; o que importa, porém, é transformá-lo” (AMADO, 2013, p. 52). Afinal, é voltada para a análise das práticas pedagógicas de professores, assumindo-se o caráter reflexivo e político do campo das Ciências da Educação.

A pesquisa se baseia numa abordagem metodológica qualitativa, mais adequada para compreender e interpretar uma realidade singular e complexa, sem nunca ter sido nosso objetivo eger a *Metodologia Telessala*TM como um modelo “ideal”. Stake (2012), sobre as diferenças entre uma investigação qualitativa e uma quantitativa, afirma que elas estão no objetivo de se analisar - de forma mais aprofundada -, e não explicar - de forma generalizada, como se houvessem causas e consequências lógicas que pudessem dar margem a estatísticas -, o objeto de investigação.

Optamos pelo estudo de caso pois trata-se de aprofundar um tema específico e, portanto, é preciso descrevê-lo, conceitualizá-lo, teorizá-lo e contextualizá-lo em detalhes para poder analisar, compreender e interpretar essa transformação em profundidade. Morgado (2012) aponta quatro características de um estudo de caso: é um *estudo holístico*, que leva em conta a complexidade do contexto; *empírico*, sujeito a recolha de dados através de instrumentos ou técnicas; *interpretativo*, não se pretende imparcial; e *empático*, que leva em consideração as vozes dos atores envolvidos.

Como procedimento de análise foi utilizada a técnica de análise de conteúdo, com o propósito de dar voz aos “ditos”, “não ditos” e aos “silêncios” dos investigados, conferindo-lhes o estatuto de coautores do texto, o que exige do investigador competências como saber

ouvir e ser fiel na transcrição das falas e manter a confidencialidade dos participantes. Segundo Bardin (1995), essa “técnica de ruptura” é “útil para o especialista das ciências humanas, quanto mais ele tenha sempre uma impressão de familiaridade face ao seu objeto de análise” (1995, p. 28).

O trabalho empírico foi desenvolvido, então, a partir da análise de conteúdo de entrevistas individuais semiestruturadas com professores estaduais de diferentes regiões do Estado do Rio de Janeiro, cuja riqueza da estratégia foi permitir que viessem à tona experiências únicas desses professores, pois o objetivo não era obter simples respostas de *sim* ou *não*, do *quê* e *quanto*, mas *como* e *porquê*. Assim, foram selecionadas questões estruturantes, que foram adaptadas para perguntas de um guião orientador e posteriormente agrupadas em subcategorias de análise. Elegemos aqui algumas delas:

Q. 1.: Os desafios e conquistas que os professores enfrentaram e desenvolveram ao trabalhar com a *Metodologia Telessala*TM no *Programa Autonomia*; Q. 2.: Os preconceitos que sofreram por parte dos diretores das escolas e de professores do ensino regular; Q. 3.: Os desafios e conquistas que os professores enfrentaram e desenvolveram ao trabalhar com a unicodência e o conteúdo interdisciplinar; Q. 4.: Com o Tema Central e os eixos temáticos trabalhados de forma modular e não seriada; Q. 5.: Com as etapas do trabalho pedagógico diário da Telessala;

Q. 6.: As formações de professores e os acompanhamentos pedagógicos vistos como um processo de formação continuada; Q. 7.: Enquanto momentos de reflexão sobre a prática docente; Q. 8.: As transformações na prática pedagógica docente; Q. 9.: A afirmação ou as mudanças na identidade profissional e pessoal; Q. 10.: As mudanças na relação e no olhar professor-aluno; Q. 11.: A possibilidade de aplicação dessa didática alternativa no ensino regular ou em outros contextos educativos; Q. 12.: As novas possibilidades de escola.

ALGUNS RESULTADOS

Com relação aos desafios que enfrentaram ao utilizar a *Metodologia Telessala*TM no *Programa Autonomia*, os professores relataram que ela não é uma receita pronta, em que basta misturar os ingredientes e seguir as instruções para dar certo; ao longo do processo eles enfrentaram tabus e quebraram paradigmas para se adaptar e conseguir adaptá-la às suas realidades de sala de aula. Os educadores também expuseram que tiveram que se reformular, após décadas de carreira docente, para trabalhar com dinâmicas que não as do ensino

tradicional, e que as etapas pedagógicas diárias da Telessala necessitavam ser cuidadosamente planejadas, assim como os conteúdos interdisciplinares profundamente estudados.

Por ser mais um projeto, dentre outros que já foram implantados pela SEEDUC, além de ser uma parceria público-privada com a FRM, o *Programa Autonomia* sofreu preconceito por parte de diretores e professores do ensino regular. Algumas Telessalas se localizavam em áreas isoladas da escola e alunos do projeto chegaram a ter o horário de entrada e do recreio modificados para que não convivessem com os alunos do ensino regular. Alguns docentes tiveram dificuldade em fazer amizade na sala dos professores, onde eram ignorados ou ouviam comentários velados a respeito da *Metodologia Telessala*TM, voltada para esse perfil de jovens e adultos rotulados e estigmatizados como o “lixo da escola”.

A respeito das conquistas desenvolvidas, os professores comentaram que, por estarem há muitos anos trabalhando com a metodologia do ensino regular, acabaram por se acomodar, e que utilizar a *Metodologia Telessala*TM no *Programa Autonomia* fez com que saíssem da sua “zona de conforto”. Alguns docentes, já próximos da aposentadoria, que já haviam passado pela coordenação pedagógica e pela direção da escola, mencionaram que recuperaram o ideal do magistério presente no início da carreira ao voltar para a sala de aula, e que os que pensavam em desistir da profissão, desenvolveram novas estratégias de ensino-aprendizagem que facilitaram o seu trabalho, mesmo com o aumento das suas responsabilidades e a ampliação do seu papel.

Quanto ao trabalho com o tema central e os eixos temáticos de forma modular e não seriada, passaram a valorizar os conteúdos atitudinais que o currículo científico não prioriza, a se preocupar em resgatar a autoestima daquele aluno a quem a vida sempre disse não, a acreditar que ele é capaz de voltar a estudar e aprender, e que, mesmo o aluno em distorção idade-série, tem sonhos. Em pouco tempo, esses alunos amadureceram e se tornaram co-responsáveis pelo seu aprendizado, descobrindo-se como sujeitos de direito e se situando como cidadãos no mundo. Hoje é impossível para esses professores expor o conteúdo de uma disciplina sem antes contextualizá-lo e problematizá-lo, fazer uma relação desses com a vida.

Sobre o trabalho interdisciplinar com a unidocência, os docentes lembraram que durante a graduação o professor assimila a importância da especialização e acaba se tornando um “detentor” e defensor de um conhecimento científico fragmentado, sem ligação com as demais disciplinas, sobretudo com as quais não se identificam. Ressaltaram que com o trabalho unidocente, o especialista torna-se mais completo, até na sua própria área de formação. Esses educadores também destacaram que, ao exercer o papel de mediadores que, assim como os

alunos, também estavam ali para aprender, desenvolveram uma nova relação professor-aluno, não mais autoritária, mas democrática, inclusive na organização da Telessala, em círculo.

No tocante as etapas do trabalho pedagógico diário da Telessala, os docentes reconheceram que a divisão dos alunos em equipes contribuiu para que eles se identificassem enquanto comunidades de aprendizagem e percebessem que aprendem não só com o professor, mas com a ajuda dos seus pares. A leitura de imagem também foi importantíssima para educar o olhar desse aluno na observação da realidade fora da sala de aula, e a desenvolver a sua criticidade, no que passaram a se mobilizar e a serem mais atuantes na comunidade escolar. O memorial também foi citado como um instrumento que aproximou muito os alunos do professor, pois ajudou a desenvolver a confiança entre eles e a criar assim uma relação verdadeiramente de afeto.

Acerca das formações de professores, os docentes foram enfáticos ao afirmar que sem uma formação continuada não é possível se trabalhar ao longo de dois anos numa Telessala com esse perfil de jovens e adultos que vem sendo reprovado no Ensino Fundamental e Médio ou que evadiu da escola há anos. Por isso a importância, não só da fundamentação teórico-metodológica e da vivência da *Metodologia Telessala*TM, mas fundamentalmente da troca entre esses professores nas formações presenciais e do apoio recebido por parte dos consultores da FRM e dos supervisores da SEEDUC - que não exerciam uma postura de fiscais - durante os acompanhamentos pedagógicos nas escolas.

No que concerne às formações enquanto momentos de reflexão sobre a prática docente, professores lamentaram que eles tenham entrado e saído das Universidades sem que tenha lhes sido proposto trabalhar com práticas pedagógicas inovadoras, mas que ao longo desse processo amadureceram muito profissionalmente. Professores veteranos admitiram que antes de trabalhar no *Programa Autonomia* desconheciam outras metodologias de ensino-aprendizagem, e costumavam se eximir de responsabilidade e colocar a culpa unicamente no “sistema”, minando a esperança de professores novatos que chegavam à escola com a cabeça aberta, cheia de novas ideias. As formações propiciaram, então, uma autocrítica e avaliação.

Esses educadores observaram que só perceberam o quanto suas práticas pedagógicas docentes estavam modificadas quando voltaram a lecionar no ensino regular. Assumiram que eram conteudistas, que pensavam que o melhor a fazer pelo aluno era dar todo o conteúdo para que ele passasse de ano, mas que não é aplicando uma avaliação pontual e a quantificando em uma nota que eles vão conseguir concluir o Ensino Fundamental e Médio com qualidade. Hoje, conseguem enxergar além dos números e não tem mais um alto índice de

reprovação e evasão, pois aprenderam a observar e respeitar o tempo de cada um para desenvolverem as habilidades e competências necessárias para o exercício da cidadania e autonomia.

Dando importância às afirmações ou mudanças na identidade pessoal e profissional, para esses educadores sua atividade pode ser claramente marcada pelo antes e o depois da vivência do *Autonomia* porque, segundo eles, ninguém passa pelo programa ileso. Esses professores têm a *Metodologia Telessala*TM como um divisor de águas em suas vidas, eram uns quando entraram e são outros depois que saíram. Agradecem os anos que trabalharam e se pudessem, teriam continuado no programa, pois se realizaram profissionalmente. Sentem-se órfãos, já que desenvolveram uma sensação de pertencimento ao que apelidaram de “família *Autonomia*”. Dizem-se pessoas que acreditam na *Metodologia Telessala*TM.

No que se refere à mudança na relação e no olhar professor-aluno, suas posturas mudaram porque se transformaram como seres humanos, não só na escola pública como também na particular. A *Metodologia Telessala*TM os fez refletir sobre *o quê, por quê, para quê, para quem e contra quem* educar, a ter esse olhar mais cidadão. Hoje, como profissionais, têm a certeza de que estão fazendo algo pelos alunos, diferentemente de antes, quando estavam ali apenas cumprindo o papel de passar o conteúdo. Passaram a se identificar não mais como professores, mas como educadores, preocupados em se despir de preconceitos para trabalhar questões sociais como a violência escolar e o tráfico de drogas.

Tendo em consideração as possibilidades de aplicação dessa didática alternativa em outros contextos profissionais, esses professores realçaram que seria fundamental não só para corrigir a distorção idade-série, mas para trabalhar com a desmotivação e a falta de concentração de alunos e professores do próprio ensino regular. Entretanto, velhos professores, mesmo cansados das velhas práticas, sentem-se inseguros em deixar de lado os amarelados planos de aula. São muitos os saudosistas - “ah, mas no meu tempo não era assim” -, que se recusam a se reciclar, a se qualificar continuamente, pois não aceitam que os tempos mudaram, que os alunos são outros, e chegam nas capacitações do Estado dizendo que não ganham para isso.

Esses educadores acreditam que a *Metodologia Telessala*TM possa ser uma alternativa à crise da escola pública. É a instituição escolar que está desinteressante. Os alunos gostam da escola, mas não gostam das salas de aula, não sentem prazer em aprender em uma sala de aula organizada em fileiras. É preciso que se aposte em metodologias que coloquem os estudantes no centro da aprendizagem, que enxerguem esse aluno como um indivíduo que tem

conhecimento e que deem voz a ele. Que o professor abandone sua posição de dono do saber e se torne um parceiro de troca na construção coletiva da aprendizagem. É preciso um currículo que leve em consideração às diversidades e às diferenças entre eles, sendo contextualizado e problematizado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No que tange ao objetivo geral deste artigo, dos resultados da análise de conteúdo das entrevistas individuais semiestruturadas podemos admitir que houve uma transformação na prática pedagógica docente desses professores que utilizaram a *Metodologia Telessala*TM no *Programa Autonomia* entre 2009 e 2015.

A partir do tema central - Uma educação para o desenvolvimento do ser - e dos eixos temáticos - “Quem sou eu?” (O ser humano e sua expressão), “Onde estou?” (O ser humano interagindo com o espaço), “Para onde vou?” (O ser humano em ação), e “Qual a minha missão no mundo?” (O ser Humano e sua participação social) - passaram a valorizar não só os conteúdos científicos, mas também os atitudinais, éticos, importante para o desenvolvimento da autoestima, da responsabilidade, do senso de coletividade e da autonomia dos alunos enquanto cidadãos, e a questionar o currículo oficial que é considerado patrimônio cultural da escola, desconstruindo suas reais intenções de produção e a quem ele serve, politizando esse aluno.

O trabalho modular e não seriado, interdisciplinar, permitiu superar essa concepção linear de currículo e possibilitou aos professores unir saberes fragmentados pela necessidade da especialização do profissional na sua formação acadêmica, dividida em licenciaturas sem nexo entre si, e a descobrir que na vida esses saberes não são utilizados de forma desconexa para resolver os problemas, mas integrados. Esses educadores aprofundaram seus estudos, completaram seus conhecimentos e se sentiram mais seguros para atuar inclusive na sua própria área de formação, que foi enriquecida pelos conhecimentos das outras disciplinas, além de terem perdido o medo dessas disciplinas de outras áreas do conhecimento, como as de Exatas.

A convivência diária, ao longo de dois anos de projeto, aumentou a confiança e o respeito dos alunos pelo professor, pois esse passou a conhecer as suas histórias de vida e a se envolver com a sua realidade, ajudando-os a resolver seus problemas pessoais que interferiam no processo de ensino-aprendizagem na escola, chegando a diminuir a violência em sala de aula. A organização da Telessala em círculo, onde todos se veem e se ouvem, e ocupam os mesmos lugares dentro dessa hierarquia escolar, também contribuiu para que se construísse essa

relação professor-aluno mais horizontal e menos vertical e, conseqüentemente, mais democrática.

A unidocência foi a grande responsável pela transformação da prática profissional docente desses educadores, pois os obrigou a descer do pedestal e a reconhecer que não são os donos do conhecimento, que não sabe tudo nem sobre a sua própria área de formação, mas que o aluno também traz conhecimentos para a sala de aula, oriundos da sua experiência vida, que muitas vezes põem em cheque sua própria visão de mundo, distante da realidade desses alunos. Ela possibilitou o exercício de humildade necessário para essa mudança de postura e alternância de papel, onde esse conhecimento passa a ser construído coletivamente, não mais transferido de forma expositiva, e onde ele passa também a ser aprendiz.

A contextualização e a problematização dos conteúdos - para que façam sentido de acordo com as suas referências, e tenham significado para a sua vida -, fez com que os alunos se sentissem pertencentes e tivessem prazer em vir para a escola. Também fez com que os professores, ao se abrirem para conhecer a realidade dos alunos, questionassem seus privilégios e desconstruíssem seus preconceitos. Ao provocar a leitura de mundo que precede a leitura da palavra, seus olhares se tornam mais críticos e suas posturas mais politizadas, professores e alunos se enxergam como protagonistas ativos no processo de ensino-aprendizagem, tomando consciência de que são eles os responsáveis pelas transformações que querem ver no mundo.

Através da divisão das equipes - socialização, coordenação, síntese e avaliação -, que desenvolvem fundamentalmente esse *aprender a fazer* e *aprender a conviver*, os alunos colaboraram na organização da Telessala, tornando o trabalho do professor menos árduo. A utilização de textos imagéticos como a Teleaula e a leitura de imagem e a diversificação das linguagens facilitadoras da aprendizagem para além da oral e escrita, como a artística, corroborou para animar a criatividade docente e inserir os sentidos também dentro desse processo de ensino-aprendizado. O memorial também serviu como um instrumento de empoderamento tanto do aluno quanto do professor, que ali refletiu sobre e autoavaliou a sua prática e identidade docente.

No que corresponde ao objetivo específico de interpretar se houve uma afirmação ou compreender as mudanças que ocorreram na sua identidade profissional e pessoal, professores que estavam acomodados às metodologias do ensino regular, ao trabalharem com a *Metodologia Telessala*TM no *Programa Autonomia*, por ela não acontecer como que em um passe de mágica, ao vivenciarem as formações continuadas e voltarem a estudar para planejar suas aulas, saíram da sua zona de conforto, enfrentaram tabus como o da unidocência e

quebraram paradigmas como o da mediação do conhecimento. Refletiram sobre o que é a educação, amadureceram profissionalmente, e ampliaram o seu papel de professor para o de educador.

A passagem de uma escola voltada para a formação de uma elite para uma escola democrática implicou um aumento do quantitativo de alunos e o aparecimento de problemas qualitativos, como o aumento das responsabilidades sociais, a baixa valorização salarial e a consequente desvalorização da profissão na educação pública, que se traduziram na desmotivação pessoal e nos elevados índices de absentismo e abandono profissional. Todavia, professores que sofriam do que pode ser denominado por “mal-estar docente” e já pensavam em desistir da escola, e professores que já estavam perto de se aposentar, resgataram o ideal presente no início da carreira docente, ao se realizar profissionalmente, e se pudessem teriam continuado no projeto.

A democratização do acesso à escola é concomitante com a emergência do insucesso escolar, erroneamente associado a perfis de alunos considerados “difíceis”, como se à exclusão social correspondesse a exclusão escolar. Ao conhecerem e se envolverem com a história de vida e a realidade dos alunos, os docentes passaram a enxergá-los para além dos números e a ver o mundo através de uma outra ótica. Esses educadores se encontraram enquanto professores de escola pública, ao perceberem que passaram a contribuir para o desenvolvimento de uma educação de qualidade e, de alguma forma, na transformação de alunos com baixa estima, desacreditados na sua capacidade de aprender, em cidadãos conscientes e atuantes na sociedade.

Esses educadores desconstruíram essa “leitura negativa” que olha o jovem e adulto em distorção idade-série em termos de faltas, de carências, sem levantar a questão da ineficácia pedagógica dos professores. Eles experienciaram uma “leitura positiva”, uma outra postura epistemológica e metodológica proposta por um paradigma emergente que está na origem das políticas públicas para a promoção da igualdade de oportunidades, como a *Metodologia Telessala*TM. Todavia, sofreram preconceito por parte de diretores de escola e de professores do ensino regular, sempre prontos a denunciar a baixa do nível de ensino e o fim do pensamento, do saber e da cultura, de uma revolução pedagógica que até hoje ainda não se operou.

No que condiz ao objetivo específico de refletir sobre as possibilidades de aplicação da *Metodologia Telessala*TM em outros contextos educacionais, esses educadores acreditam que sim, mas que essa nova possibilidade de escola não seja entendida como mais uma resposta mas, antes, como o surgimento de novas perguntas sobre como resolver o problema da

reprovação e evasão escolar de jovens e adultos das escolas públicas brasileiras. Para isso, é imprescindível garantir a formação continuada de professores e o acompanhamento pedagógico para fundamentar teórica e metodologicamente e vivenciar essa inovação pedagógica na prática antes e concomitante à sua aplicação na realidade.

Apesar de hoje se exigir que os professores ampliem seu papel para o de educadores, ainda não houve mudança significativa na sua formação político-pedagógica. O Paradigma da Instrução continua a ser incorporado ideologicamente à formação acadêmica e se verifica que os alunos saem das licenciaturas sem modificarem as suas crenças anteriores sobre o ensino, transmissor e expositivo. É necessário encontrar uma formação para o magistério que não esteja dominada por conhecimentos produzidos teoricamente por profissionais que nunca colocaram os pés numa escola, e que menosprezam e ignoram que as competências dos professores são construídas na prática e emergentes dos contextos escolares.

Nessa realidade profundamente marcada pelas desigualdades sociais, as formações de professores deveriam estar aliadas a paradigmas sócio-críticos que não deixassem de lado essa formação política-pedagógica dos professores e fossem voltados para a atuação de profissionais que contribuíssem para o desenvolvimento de uma sociedade mais igualitária. A formação continuada de professores ganharia muito se se organizasse em torno de situações concretas de “fracasso escolar” e, em uma abordagem preventiva, mobilizasse conhecimentos teóricos e práticos de sala de aula para, a partir da troca entre esses educadores, ir preenchendo as lacunas deficitárias da formação inicial de professores.

REFERÊNCIAS

AMADO, J. **Manual de investigação qualitativa em educação**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2013.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.

BEHRENS, M. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Petrópolis: Vozes, 2013.

COSME, A. **Ser professor: a acção docente como uma acção de intelocução qualificada**. Porto: Livpistic, 2009.

CREMA, R. Além das disciplinas: reflexões sobre transdisciplinaridade geral. In: WEIL, P.; D’AMBRÓSIO, U.; CREMA, R. **Rumo à nova transdisciplinaridade: sistemas abertos de conhecimento**. São Paulo: Summos, 1993.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez Editora, 1999.

FIRME, T. P.; TEIXEIRA, J. F.; ALENCASTRO, I. P. de. **Avaliação e aprimoramento curricular**. Brasília: MEC, 1980.

FREIRE, M. **Educador, educa a dor**. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

FREIRE, P. **A Importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 1967.

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

_____. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

GUIMARÃES, V. **Incluir para transformar: Metodologia Telessala em cinco movimentos**. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2013.

MORGADO, J. C. **O estudo de caso na investigação em educação**. Santo Tirso: De Facto Editores, 2012.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2015.

PERRENOUD, P. **Porquê construir competências a partir da escola?** Desenvolvimento da autonomia e luta contra as desigualdades. Porto: A. S. A. Edições S. A., 2001.

PIAGET, J. **Para onde vai a educação?** Lisboa: LIVROS HORIZONTE LDA, 1990.

STAKE, R. E. **A arte da investigação com estudos de caso**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2012.

TRINDADE, R. **Escola, poder e saber: a relação pedagógica em debate**. Porto: Livpsic, 2009.

LEGISLAÇÃO DE ENSINO DA PÓS-GRADUAÇÃO *LATO SENSU* NA MODALIDADE À DISTÂNCIA: INSTRUMENTOS DE DOMINAÇÃO

LEGISLATION FOR *LATO SENSU* GRADUATE COURSES IN THE DISTANCE EDUCATION MODALITY: TOOLS OF DOMINATION

Ana Lúcia da Silva³⁴

Sueli Maria de Araujo Cavalcante³⁵

Valeria Maria Pereira Santos³⁶

RESUMO

Trata-se de um estudo exploratório de natureza qualitativa, objetivando analisar os instrumentos de dominação presentes na legislação da especialização *lato sensu* na modalidade à distância, como forma de auxiliar nas reflexões sobre a hierarquização das relações – a dominação como principal elemento de poder, bem como os elementos constitutivos na autoridade legal (norma). É uma releitura dos textos legais com dois objetivos: primeiro, contextualizar a especialização *lato sensu* na modalidade à distância no cenário legislativo do país e segundo, deflagrar os instrumentos de dominação presentes na especialização *lato sensu* na modalidade à distância. A legislação de ensino, seja, ela do ensino da especialização *lato sensu* à distância ou de qualquer nível e modalidade, por si, já é um forte instrumento de dominação, por tratar da normatização de um campo de poder – a Educação. Nesse campo de poder, são introduzidos, via legislação, os genuínos instrumentos do poder simbólico e hierárquico, uma das formas de dominação. São eles: unidade escolar, gestão democrática, projeto político pedagógico, coordenação pedagógica, corpo docente e normas escolares, entre outros.

PALAVRAS-CHAVE: Especialização *Lato Sensu*; Instrumentos de Dominação; Normatização.

ABSTRACT

This qualitative and exploratory study analyses the tools of domination within the legislation for *lato sensu* graduate courses in the distance education modality in order to have support to reflect on the hierarchization of relationships - domination as the main element of power, and shaping elements of the legal authority (norm). It is a rereading of legal texts with two goals: firstly, to contextualize the *lato sensu* graduate courses in the distance education modality within the Brazilian legislative panorama, and secondly to expose the tools of domination within the legislation for *lato sensu* graduate courses in the distance education modality. Teaching legislation, whether for *lato sensu* graduate courses in the distance education modality or for any other level or modality of education, it is, by itself, already a strong tool of domination

³⁴ Graduada em Pedagogia pela Faculdade Dom Aureliano Matos em 1889, especialista em Direito Educacional pela Faculdade Internacional Signorelli (2013) e Mestranda em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior/UFC. Experiência com o magistério no Ensino Infantil; Fundamental (com todas as disciplinas de 1ª a 4ª série e de 5ª a 8ª série, com Língua Portuguesa, Matemática; Ensino Médio, nas disciplinas pedagógicas do curso de Magistério (antigo 2º grau profissionalizante); Ensino Superior (História da Educação, Psicologia da Educação, Sociologia da Educação). Atualmente sou Técnica em Assuntos Educacionais lotada na Divisão de Formação Profissional-PROGEP/UFC.

³⁵ Doutorado em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e Mestre em Engenharia de Sistemas e Computação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Graduada em Processamento de Dados pela UFC e em Administração de Empresas pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Atualmente é Professora Associada da UFC e Professora efetiva do Mestrado Profissional de Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior – POLEDUC. Vice-Coordenadora e Professora do Curso de Administração Pública, na Educação à Distância, pela UFC e Universidade Aberta do Brasil - UAB.

³⁶ Graduada em Pedagogia Pela Universidade Federal do Acre, Especialista em Pedagogia Gestora pelas Faculdades Integradas de Várzea Grande. Experiência no Sistema Penitenciário do ACRE: como pedagoga e diretora de Unidade Sócio-Educativa em Rio Branco/Ac; Pedagoga na Unidade Penitenciária Feminina de Rio Branco/Ac; Coordenadora de projetos de capacitação de presos no Instituto de Administração Penitenciária de Rio Branco/Ac; Gerente da Escola de Administração Penitenciária no Instituto de Administração Penitenciária de Rio Branco/Ac, Ouvidora do Sistema Penitenciário no Instituto de Administração Penitenciária de Rio Branco/Ac.

because it concerns the normalization about a power field – the Education. Within this power field are inserted, *via* legislation, genuine tools of symbolic and hierarchic power, one of the methods of domination, which are: school unity, democratic management, pedagogical-political project, pedagogical management, faculty, and school rules, amongst others.

Key words: *Lato sensu graduate course*; Tools of Domination; Normalization.

1 INTRODUÇÃO

Diante do crescimento em alta velocidade da Educação à Distância (EAD) no país, a base legal que regula tal modalidade de ensino vem se tornando um universo de inesgotável fonte de investigação, principalmente pela diversidade das normas: instruções normativas, notas técnicas, portarias normativas, pareceres, resoluções, decretos, leis e outros documentos que têm força de lei como, Plano Nacional de Educação, referenciais curriculares, referenciais de educação, Projeto Político pedagógico, entre outras.

Alguns pesquisadores como Alves (2009), Lessa (2011), Miguel (2004), Preti (2009), Salvucci, Lisboa e Mendes (2012), Slavov e Slavov (2010), Valle e Souza (2011), Vianner, Barcia e Luz (2001), têm estudado a legislação da EAD sob diferentes perspectivas, seja na perspectiva da legislação como fonte de estudo da educação brasileira (MIGUEL, 2004), seja avaliando as reflexões da legislação na EAD (LESSA, 2011), ou buscando compreender seus fundamentos legais (SALVUCCI, LISBOA, MENDES, 2012), entre outros.

Para esses autores a legislação do país, é rígida, descontínua e esparsa, cujos dispositivos legais impõem à EAD as mesmas exigências do ensino presencial. Enquanto este já tem uma legislação consolidada, aquela ainda funciona sob a égide de decretos e portarias.

O passado histórico da política educacional brasileira para a EAD traz momentos de rupturas abruptas e descontínuas. Já que a mesma avoca em seu cerne o projeto político do governo em vigência, portanto centra-se na orientação política do próprio Ministério da Educação – MEC, como representante e intérprete das ideias dominantes e impostas por organismos internacionais. São projetos concebidos para uma realidade idealizada por órgão e organismos internacionais, desfalcados de elementos práticos e da realidade concreta para os quais se destinam. Daí vem à inadequação dos currículos, cursos e materiais didáticos padronizados e programas desarticulados com as características regionais dos alunos ou com suas necessidades concretas de ensino. (KENSKI, 2010, p.9)

Salvucci, Lisboa e Mendes (2012) avaliam que, no Brasil, a legislação vigente da EAD limita o crescimento desse modelo nas instituições de ensino superior, principalmente no que se refere aos cursos de graduação à distância. No entendimento desses autores, é inadequado estabelecer as mesmas exigências do modelo presencial ao modelo de EAD,

desconsiderando as diferenças entre os dois modelos. Na mesma esteira, no estudo da legislação da EAD feito por Lessa (2011), a política brasileira de regulação da EAD é avaliada como incipiente e em formação.

Segundo Vianner, Barcia e Luz (2001), as novas tecnologias propiciaram mudanças na EAD, mas em contra partida, a legislação brasileira não andou no mesmo ritmo dessas mudanças. As instituições enfrentam grandes desafios para conseguirem autorização e credenciamento, as exigências são as mais variadas: infraestrutura (prédio, pólo, equipamentos, outros), capacitação de recursos humanos (administrativo, tutor, coordenação pedagógica), recursos didático-pedagógicos, entre outras.

Valle e Souza (2011) chamam atenção para o fato das políticas públicas circunscreverem em simples emissão de leis e regulamentos, desconsiderando que a realidade educacional é um *movimento vivo*, tratando-se de uma *prática social*. Assim a concepção de política pública não se encerra e nem se limita a emissão de textos legais, reduzindo o campo educacional ao simplório espaço de aplicação de leis e de regulamentos, de teorias, métodos e procedimentos definidos. As autoras reafirmam que a lei limita e inibe a autonomia das Instituições de Educação Superior – IES, ao apresentar uma série de determinação quanto ao processo pedagógico, prescrevendo procedimentos a serem seguidos.

Há entre os autores retrocitados, uma convergência de pensamento sobre o engessamento legal proporcionado pelo modelo presencial para nortear a EAD.

Tomando-se, especificamente, como ponto de partida os instrumentos de dominação presentes na legislação que regulamenta a Especialização *Lato Sensu* na modalidade à distância, verifica-se o Poder, a dominação, seja pela imposição efetiva do resultado desejado, seja pela realização espontânea, tendo em vista a superioridade de quem o exerce.

Este trabalho objetiva, portanto, analisar os instrumentos de dominação presentes na legislação da especialização *lato sensu* (EAD), considerando a hierarquização das relações – no sistema de ensino (órgão central e o sistema de ensino nacional e os subsistemas, estadual e municipal com suas unidades educacionais). Para isso, o estudo se baseia no disciplinamento expresso no caput dos artigos 8º, 9º e 80 da lei nº. 9.394/96 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996) e nos Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância – RQESAD (BRASIL, 2007).

Considera-se relevante o desvelamento dos instrumentos de dominação que permeiam os textos legais como forma de auxiliar nas reflexões sobre a hierarquização das relações – subsidiadas pelos conceitos *bourdieusianos* de campo, habitus, poder simbólico sendo retroalimentados pelo poder legal (norma).

2 NORMAS EAD E ESPECIALIZAÇÃO *LATO SENSU* À DISTÂNCIA

A especialização *lato sensu* à distância ainda não dispõe de um corpo sólido de normas, as mesmas estão dispersas no corpo de diretrizes referentes ao ensino à distância e ensino presencial. Apesar de não ter uma trajetória normativa própria, a modalidade aos poucos se faz presente no normativo educacional do país, sendo o Decreto-Lei Nº 236/67 (BRASIL, 1967) traz alterações no Código Brasileiro de Comunicação (CBC) que regulavam os serviços da radiodifusão e televisão educativa, uma das primeiras normas a mencionar experiência em EAD em nosso país e, finalmente, vem a LDB conferir status de modalidade de ensino à educação à distância.

A legislação de ensino presencial é extensa e sólida. Apesar de espessa, a legislação brasileira até hoje é marcada pela fragmentação, principalmente visível na quantidade de normas editadas, bem como pela grande quantidade de normas revogadas. Enquanto esta já tem uma legislação consolidada, a especialização *lato sensu* à distância funciona sob a égide de decretos e portarias, cujo foco é o ensino à distância, com raríssima exceção: como é o caso do Parecer CFE Nº 891/1980 (BRASIL, 1980), o mesmo autorizava um programa piloto de especialização *lato sensu* à distância sob o comando da Associação Brasileira de Tecnologia Educacional - ABT, e a Resolução CNE/CES Nº 1/2007 (BRASIL, 2007) que disciplina a oferta de cursos de especialização *lato sensu*, seja presencial ou em EAD.

Ressaltamos que a fragmentação é uma característica da política de regulação do ensino brasileiro, não se trata apenas de uma modalidade, mas se revela em todas modalidades e níveis. Logo, reflete também na edição de normas para a especialização *lato sensu* à distância.

Dentro desse contexto legislativo encontram-se os RQESAD (BRASIL, 2007), trazendo parâmetros para a modalidade. Mesmo não tendo força de lei, trata-se de um documento norteador tanto para as IES como para os órgãos normalizadores e fiscalizadores, no que tange ao atendimento das exigências colocadas pelo documento, funciona como cartilha das IES e dos órgãos fiscalizadores.

A partir das citações referentes à política de regulação (norma), é notório que houve um significativo avanço da legislação da EAD após o advento da LDB, principalmente quando se leva em conta o período anterior à LDB/96, cuja oferta de curso de especialização *lato sensu* à distância dependia de uma autorização especial dada pelo MEC (Ministério de Educação), já que não havia uma regulamentação voltada para essa modalidade de ensino.

3 METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como pesquisa exploratória, de natureza qualitativa, uma vez que se propõe a investigar as dimensões subjetivas dos atos de dominação presentes nos textos legais acerca da especialização *lato sensu* (EAD). Foi desenvolvido através de pesquisa bibliográfica e documental, ou seja, baseou-se em leituras e consultas a livros, entendimentos doutrinários, legislação e artigos, além das normas que disciplinam o Ensino à Distância e os Referenciais de Qualidade para a Educação Superior à Distância (RQESAD/2007), lançado pelo Ministério da educação (MEC/2007). Sabe-se que os RQESAD não são exatamente uma lei, porém é aceito no ordenamento legal vigente, como cartilha para as IES e os órgãos fiscalizadores.

Para a análise dos dados utilizou-se a perspectiva da análise de conteúdo de Bardin (2006), com auxílio da análise temática, por melhor adequação com a questão central e possibilitar maior interação do objeto/problema com o pesquisador, na busca da construção dos caminhos epistemológicos possíveis com o material coletado.

4 INSTRUMENTOS DE DOMINAÇÃO NA LEGISLAÇÃO *LATO SENSU* À DISTÂNCIA À LUZ DE PIERRE BOURDIEU

Na linha de construção de caminhos epistemológicos busca-se inspiração e fundamentação teórica, no pensamento de Pierre Bourdieu sobre instrumentos de dominação, sendo essencial para construção de inferências e suscitar respostas ao problema levantado. Corroborar no entendimento do pensamento bourdieusiano sobre os instrumentos de dominação os autores como, Almeida (2005), Bertolleti (2010), Canesin (2002), Pena (2012), Pies (2011), Rosendo (2009), entre outros.

Dialogando com instrumentos de dominação presente na legislação *lato sensu* à distância destacam-se os conceitos bourdieusianos de *campo*, *habitus*, *campo de poder e poder simbólico*.

Bourdieu (1989) usa a palavra *campo* para designar o espaço em que se desenrola as lutas de classes e também as lutas pela hegemonia de concepções ideológicas, seja de cunho social, político, econômico, entre outras. Não é um espaço físico, mas um espaço simbólico, com fronteiras invisíveis, cujo embate se dar no silêncio com o consentimento do outro. Há na sociedade uma grande diversidade de campos, e dentre estes há aqueles que se destacam como campo de poder. Assim, campo de poder está relacionado com o poder, a força que o mesmo tem sobre os demais, como é o caso do campo jurídico que dita as leis, o campo político que conduz as políticas para o bem estar e desenvolvimento social, o campo educacional, entre

outros. O *habitus* é o que vai sendo incorporando à experiência do indivíduo ao longo da vida, é inerente ao campo em que o mesmo está inserido.

Dentro do campo, o principal instrumento é o poder simbólico atribuindo a certos agentes, que por sua vez, está ligado a relação entre dominante e dominado, cuja premissa baseia-se na aceitação de inferioridade do dominado e no reconhecimento da superioridade do poder e do capital simbólico atribuído ao dominante, de modo que essa relação tem toda aparência de natural, sem que, o dominado tome consciência da dissimulação da violência simbólica por traz dessa pretensa naturalidade (Bourdieu, 1989).

Os dados foram organizados conforme as cinco fases de análise de conteúdo de Moraes (1999), que são: (1) preparação; (2) unitarização ou transformação do conteúdo em unidades; (3) categorização; (4) descrição e (5) interpretação.

Quadro 1 – Fases da Análise de Conteúdo

Unidades de Registro	Unidades de Contexto
Escola e legislação	Sistema de Ensino (abordado na perspectiva dos art. 8º, 9º e 80 da atual LBB)
Autoridade e gestão escolar	
Hierarquia	
Estrutura político-pedagógico:	Processo Pedagógico (abordado na perspectiva dos RQESAD/2007)
Professor-conteudista	
Professor-tutor	
Aluno	
Conteúdo/material didático	Processo de dominação (abordado na perspectiva do pensamento bourdieusiano)
Campo	
Habitus	
Campo de poder	
Poder simbólico	

Fonte: elaborado pelas autoras.

O Quadro 1 traz a demarcação das fronteiras usadas na categorização de cada unidade de contexto. Têm-se três grupos de contextos, sendo que o terceiro é essencial para promover o diálogo com as demais unidades. Portanto, a unidade categorizada de *processo de dominação* é a grande unidade de construção do entendimento da legislação da especialização *lato sensu* a distância.

Podemos afirmar que a legislação de ensino, assim também, com as normas da especialização *lato sensu* à distância, expressam o poder burocrático e hierárquico, logo, inegavelmente se traduz num *campo de poder*.

Para caracterizar o marco legal desse estudo apresenta-se no quadro em destaque os artigos que marcam essa fronteira delimitada pelos artigos, 8º, 9º e 80 da LDB e suficientes para expressar o poder dentro do *campo* da política de regulação.

Quadro 2 – Marco legal dos cursos de especialização *lato sensu* – Sistema de Ensino

Unidade de Contexto	Documento 1– Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96)
Sistema de Ensino	<p>1.1 Art. 8º. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino.</p> <p>1.2 O art. 9º rege as competências da União referentes à elaboração do Plano Nacional de Educação, criação dos órgãos de controle do ensino, assistência técnica, autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar instituições e cursos, processo de avaliação dos sistemas de ensino, entre outras. (síntese do artigo)</p> <p>1.3 Art. 80º O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.</p>

Fonte: elaboradas pelas autoras.

A atual LDB ao conceber um sistema de poder alicerçado no sistema político de distribuição de competências entre os entes federados, conferindo a União o poder máximo para delinear a Política Nacional de Educação, põe em destaque a norma com sendo um dos principais instrumentos para assegurar as relações de poder.

O art. 8º exprimi um complexo sistema de repartição de competências que abrangem as esferas federal, estadual e municipal, são os subsistemas que integram o Sistema de Ensino Nacional, tendo o MEC como grande emanador das normas gerais de ensino. Cada ente federado (União, Estado e Municípios) atua prioritariamente em um nível de ensino, com poder de editar normas complementares na sua área de competência e criar seus órgãos disciplinadores como: Ministério de Educação e Conselho Nacional de Educação (órgãos federais), Secretarias Estaduais e Conselhos Estaduais de Educação (órgãos estaduais) e Secretarias Municipais e Conselhos Municipais de educação (órgãos municipais), entre outros.

O art. 9º dar continuidade à complexa repartição do poder no campo da política de regulação, elegendo a União com a expertise de formular, fiscalizar e avaliar a política de ensino do país. Assim a legislação federal confere poder jurisdicional aos sistemas dos estados e municípios e os mesmos habilitam o funcionamento de suas unidades de ensino, que por sua vez regula seus processos internos. Registre-se que a norma gera uma cadeia de comando (poder) que vai se afunilando até a sala de aula (aluno), independente de sua esfera física ou virtual.

Acrescente à cadeia de comando a interpretação do *poder simbólico* na ótica de cada agente escolar (gestores dos sistemas de ensino e das instituições escolares, equipe pedagógica, corpo docente e discente), assim capturar *o processo de dominação* trazido no texto da norma por si só não faz sentido, já que a mesma ganha resignificação a partir do *habitus* trazido e incorporado por cada agente que atua dentro do *campo educacional*. A norma tanto modula o *habitus*, como o assegura, seja por introduzir preceitos e procedimentos, seja pelo *capital simbólico* que diferencia os agentes e do poder de conversão que os mesmos representam no interior desse *campo*.

Não há determinismo no *campo*, mas um movimento dialético de agente e entre os agentes. Cabe dizer que para Bourdieu, *campo de poder* não é sinônimo de *campo político*.

Campo de poder [...] é o espaço de relações de forças entre os diferentes tipos de capital ou, mais precisamente, entre os agentes suficientemente providos de mais de um dos diferentes tipos de capital para poderem dominar o campo correspondente e cujas lutas se intensificam sempre que o valor relativo dos diferentes tipos de capital é posto em questão [...] (BOURDIEU, 1996, p. 52)

O pensamento *bourdieusiano* provoca reflexão sobre o sistema educacional e o papel imprescindível de cada agente (*habitus* de cada um) no funcionamento desse *campo*. Lembrando que os sujeitos envolvidos nesse processo formam uma cadeia de relações (teia), cada um com sua subjetividade, motivações, cultura, logo seria ingenuidade, considerá-los como simples recipientes (receptáculos, depósitos) e que a simples presença de instrumentos favoráveis à dominação seja um processo passivo de assimilação.

A dominação não é o efeito direto e simples da ação exercida por um conjunto de agentes (“a classe dominante”) investidos de poderes de coerção, mas o efeito indireto de um conjunto complexo de ações que se **engendram na rede cruzada de limitações que cada um dos dominantes, dominado assim pela estrutura do campo através do qual se exerce a dominação, sofre de parte de todos os outros.** (BOURDIEU, 1996, p.52, grifo nosso)

A legislação da especialização *lato sensu* em EAD é enquadrada no *campo* da política de regulação de ensino, de modo que, há nele um jogo de forças impulsionado pela concepção política vigente e pelos ideais de educação almejados pela sociedade, influenciando diretamente no conteúdo da norma e na concepção de ensino vigente.

Esse jogo de forças traz em si o *poder simbólico* e burocrático, uma vez que a norma institui organização e autoridade (burocrática) aos sistemas de ensino, seus órgãos, instituições escolares e aos processos escolares (o fazer pedagógico) que acontecem no interior da unidade escolar.

Recorre-se à Bourdieu na interpretação de Canesin (2002) Pies (2011), Rosendo (2009) para explicar os conceitos básicos e essenciais de *campo* e *habitus*.

Canesin (2002) ao estudar o conceito de *habitus* da teoria bourdieusiana destaca que a formação do *habitus* deve ser levada em conta alguns aspectos, como a relação a partir de um grupo ou classe social (*campo*), as representações que vão sendo construídas segundo as significações pessoais de cada um e também do posicionamento em relação ao grupo e a sociedade em geral.

Seguindo essa linha de pensamento Pies (2011) destaca a formação do *habitus* como processo histórico e prático em que as experiências passadas ganham resignificação no presente no processo de interação social.

Assim o *habitus* é apresentado como produto da história, que produz práticas individuais e coletivas (superação do subjetivismo e do objetivismo), e produz história em conformidade com os esquemas por ela engendrados. Evidencia-se, dessa forma, uma estreita relação entre *habitus* e história, pois ao mesmo tempo em que o *habitus* é entendido como produto da história, ele produz história. (PIES, 2011, p.45)

Canesin (2002) ao interpretar o conceito de *campo* da teoria bourdieusiana, caracteriza como sendo o espaço, o lugar em que se processam as lutas de classes, no qual o posicionamento do indivíduo é pré-estabelecido na estrutura social, seja do *campo* ou na própria sociedade. Cada *campo* é singular com relações específicas de poder e dentro de cada grupo as relações são antagônicas, pois, de um lado, o dominado e, do outro, o dominante.

Canesin (2002) continua dizendo que as estruturas de cada *campo* são homogêneas e com especificidades que lhe são próprias, que por sua vez vão de encontro ao ideário imaginado pelos agentes do grupo. Porém, o indivíduo pode atuar em diversos *campos*, nos quais suas ações e práticas sociais serão legitimadas conforme a especificidade e *poder simbólico* do seu capital. Vale ressaltar que a hierarquia não funciona apenas em um *campo* específico, há hierarquia entre os diversos agentes e entre os diversos grupos, sendo que o diferencial está intimamente ligado ao *poder simbólico* de cada um.

Bourdieu e Passeron *apud* Pena (2012) também ver a escola como o “*locus* da violência simbólica”. A escola revela-se como sendo o local apropriado a “reprodução das estruturas sociais”, ou seja, cabe a ela promover a “reprodução do macro no micro”, cujo papel do indivíduo institucionalizado é assimilar e reproduzir a sociedade dentro do sistema escolar.

Segundo Botler (2010) o Sistema de Ensino Brasileiro é pautado na hierarquia, seja ela na concepção de divisão das competências dos entes federados, seja do ponto de vista dos órgãos reguladores, seja na estrutura organizacional escolar e no processo ensino aprendizagem.

Essa estrutura hierarquizada está fundamentada na estrutura do poder vigente que determina e dá sustentação e legitima a autoridade disciplinar dentro da escola.

Seguindo com a categorização:

Quadro 3 – Marco legal dos cursos de especialização *lato sensu* – Processo Pedagógico

SEGUNDA UNIDADE DE CONTEXTO	Documento 2 – Os Referenciais de Qualidade de Educação para a Educação à Distância – RQEEAD
Processo Pedagógico	<p>2.1 Estrutura Pedagógica 2.1.1 Projeto Político Pedagógico</p> <p>O projeto político pedagógico deve apresentar claramente sua opção epistemológica de educação, de currículo, de ensino, de aprendizagem, de perfil do estudante que deseja formar; com definição, partir dessa opção, de como se desenvolverão os processos de produção do material didático, de tutoria, de comunicação e de avaliação, delineando princípios e diretrizes que alicerçarão o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. (RQESAD, 2007, p.8),</p> <p>2.1.2 Organização Didático-Pedagógica Esta dimensão contempla os seguintes aspectos:</p> <p>a) aprendizagem dos estudantes; b) práticas educacionais dos professores e tutores; c) material didático (seus aspectos científico, cultural, ético, estético, didático-pedagógico e motivacional, sua adequação aos estudantes e às tecnologias de informação e comunicação, sua capacidade de comunicação etc.) e às ações dos centros de documentação e informação (midiotecas); d) currículo (sua estrutura, organização, encadeamento lógico, relevância, contextualização, período de integralização, dentre outros); e) sistema de orientação docente e à tutoria (capacidade de comunicação através de meios eficientes; de atendimento aos estudantes em momentos à distância e presenciais; orientação aos estudantes; avaliação do desempenho dos estudantes; avaliação de desempenho dos professores e tutores; avaliação dos polos de apoio presencial). [...] (RQEEAD, 2007, p.17 e 18, grifo nosso)</p>

Fonte: elaborado pelas autoras.

Visualiza-se por meio do quadro 3 em destaque, que o processo pedagógico complementa o entendimento do refinamento dos instrumentos da cadeia de comando categorizados no quadro 2.

No rol das normatizações da EAD, em agosto de 2007 é editado os RQESAD, o documento traz orientações de natureza teórico-metodológica para EAD, as quais também se aplicam para especialização *lato sensu*. Vale ressaltar que a demarcação da categorização foi organizada por trechos que marcam o refinamento dos instrumentos legislativos no processo pedagógico haja vista que o referido documento não dispõe de uma estrutura específica de lei.

Se o projeto político pedagógico é fruto, ou melhor, seu nascedouro é a comunidade escolar, há em sua elaboração um processo de diluição das normas que não fica visível, e o

mesmo não é identificado como norma e muito menos como instrumentos do poder escolar. Entende-se que comunidade escolar abrange o corpo da escola (gestor, coordenação pedagógica, docentes, discentes, funcionários) e os pais dos alunos.

É dentro da unidade escolar que o fluxo de inter-relações se intensifica, de modo a naturalizar o poder arbitrário e hierárquico imbricados nesse *campo*. Logo, a dominação tem como âncora principal – a ação pedagógica, que revestida de *poder simbólico* e hierárquico atua legitimando o arbitrário cultural dominante.

Para Bourdieu *apud* Rosendo (2009), a ação pedagógica estar presente em todas as instâncias: escola, família, igreja, Estado, trabalho entre outros campos. A ação pedagógica é o proceder de cada instituição, refere-se ao seu fazer cotidiano, tendo como base o referencial teórico-prático norteador de suas ações. É esse fazer pedagógico que garante e promove a aceitação e inculcação do “arbitrário cultural dominante”.

Rosendo (2009) segue com o pensamento de Bourdieu sobre a ação pedagógica trazer no seu cerne o arbitrário cultural dominante, de modo que, o *habitus* do indivíduo é influenciado pela ação pedagógica e esta por sua vez promover a incorporação do *habitus* dominante, garantindo sua interiorização.

Segundo Bourdieu e Passeron, toda a ação pedagógica produz uma autoridade pedagógica, operação pela qual concretiza a sua verdade objectiva de exercício de violência. Sem autoridade pedagógica não é possível levar-se a cabo a ação pedagógica, pois estas detêm o direito de imposição legítima de significações. As representações de legitimidade da ação pedagógica variaram ao longo da história. Assim, toda a ação pedagógica deverá ter como pressuposto a autoridade pedagógica que exercerá um trabalho de inculcação de um arbítrio cultural. Este trabalho de inculcação implica sempre o exercício de violência simbólica por parte da autoridade pedagógica. (ROSENDO, 2009, pp.6-7)

A ação pedagógica, no pensamento de Bourdieu, constitui-se por meio de uma correlação de forças alicerçada na autoridade pedagógica que legitima e escamoteia a realidade e ao mesmo tempo garante a transmissão do “arbitrário cultural dominante.” Assim a ação pedagógica atua como forma de *violência simbólica*, processando-se como natural, uma vez que o sujeito da ação pedagógica estar revestido da autoridade que foi designada na estrutura organizacional escolar (Rosendo, 2009).

Segundo Bourdieu e Passeron *apud* Souza (2012) o dominado em momento algum se sente oprimido ou vitimado pelo processo, sua aceitação e reconhecimento é que legitima a ação pedagógica que por sua vez, perpetua a *violência simbólica*.

A violência simbólica é essa coerção que se institui por intermédio da adesão que o dominado não pode deixar de conceder ao dominante (portanto, à dominação), quando dispõe apenas, para pensá-lo e para pensar a si mesmo, ou melhor, para pensar sua

relação com ele, de instrumentos de conhecimento partilhados entre si e que fazem surgir essa relação como natural, “pelo fato de serem, na verdade, a forma incorporada da estrutura da relação de dominação”. (BOURDIEU, *apud* SOUZA, 2012, p.28)

A ação pedagógica é o principal veículo de poder, no qual impõe o arbitrário cultural dominante de um grupo e o legitima. O poder atribuído à autoridade pedagógica estar revestido de *violência simbólica*, por trata-se de uma relação hierárquica e também por estar embutida de poder arbitrário e disciplinar. Há ainda outro fator preponderante que contribui e agrega *poder simbólico*, garantindo e promovendo a *violência simbólica*, o poder conferindo a escola, na seleção de conteúdos (currículo) relevantes na formação do indivíduo, dando-lhe significações e valoração no contexto social vigente. (BOURDIEU & PASSERON, *apud* CANESIN, 2002)

Nesse processo de *dominação pedagógica* os agentes revestidos da autoridade hierárquica concedida pelo sistema, têm papel preponderante para consolidar e transmitir o arbitrário cultural. E dessa forma a ação pedagógica por meio da violência simbólica cumpri sua função – legitimar a reprodução social.

Na organização didático-pedagógica no item “c” referente à confecção de material didático para a educação a distância revela-se como um dos instrumentos de dominação, uma vez que a confecção do mesmo fica na responsabilidade de mestres e doutores da área, porém quem vai lidar com o material é o aluno da EAD e cabe ao tutor dirimir as dúvidas dos alunos. Assim essa relação entre o professor conteúdista e o tutor (monitor do aluno) estar plasmada na dominação, no qual o poder simbólico e arbitrário do primeiro é claro sob o segundo.

[...] Nesse sentido, o professor tem um papel significativo, pois a ele também é conferido um alto grau de legitimação pela sociedade, tornando assim um agente confiável do processo de dissimulação: “os docentes constituem os produtos mais acabados do sistema de produção”. (BOURDIEU & PASSERON, *apud* ALMEIDA, p.151).

Para Teixeira (2005) o currículo escolar também é por excelência um instrumento de dominação. É na seleção de conteúdos, no qual se privilegia alguns conteúdos em detrimento de outros, cujo poder simbólico dissimula e escamoteia as relações de dominação veiculadas na escola, por meio da ação pedagógica que permeia as relações escolares.

Dessa forma, o currículo escolar passa a ser entendido enquanto campo de implementação de práticas e políticas culturais, interferindo na produção do imaginário social e do senso comum da população, a partir dos valores, normas e padrões culturais que veicula em um espaço de produção e reprodução sociocultural. Ele possibilita à sociedade ou aos grupos sociais assegurar que seus membros se apropriem e/ou renovem as experiências sociais historicamente acumuladas; é um produto social e cultural, resultante de um processo de tradição seletiva, que envolve

relações de poder que permeiam os segmentos sociais, ao definir e organizar os saberes e os conhecimentos que serão utilizados na formação dos sujeitos sociais e, por tanto, na produção de identidades individuais e coletivas particulares, em consonância com determinado projeto de sociedade. (TEIXEIRA, 2005, p.118)

Apesar de a legislação deflagrar um processo de dominação sistêmico, já que o mesmo se estende aos instrumentos educacionais: unidade escolar, gestão escolar, coordenação pedagógica, projeto político pedagógico, corpo docente e corpo de normas escolares, não se podem falar no processo passivo e de simples acultramento, considerando o sujeito escolar (para designar todos envolvidos no processo de escolarização), como mero recipiente ou depósito sem capacidade de reflexão, esquecendo que há um processo dialético de construção do seu habitus.

Após, deflagrar os instrumentos de dominação referendados pela legislação de ensino da pós-graduação *lato sensu* (EAD) parte-se para as considerações finais.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A especialização *lato sensu* à distância circunscrita no contexto da globalização vem de encontro aos anseios de trabalhadores e estudantes que buscam nessa modalidade a especialização em áreas do saber como diferencial competitivo no atual mercado de trabalho, e também como diferencial técnico no desempenho do cargo.

Vários estudiosos da EAD consideram o art. 80 da atual LDB o marco regulatório, no qual retira a modalidade da periferia do Sistema de Ensino, garantindo a qualidade do ensino ofertado e desmitificando a inferioridade do modelo. A partir da atual norma, a especialização *lato sensu* (EAD) é inserida no ordenamento jurídico que trata do ensino à distância.

Quanto à regulação dos cursos de especialização *lato sensu* (EAD), praticamente até, a publicação da Resolução CES/CNE Nº 01 de 2007, a modalidade era regulada em alguns artigos de outras normas, como no artigo 11 Resolução CNE/CES Nº 1/2001(revogada pela Res. CNE/CES Nº 01/2007) e o Decreto Nº 5.622/2005, cuja revogação deu-se recentemente, maio de 2017 com a edição do decreto Nº 9.057/2017.

Como podemos verificar ao analisar os atos normativos reguladores da EAD, a nossa Política Educacional para a EAD vai sendo construída com emendos e alinhavos para preencher as lacunas deixadas pelos atos anteriores. Não há normas sólidas, sua construção acontece à medida que são editados os atos normativos, como decretos, resoluções, portarias e entre outros. Revelando a carência em nosso ordenamento-jurídico centrado nas singularidades dessa modalidade.

Retomando a questão central do estudo referente aos instrumentos de dominação presentes na legislação que regulamenta a Especialização *Lato Sensu* na modalidade EAD, podemos afirmar que os instrumentos de dominação estão presentes na estrutura organizacional do nosso Sistema de Ensino (macrossistema, microssistemas e subsistemas de ensino), os quais são institucionalizados pela legislação de ensino seja ela centrada no ensino presencial ou a distância.

A legislação de ensino, seja, ela do ensino da especialização *lato sensu* à distância ou de qualquer nível e modalidade, por si, já é um forte instrumento de dominação, por tratar da normatização de um campo de poder – a educação. Nesse campo de poder são introduzidos via legislação os genuínos instrumentos do poder simbólico e hierárquico, uma das formas de *dominação*. São eles: unidade escolar, gestão democrática, projeto político pedagógico, coordenação pedagógica, corpo docente e corpo de normas escolares, entre outros.

O diálogo sobre os instrumentos de dominação tem ancoragem no pensamento bourdieusiano sobre *campo*, *habitus*, *campo de poder* e *poder simbólico*.

A partir das ideias de Bourdieu é possível perceber a sinergia forte entre o campo de regulação (legislação) e o campo educacional (sistema escolar) em conjugar vários dispositivos administrativos e normativos, que por sua vez, constituídos do refinamento e validação regulatória cooptam os indivíduos, sem despertar qualquer reação de resistência.

É imprescindível esclarecer que apesar de Bourdieu conceber a escola como local privilegiado de reprodução e legitimação da cultura dominante, cuja ação se faz presente no seu fazer pedagógico e administrativo, ademais, também acredita no potencial da escola, devido sua situação de campo de poder responsável pelo conhecimento para romper as estruturas de poder dominante, possibilitando aos alunos das classes populares condições escolares que os coloquem em níveis de igualdade aos alunos das classes dominantes.

A escola é um microssistema social, cujo processo de dominação dá-se por meio da ação pedagógica atuando como força de coesão e imbuída de consolidar e transmitir o arbitrário cultural dominante, mas não significa dizer que em virtude disso, neutralize ou paralise seu potencial de instrumento de emancipação e sua contribuição com as rupturas das estruturas dominantes.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Lenildes Ribeiro da Silva. Pierre Bourdieu: A Transformação Social no Contexto de “A Reprodução”. **Inter-Ação: Rev. Fac. Educ. UFG**, v.30, n.1, p.139-155, jan./jun. 2005. [Documento eletrônico]. Disponível em:

<www.revistas.ufg.br/index.php/interacao/article/download/1291/1343>. Acesso em: 22 maio 2017.

ALVES, João Roberto Moreira. A história da EAD no Mundo. In LITTO, Fredric Michael & FORMIGA, Manuel Marcos Maciel (Org.). **Educação a Distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson, 2009.

BERTOLLETI, Vanessa Alves; AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. **A Escola em Questão: uma análise a cerca da obra “A Reprodução” e do Pensamento de Pierre Bourdieu**.

[Documento eletrônico]. Disponível em:<

http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2010/Sociologia_da_Educacao/Trabalho/08_25_15_A_ESCOLA_EM_QUESTAO_UMA_ANALISE_ACERCA_DA_OBRA_A_REPRODUCAO_E_DO_PENSAMENTO_DE_PIERRE_BOURDIEU.PDF>. Acesso em: 22 maio 2017.

BOTLER, Alice Happ. **Cultura e Relações de Poder na Escola**. 2010. [Documento eletrônico]. Disponível em:<seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/download/8708/9460>. Acesso em: 22 maio 2017.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Tradução, Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998. (coleção memória e sociedade). [Documento eletrônico]. Disponível em:<

http://lpeqi.quimica.ufg.br/up/426/o/BOURDIEU_Pierre._O_poder_simb%C3%B3lico.pdf>. Acesso em: 22 maio 2017.

_____. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. Tradução, Mariza Correa. Campinas: São Paulo, Papirus, 1996. [Documento eletrônico]. Disponível em:<

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/347738/mod_resource/content/1/BOURDIEU%20P.%20Raz%C3%B5es%20Pr%C3%A1ticas%20-%20Sobre%20a%20Teoria%20da%20A%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 22 maio 2017.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005**.

Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. [Documento eletrônico]. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/portarias/dec5.622.pdf>>. Acesso em: 22 maio 2017.

_____. Presidência da República. **Decreto nº 9.057, de 26 de maio de 2017**. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. [Documento eletrônico]. Disponível em: <

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9057.htm>. Acesso em: 22 maio 2017.

_____. Presidência da República. **Decreto-Lei nº 236, de 38 de fevereiro de 1967**.

Complementa e modifica a Lei número 4.117 de 27 de agosto de 1962/Código Brasileiro de

Telecomunicações. [Documento eletrônico]. *Disponível em:* <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del0236.htm>. *Acesso em:* 22 maio 2017.

_____. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996. [Documento eletrônico]. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 22 maio 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CES nº 01, 03 de abril de 2001.** [Documento eletrônico]. Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/CES0101.pdf>>. Acesso em: 22 maio 2017.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CES nº 01, 08 de junho de 2007.** Estabelece normas para pós-graduação *lato sensu* à distância. [Documento eletrônico]. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces001_07.pdf>. Acesso em: 22 maio 2017.

_____. Ministério da Educação. **Parecer CFE nº 891, 18 de dezembro de 2002.** [Documento eletrônico]. Disponível em:<http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=50241>. Acesso em: 22 maio 2017.

_____. Ministério da Educação. **Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância.** Brasília, agosto de 2007. [Documento eletrônico]. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/referenciaisqualidadeead.pdf>>. Acesso em: 22 maio 2017.

KENSKI, Vani Moreira. **O Desafio da Educação a Distância no Brasil.** 2010. [Documento eletrônico]. disponível em: <http://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2010/02/011.pdf>. Acesso em: 22 maio 2017.

LESSA, Shara Christina Ferreira. Os reflexos da legislação de educação a distância no Brasil. Associação Brasileira de Educação a Distância – ABED. **Revista Científica**, 2011. [Documento eletrônico]. Disponível em: <http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista_PDF_Doc/2011/Artigo_02.pdf>. Acesso em: 22 maio 2017.

MIGUEL, Maria Elisabeth Blank. **A Legislação Educacional: uma das fontes de estudos para a história da educação brasileira.** 2004. [Documento eletrônico]. Disponível em:<http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_pdf/Maria_Elisabeth_Blanc_Miguel_artigo.pdf>. Acesso em: 22 maio 2017.

MORAES Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999. [Documento eletrônico]. Disponível em:<http://cliente.argo.com.br/~mgos/analise_de_conteudo_moraes.html>. Acesso em: 22 maio 2017.

PENA, Rodrigo Antônio Simões da Silva. **P. Bourdieu, Sociologia e Teoria da Reprodução. As Contribuições à Discussão Curricular**. [Documento eletrônico]. Disponível em: <http://www.educonufs.com.br/cdvicolquio/eixo_17/PDF/45.pdf>. Acesso em: 22 maio 2017.

PIES, Neri Gervásio. **Capital Cultural e Educação em Bourdieu**. 2011. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em educação da Faculdade de educação. Universidade de Passo Fundo. [Documento eletrônico]. Disponível em: <www.ppgedu.upf.br/index.php?option=com_docman&task=doc>. Acesso em: 22 maio 2017.

PRETI, Oreste. **Educação à distância: fundamentos e políticas**. Cuiabá : EdUFMT, 2009. [Documento eletrônico]. Disponível em: <http://www.uab.ufmt.br/uab/images/livros_download/fundamentos_e_politicas.pdf>. Acesso em: 22 maio 2017.

SALVUCCI, Mara. LISBOA, Marcos J. A. MENDES, Nelson C. Educação a Distância no Brasil: Fundamentos legais e implementação. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância. V.1. ABED, São Paulo: 2012**. [Documento eletrônico]. Disponível em: <http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista_PDF_Doc/2012/artigo_04_v112012.pdf>. Acesso em: 22 maio 2017.

SLAVOV, Bárbara; SLAVOA, Ricardo. Educação a Distância, uma nova modalidade de ensino e a legislação brasileira. **Revista Sapere – Revista Científica da Faculdade de Tecnologia de Tatuí. V2,N1,Tatuí:2010**. [Documento eletrônico]. Disponível em: <http://www.revistasapere.inf.br/download/segunda/SLAVOV_SLAVOV.pdf>. Acesso em: 22 maio 2017.

SOUZA, Liliane Pereira. A Violência Simbólica na Escola: Contribuições de Sociólogos Franceses ao Fenômeno da Violência Escolar Brasileira. **Revista LABOR, nº7, v.1, 2012**. [Documento eletrônico]. Disponível em: <http://www.revistalabor.ufc.br/Artigo/volume7/2_A_violencia_simbolica_na_escola_-_Liliane_Pereira.pdf>. Acesso em: 22 maio 2017.

TEIXEIRA, Célia Regina. Currículo escolar: um caso de dominação e reprodução social? Um breve esboço. **Dialogia, São Paulo, 2005**. [Documento eletrônico]. Disponível em: <http://www.uninove.br/PDFs/publicacoes/dialogia/dialogia_v4/dialogv4_4f.pdf>. Acesso em: 22 maio 2017.

VALLE, LÍlian; SOUZA, Sônia Ribeiro. **EAD: políticas públicas de qualidade?** [Documento eletrônico]. Disponível em: <http://www.utp.br/Cadernos_de_Pesquisa/pdfs/cad_pesq13/3_ead_cp13.pdf>. Acesso em: 22 maio 2017.

EDUCAÇÃO DO CAMPO NA PERSPECTIVA OMNILATERAL E POLITÉCNICA: UMA PROPOSTA EM CONSTRUÇÃO

FIELD EDUCATION IN THE OMNILATERAL AND POLYTECHNIC PERSPECTIVE: A PROPOSAL IN CONSTRUCTION

Ivonei Andrioni³⁷

Ilma Ferreira Machado³⁸

Rose Márcia da Silva³⁹

RESUMO

O presente trabalho objetiva compreender como transitam os princípios da formação omnilateral e politécnica na proposta político-pedagógica, nas práticas dos professores, dos gestores, dos pais e dos alunos de uma escola do campo, bem como identificar como a escola se relaciona com o seu entorno: sindicatos, pastorais, associação de produtores (as), cooperativa. O objeto da pesquisa é a Escola Estadual Florestan Fernandes, no Assentamento Doze de Outubro, no Município de Cláudia/MT. O método referência que permeia a pesquisa é o histórico crítico. Para a pesquisa de campo utilizamos as técnicas de observação, análise documental. Os resultados apontam que há convergências entre os projetos que estão sendo desenvolvidos na Escola e os Projetos desenvolvidos pela comunidade; a escola procura articular ensino e trabalho, formação técnica e humana, na perspectiva da politécnica e da formação omnilateral. Concluímos que existe um grande caminho a ser percorrido, e que os caminhantes (professores, pais, alunos, conselheiros) sabem dos limites e das possibilidades, e estão determinados a fazer o percurso, administrando e superando as dificuldades que estão postas; também, estão preparados para enfrentar aquelas que, surpreendentemente, as circunstâncias poderão apresentar.

Palavras-chave: Educação do Campo; Formação Omnilateral; Formação Politécnica.

ABSTRACT

The present work aims to understand how passing through the principles of omnilateral and polytechnic training in political-pedagogical proposal, in the practices of teachers, administrators, parents, and students of a school of the field, as well as identify how the school relates to its surroundings: unions, pastoral, producers' association, cooperative. The object of research is the State High School Florestan Fernandes, in the settlement 12 October, in the municipality of Cláudia/MT. The method reference that permeates the research is the critical history. For the field research we used the techniques of observation, documentary analysis. The results indicate that there is a nearness between the projects that are being developed in school and projects developed by the community; the school seeks to articulate education and work, technical formation and human, in the perspective of polytechnic and omnilateral formation. We conclude that there is a long road to be travelled, and that hikers (teachers, parents, students, counselors) know the limits and possibilities, and are determined to do the

³⁷ Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFMT). Graduado em Estudos Sociais pela UNIFEBE (Centro Universitário de Brusque), Mestre em Educação pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). Professor da Educação Básica da rede estadual de Mato Grosso.

³⁸ Professora Adjunta da Universidade do Estado de Mato Grosso, atuando no curso de Pedagogia, nas áreas de Didática e Estágio Supervisionado, e no Mestrado em Educação (PPGEdu/UNEMAT). Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Mestrado e Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e Pós-doutorado pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

³⁹ Doutoranda no Programa de Políticas Públicas e Formação Humana (PPFH/UERJ). Graduada em Letras e Mestre em Educação pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). Técnica em Assuntos Educacionais – IFMT Campus Avançado Sinop.

course, managing and overcoming the difficulties that are put; also, are prepared to face those who, surprisingly, the circumstances may present.

Keywords: Field education; omilateral formation; polytechnic formation.

INTRODUÇÃO

Historicamente a Educação do Campo⁴⁰ nunca esteve entre as prioridades nas políticas públicas de educação. O projeto de Educação do Campo foi sendo postergado, ou seja, a Educação do Campo só passou a ter visibilidade como política pública a partir das manifestações dos movimentos sociais que visualizam a possibilidade de efetivação de outro projeto de educação escolar. Talvez uma das causas da postergação seja que o trabalho no campo, historicamente, tenha sido realizado pelos trabalhadores indígenas da América e/ou negros trazidos da África, que o realizavam na condição de escravos e, a aprendizagem era repassada de trabalhador para trabalhador sob a vigilância do capanga que fazia as ordens do senhor da Casa Grande.

No Estado de Mato Grosso, o projeto de Educação do Campo, protagonizado pelos movimentos sociais, setores das universidades e de modo incisivo pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) vai se materializando a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, que insere no Art. 205 que a educação é direito de todos; com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) nº 9394/1996, que afirma no Art. 28 que os conteúdos curriculares, as metodologias e o calendário nas escolas de educação rural devem atender as reais necessidades e os interesses da sua região; com a Constituição do Estado de Mato Grosso de 1999; e ganha corpo com a Resolução nº 126/2003, em que o Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo no Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso; com a aprovação do Plano Estadual de Educação 2006–2016 (MATO GROSSO, 2008); com as Orientações Curriculares para a Educação Básica do Estado de Mato Grosso (OCs⁴¹) (MATO GROSSO, 2010); e com a Resolução Normativa nº 003/2013-CEE/MT, que dispõe sobre a oferta da Educação do Campo, no Estado de Mato Grosso.

Neste trabalho buscamos compreender como transitam os princípios da formação omilateral e politécnica na proposta político-pedagógica, nas práticas dos professores, dos

⁴⁰ Conforme o artigo 1º da Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008, a Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrado com o ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida – agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros (BRASIL, 2000).

⁴¹ A sigla OCs será utilizada com frequência no texto.

gestores, dos pais e alunos de uma escola do campo. Buscamos, ainda, identificar como a escola se relaciona com o seu entorno: MST, Cooperativa dos Produtores Agroecológicos, Sindicato dos Trabalhadores do Campo, Pastorais, Sindicato dos Trabalhadores de Educação Pública do Mato Grosso (SINTEP) e Secretaria Estadual de Educação; e como estes movimentos se fazem presentes e contribuem na construção do Proposta Político-Pedagógica da Escola.

O presente trabalho teve como campo empírico a Escola Estadual Florestam Fernandes, localizada no Assentamento Doze do Outubro, no Município de Cláudia, região norte de Mato Grosso. O método referência na pesquisa foi o histórico-crítico e as técnicas utilizadas foram a observação, a análise de documentos, sendo o principal deles, o Projeto Político-Pedagógico da escola. As observações foram realizadas durante atividades pedagógicas, tais como: aulas, recreio e reuniões pedagógicas, em um período de três meses.

EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA PROPOSTA PARA SUPERAR A DUALIDADE

A Educação do Campo é uma das modalidades que assume o protagonismo de superar a velha escola binária, em que de um lado temos uma escola “[...] para a classe proprietária, identificada como a educação dos homens livres” e do outro lado uma escola “para a classe não-proprietária, identificada como a educação para os servos e serviçais” (SAVIANI, 2007, p. 155). Dualidade que para Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), alcança o auge do retrocesso, “[...] a regressão mais profunda” nos últimos anos do século XX, e toma forma com LDBN/1996 e com o Decreto nº 2.208/97, que determina o fim da equivalência, com retorno da separação entre formação geral e formação técnica, com base na “[...] pedagogia das competências para a empregabilidade” (p. 13).

O Documento Base (BRASIL, 2007, p. 13), afirma que a dualidade na educação, separação entre formação profissional e formação científica, sempre esteve impregnada nos documentos oficiais que regulamentam a educação. Mesmo em 1961, com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de nº 4.024/61, que a equivalência entre os cursos do mesmo nível, sendo que

[...] essa dualidade só acabava formalmente, já que os currículos se encarregavam de mantê-la, uma vez que a vertente do ensino voltada para a continuidade de estudos em nível superior e, portanto, destinada às elites, continuava privilegiando os conteúdos que eram exigidos nos processos seletivos de acesso à educação superior, ou seja, as ciências, as letras e as artes. Enquanto isso, nos cursos profissionalizantes, esses conteúdos eram reduzidos em favor das necessidades do mundo do trabalho (BRASIL, 2007, p. 13-14).

Contrapondo a concepção burguesa de formação e organização da escola, pretende-

se, a partir da perspectiva socialista de educação, oportunizar a todos o acesso aos princípios da ciência, da tecnologia, da organização econômica e social, bem como aos instrumentos de produção e dos resultados de sua produção. Faz-se necessário que a escola oportunize conhecimento dos princípios da organização do trabalho e das técnicas de produção, mas que também seja oportunizado apropriar-se dos bens produzidos bem como o desenvolvimento das capacidades de pensar, posicionar-se frente a realidade atual, interferir e fazer história. Ou seja, faz-se necessário oportunizar formação politécnica e omnilateral, o que para Frigotto (2012), significa

[...] um novo projeto societário – um projeto socialista – que libere o trabalho, o conhecimento, a ciência, a tecnologia, a cultura e as relações humanas em seu conjunto dos grilhões da sociedade capitalista; um sistema que submete o conjunto das relações de produção e relações sociais, educação, saúde, cultura, lazer, amor, afeto e, até mesmo grande parte das crenças religiosas à lógica Mercantil (FRIGOTTO, 2012, p. 267).

Freire (1967), afirma que essa escola que o trabalhador precisa implica,

[...] não uma memorização visual e mecânica de sentenças, de palavras, de sílabas, desgarradas de um universo existencial – coisas mortas ou semimortas – mas numa atitude de criação e recriação. Implica numa auto formação de que possa resultar uma postura interferente do homem sobre seu contexto. [...] Por isso a alfabetização não pode ser feita de cima para baixo, como uma doação ou uma imposição, mas de dentro para fora, pelo próprio analfabeto, apenas com a colaboração do educador (FREIRE, 1967, p. 110).

O objetivo das OCs é “[...] superar a concepção dualista, taylorista/fordista ainda presente na maioria das escolas da rede”, com a efetivação da escola organizada por ciclo de formação humana na perspectiva da escola humanista, bem como incorporação dos conceitos de escola unitária e politécnica na proposta político-pedagógica das escolas (MATO GROSSO, 2010, p. 25).

Ainda segundo o documento das OCs, com base nas ideias de Gramsci, “a escola unitária, ou de formação humanista, ou de cultura geral, deveria propor-se à tarefa de propiciar a inserção dos jovens na atividade social, na criação intelectual e prática e no desenvolvimento de certa autonomia de orientação e iniciativa (MATO GROSSO, 2010, p. 22).

Para Caldart (2015, p. 117), o projeto de educação forjado pelos movimentos sociais busca superar o projeto pensado pela classe que vive da exploração do trabalho de outros seres humanos. O objetivo da Educação do Campo não é ocultar, mas explorar e potencializar as contradições da sociedade atual de modo a “[...] vincular esta instituição educativa ao desafio de novas relações sociais ou da formação de seres humanos capazes de se assumir como sujeitos concretos da luta social na direção de outro modo de produção, de outra forma de sociedade”.

Para Molina e Sá,

A concepção de escola do campo se insere também na perspectiva gramsciana da Escola Unitária, no sentido de desenvolver estratégias epistemológicas e pedagógicas que materializam o projeto marxiano da formação humana Omnilateral, com sua base unitária integradora entre trabalho, ciência e cultura, tendo em vista a formação dos intelectuais da classe trabalhadora (2012, p. 324).

Para a Entrevistada 1, ex-aluna da Escola Estadual Florestan Fernandes, a Educação do Campo “[...] não exige muito do aluno e forma pessoa de atitude e de opinião”, de acordo com ela, a escola está preocupada, também com a “[...] formação de um ser humano crítico e, não com a formação daquela pessoa que só ouve e guarda para si, vai no caderno escreve e boa, só isso, não, a gente tem a nossa opinião dentro da escola, nossa voz e vez”.

DE ONDE ESTAMOS FALANDO

O objeto de nossa pesquisa é uma escola do campo, criada em 2010, que organiza a proposta político-pedagógica a partir dos princípios da Educação do Campo e está localizada num assentamento de Reforma Agrária. A Escola Estadual Florestan Fernandes atende alunos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio Regular.

O projeto educativo da escola foi/está sendo construído a partir da concepção de educação protagonizada pelos movimentos sociais, de modo especial o MST, respaldando-se legalmente nas OCs (2010); nas Orientações Curriculares das Diversidades Educacionais de Mato Grosso (2010); no Plano Nacional de Educação (2014); e na revisão do Plano Estadual de Educação (2014). O projeto permeia a luta pelo direito à terra, direito à saúde e direito à casa própria e além de construir uma base sólida, garante os princípios de educação presentes na Constituição Federal de 1988 e na LDBN/1996.

Consta no Projeto Político Pedagógico (2016) que

A Escola Estadual Florestan Fernandes está localizada no Assentamento 12 de Outubro, próximo à rodovia BR 163, no km 890, município de Cláudia-MT, distante 50 km da cidade de Sinop – MT. A escola conta com 18 profissionais, incluído Professores (as), Técnicos em Administração Escolar, Técnicos em Vigilância Escolar, Técnico em Nutrição e Agentes de Limpeza. Estamos atendendo em torno de 110 alunos, parte residem no Assentamento e parte reside em comunidades vizinhas. Estes últimos, maioria utiliza o transporte escolar para ter acesso à escola. [...] Observando as necessidades, o conjunto da escola, os alunos, servidores, famílias, percebeu-se a necessidade de efetivar um processo pedagógico diferenciado, onde as intervenções são realizadas por meio de projetos, o que torna a escola mas dinâmica e seu entorno se transforma em um laboratório de pesquisa para todas as áreas do conhecimento (ESCOLA ESTADUAL FLORESTAN FERNANDES, 2016, p. 10).

Todos os profissionais que atuam na escola residem no assentamento, possuem

graduação, e parte deles é formada em Pedagogia do Campo, pela Universidade do Estado de Mato Grosso. A maioria não é concursada, mas contratada temporariamente. A escola recebe alunos do assentamento e de comunidades vizinhas, que utilizam o transporte escolar. Os alunos intercalam suas atividades entre o tempo de escola e o tempo de trabalho, junto com seus familiares.

Os assentados sobrevivem da agricultura familiar, e comercializam a produção em uma feira agroecológica organizada por eles próprios, na cidade de Sinop. A comunidade do Assentamento Doze do Outubro se orgulha em afirmar que

[...] tem como forma de organização um projeto de desenvolvimento sustentável (PDS). Uma vez que 80% da sua área é de floresta e demanda preservação, sendo os 20% restantes de área aberta para o cultivo da agricultura familiar. Nesta realidade temos como proposta pedagógica uma escola que contemple as necessidades de uma educação no/do campo, com resgate da cultura camponesa, com bases no sistema de produção agroecológica/agroflorestal, economia solidária e cooperativismo. As aulas são planejadas com base nas Orientações Curriculares para a Educação Básica do Estado de Mato Grosso (2010). Além de contemplar os conceitos citados acima, uma vez que os mesmos são de suma importância para nossa comunidade. Nesta perspectiva os educadores da Escola Estadual Florestan Fernandes compreenderam a necessidade de se trabalhar com projetos de aprendizagem, através de um planejamento participativo que contemple a realidade local (ESCOLA ESTADUAL FLORESTAN FERNANDES, 2016, p. 6).

Percebe-se o interesse e a determinação da comunidade escolar em interagir com seu entorno, bem como associar o conteúdo curricular às experiências com o mundo do trabalho e produção de alimentos. Ou seja, é comum ver alunos, profissionais da educação, pais, Conselho Consultivo e Deliberativo da Escola, a Associação dos Cooperados, os participantes do Projeto Cantasol⁴², as pastorais, enfim, a sociedade planejando, junto, a organização e funcionamento da escola.

OUTRO PROJETO DE ESCOLA PARA OUTRO PROJETO DE SOCIEDADE

A sociedade de hoje é a sociedade de classes, a escola que temos é a escola pensada na e pela sociedade de classes, forjada pela burguesia e protagonizada pelo Estado Burguês. Estado ao qual é imputada a responsabilidade de financiamento e manutenção da educação pública de qualidade e para todos. Só não está explícito no projeto de educação protagonizado pelo estado capitalista que a estrutura organizacional do Estado está a serviço da classe

⁴² O Sistema Canteiros de Comercialização Solidária (CANTASOL) tem origem nas experiências do Sistema de Comercialização Solidária (SISCOS) do Instituto Ouro Verde (IOV) de Alta Floresta, MT. Surgiu a partir do projeto de Pesquisa e Extensão Universitária, Canteiros de Sabores e Saberes (CANTEIROS), da UNEMAT de Sinop, MT. Semanalmente, os produtores apresentam uma lista de produtos agroecológicos disponíveis à venda, os compradores fazem suas encomendas e as retiram em um ponto de entrega na UNEMAT (CANTASOL, disponível em http://www.cantasol.org.br/portal/?pg=s_cantasol. Acesso em: 15 jun. 2016).

dominante, que é proprietária, também, dos meios de produção e dos meios de divulgação cultural.

Para Marx e Engels (1998.) faz-se necessário saber que na sociedade de classes, “a classe que dispõe dos meios da produção material dispõe também dos meios de produção intelectual” (p. 48). E que o “Estado não é outra coisa senão a forma de organização que os burgueses dão a si mesmos por necessidade, para garantir reciprocamente sua propriedade e seus interesses, tanto externa como internamente” (p. 74).

Segundo os autores,

Os pensamentos da classe dominante são também, em todas as épocas, os pensamentos dominantes; em outras palavras, a classe que é o poder material dominante numa determinada sociedade é também o poder espiritual dominante. A classe que dispõe dos meios da produção material dispõe também dos meios de produção intelectual, de tal modo que o pensamento daqueles aos quais são negados os meios de produção intelectual está submetido também à classe dominante (MARX; ENGELS, 1998, p. 48).

Ainda segundo Marx e Engels(2004), entende-se por educação três coisas:

1) Educação intelectual; 2) Educação corporal, tal como a que se consegue com os exercícios de ginástica e militares; 3) Educação tecnológica, que recolhe os princípios gerais e de caráter científico de todo o processo de produção e, ao mesmo tempo, inicia as crianças e os adolescentes no manejo de ferramentas elementares dos diversos ramos industriais (MARX; ENGELS, 2004, p. 68).

Nesta mesma perspectiva, para superar a escola dualista,

A escola unitária ou de formação humanista, ou de cultura geral, deveria assumir a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los elevado a um certo grau de maturidade e capacidade para a criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa (GRAMSCI, 2011, p. 36).

Nesse sentido, para superar a escola dualista, o autor sugere uma escola única para todos, visto que “a divisão fundamental da escola em clássica e profissional era um esquema racional: a escola profissional destinava-se às classes instrumentais, enquanto a clássica destinava-se às classes dominantes e aos intelectuais” (GRAMSCI, 2011, p. 33).

Faz-se necessário superar a escola dualista e criar uma escola que

[...] dê à criança a possibilidade de se formar, de se tornar homem, de adquirir aqueles critérios gerais necessários para o desenvolvimento do caráter. [...] Uma escola que não hipoteque o futuro do garoto, nem obrigue sua vontade, sua inteligência, sua consciência e informação a se mover na bitola de um trem com estação marcada. Uma escola de liberdade e livre iniciativa e não uma escola de escravidão e de mecanicidade (NOSELLA, 2010, p. 50).

A comunidade do Assentamento Doze de Outubro almeja uma escola que prepare para o trabalho e para a cidadania, que tenha um currículo próprio da comunidade, que atenda as demandas do campo com formação para a agroecologia, reforma agrária, economia solidária e que, também, oportunize formação política para o movimento e enfrentamento das políticas do capital e do agronegócio. Uma escola que oportunize formação para entender e dominar os princípios da ciência e da tecnologia e prepare para prosseguir nos estudos.

PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: FORMAÇÃO OMNILATERAL E POLITECNIA

O projeto de Educação do Campo protagonizado pelos movimentos sociais do campo e, pelos educadores brasileiros considerados progressistas, entre os quais destacamos Frigotto, Saviani, Nosella, Freitas, Molina, Caldart, objetiva formação integral: para o trabalho, para prosseguir nos estudos, para o desenvolvimento psicológico e emocional, bem como para posicionar-se frente a realidade atual.

Para Marx e Engels (2010, p. 58) faz-se necessário superar a sociedade de classes e, a alternativa para isso é transformar o modo de produção e as relações sociais: “unificação” do trabalho obrigatório para todos”; a “abolição gradual da distinção entre a cidade e o campo por meio de uma distribuição mais igualitária da população pelo país”; bem como “educação pública e gratuita a todas as crianças” e “associação da educação com a produção material”.

Cabe ao trabalhador entender que

[...] o mundo sensível que o cerca não é um objeto dado diretamente, eterno e sempre igual a si mesmo, mas sim o produto da indústria e do estado da sociedade, no sentido de que é um produto histórico, o resultado de toda uma série de gerações, sendo que cada uma delas se alçava sobre os ombros da precedente, aperfeiçoava sua indústria e seu comércio e modificava seu regime social em função das necessidades (MARX; ENGELS, 1998, p. 43).

Há uma relação muito próxima entre as condições sociais e econômicas dos familiares dos alunos com a qualidade da frequência e da produção dos alunos em sala de aula. Ou seja, “nota-se que à medida que o nível socioeconômico aumenta, diminui o nível de reprovação na rede, revelando, portanto, que as áreas de pobreza continuam sendo alvo da reprovação” (FREITAS, 2009, p. 58).

Para Frigotto (2012, p. 273), as práticas sociais do trabalho e da educação coexistem desde que o homem se reconhece como ser humano. O homem se sobrepõe aos demais seres da natureza pela prática do trabalho e, por meio da educação o homem vai socializando de

geração para geração as invenções científicas e as técnicas de produção, bem como as experiências, os valores, as normas construídas pelos seres humanos no decorrer da história.

Marx e Engels (2004, p. 101), afirmam que se faz necessário “[...] interligar o trabalho produtivo com a instrução e a ginástica, não só como forma de aumentar a produção social, mas também como único e exclusivo processo de formar homens completos”. É esta união entre produção intelectual, exercícios corporais e formação politécnica que proporciona aos filhos da classe trabalhadora elevar-se para além da classe burguesa e aristocrática. Ou seja, “[...] na sociedade socialista o trabalho e educação estão interligados e que assim se assegurará uma cultura técnica múltipla, bem como uma base prática para a educação científica”.

Para Marx (2013) a união entre trabalho e educação tem início com a proposta de educação protagonizada por Robert Owen, ao afirmar que no próprio sistema fabril

[...] brota o germe da educação do futuro, que há de conjugar, para todas as crianças a partir de certa idade, o trabalho produtivo com o ensino e a ginástica, não só como forma de incrementar a produção social, mas como único método para a produção de seres humanos desenvolvidos em suas múltiplas dimensões. [...] A substituição do indivíduo parcial, mero portador de uma função social de detalhe, pelo indivíduo plenamente desenvolvido, para o qual as diversas funções sociais são modos alternantes da atividade. Uma fase desse processo de revolucionamento, constituída espontaneamente com base na grande indústria, é formada pelas escolas politécnicas e agrônômicas, e outra pelas escolas profissionalizantes, em que filhos de trabalhadores recebem alguma instrução sobre tecnologia e manuseio prático de diversos instrumentos de produção (MARX; ENGELS, 2013, p. 554 e 558).

Consta no Projeto Pedagógico da escola que a educação escolar, na perspectiva que está posta pelo capital, não passa de

[...] uma organização sistemática organizada para reproduzir o que as sociedades impõem. Buscando sempre criar mão de obra para atender o mercado de trabalho do mundo capitalista, que é um sistema cruel e excludente, por não haver espaços para todos. Neste contexto, se sente como uma instituição isolada da realidade do cidadão. Apesar de ter a concepção de forma a criar cidadãos críticos capazes de questionar e lutar por seus direitos, seus educadores ainda conservam os princípios da escola tradicional (ESCOLA ESTADUAL FLORESTAN FERNANDES, 2016, p. 1).

Ainda, segundo a escola, a organização da educação imposta pelo capital imputa uma concepção em que a escola reforça a monocultura típica do agronegócio que vai na contramão da cultura do campo que tem como princípio histórico a diversificação de culturas; impede a “consciência de classe, pois não tem acesso a formação política, ideológica, onde o mesmo possa se comportar de forma crítica dentro dessa sociedade exploradora”; facilita, naturaliza a má distribuição de renda e impede ao trabalhador o conhecimento dos princípios da ciência, da tecnologia e da organização social, política e econômica, bem como “o

trabalhador é privado o acesso aos bens tecnológicos, culturais” (ESCOLA ESTADUAL FLORESTAN FERNANDES, 2016, p. 1).

FORMAÇÃO OMNILATERAL

Andrioni (2016) afirma que os fundamentos desta outra concepção (formação Omnilateral) nascem com Marx e Engels e vão ganhando espaço com os socialistas Gramsci, Manacorda, Lukács, Pistrak. O autor afirma que

[...] a formação Omnilateral, protagonizada pelos socialistas, ao contrário da escola burguesa (que separava formação científica e formação técnica, por pertencimento em uma das classes social/econômica do estudante), tem o objetivo de proporcionar formação integral para todos os alunos. Além de proporcionar conhecimento dos princípios da ciência, da organização social, política e econômica, oferece também formação técnica para o manejo dos instrumentos de produção (ANDRIONI, 2016, p. 37).

Para Frigotto (2012, p. 267)

As possibilidades do desenvolvimento humano Omnilateral e da educação Omnilateral inscrevem-se, por isso, na disputa de um novo projeto societário – um projeto socialista – que libere o trabalho, o conhecimento, a ciência, a tecnologia, a cultura e as relações humanas em seu conjunto dos grilhões da sociedade capitalista; um sistema que submete o conjunto das relações de produção e relações sociais, educação, saúde, cultura, lazer, amor, afeto e, até mesmo grande parte das crenças religiosas à lógica mercantil.

A perspectiva de formação omnilateral é protagonizada pela Escola Estadual Florestan Fernandes, que afirma na Proposta Político-Pedagógica que é objetivo transformar a escola num espaço de “[...] socialização e desenvolvimento do educando, visando prepará-lo para o exercício da cidadania através da prática e do cumprimento dos direitos e deveres”, bem como “[...] trabalhar os valores culturais”, e “[...] interagir elementos da vida social aos conteúdos”, alunos estes que devem posicionar-se como sujeitos “[...] transformadores da sociedade, além de críticos, responsáveis e participantes” (ESCOLA ESTADUAL FLORESTAN FERNANDES, 2015, p. 2).

A Escola Estadual Florestan Fernandes materializa sua preocupação com a formação omnilateral ao afirmar na Proposta Político-Pedagógica que os alunos devem participar do planejamento e da execução dos projetos da escola, além de participar ativamente no Conselho Consultivo e Deliberativo da Escola. Ou seja, a escola oportuniza a seus alunos formação política e comprometimento social, bem como a preparação para o trabalho, pois tem como propósito construir uma escola

[...] que contemple as necessidades de uma educação no/do campo, com resgate da cultura camponesa, com bases no sistema de produção agroecológica/agroflorestal, economia solidária e cooperativismo. As aulas são planejadas com base nas orientações curriculares estaduais, além de contemplar os conceitos citados acima, uma vez que os mesmos são de suma importância para nossa comunidade. Nesta perspectiva os educadores da Escola Estadual Florestan Fernandes compreenderam a necessidade de se trabalhar com projetos de aprendizagem, através de um planejamento participativo que contemple a realidade local (ESCOLA ESTADUAL FLORESTAN FERNANDES, 2016, p. 6).

É comum ver os alunos acompanhando seus pais nas formações sindicais, no fechamento da Rodovia como forma de ganhar visibilidade diante das reivindicações indispensáveis para sobreviver no campo; ver os alunos liderando os movimentos de ocupação das escolas públicas, como forma de chamar a atenção dos órgãos responsáveis pela aprovação das Parcerias Públicas Privadas, que o projeto está na contramão da concepção pública de educação de qualidade e para todos. Situações que vão ao encontro das palavras de Caldart (2011, p. 151) que afirma que

[...] este nosso movimento por uma educação do campo se afirma como um basta aos “pacotes” e à tentativa de fazer das pessoas que vivem no campo instrumentos de implementação de modelos que as ignoram ou escravizam. Queremos participar diretamente da construção do nosso projeto educativo; queremos aprender a pensar sobre a educação que nos interessa enquanto seres humanos, enquanto sujeitos de diferentes culturas, enquanto classe trabalhadora do campo, enquanto sujeitos das transformações necessárias em nosso país, enquanto cidadãos do mundo.

FORMAÇÃO POLITÉCNICA

Para Marx e Engels (2004) a formação politécnica “defendida por escritores proletários, deve compensar os inconvenientes que se derivam da divisão do trabalho, que impedem o alcance do conhecimento profundo de seu ofício aos seus aprendizes” (MARX; ENGELS, 2004, p. 109).

A formação politécnica é um dos princípios da Educação do Campo, educação essa protagonizada pelo Movimento Sem Terra, tanto nas escolas de assentamento como na escola itinerante. Ali a articulação entre a produção de pequenos trabalhos, formação intelectual e, princípios gerais dos processos de produção, apontam para uma organização social que supere os princípios de alienação econômica, cultural, educacional e política. Pretende-se com o ensino

[...] iniciar os alunos nos princípios fundamentais dos processos essenciais dos ramos mais importantes da produção moderna e os dotar de noções sobre o emprego dos principais instrumentos de produção, será dado através das matérias de cultura geral (Matemática, Física, Química, Biologia, Geografia, Desenho Técnico) e por meio do ensino do trabalho e de excursões aos centros de trabalhos (canteiros de construções,

usinas, fábricas, parques automobilísticos, centrais elétricas, cooperativas, fazendas, etc.) (LEMME, 2004, p. 131).

Para Marx e Engels (2004) esse exercício de alternância “metade trabalho e metade escola torna cada uma das duas ocupações descanso e recreação em relação a outra” (p. 72). Ou seja, a alternância é uma das maneiras de superar o “dia escolar monótono, improdutivo e prolongado das crianças das classes superiores e médias”, sem contar que segundo os inspetores de fábrica afirmaram que “as crianças empregadas nas fábricas, embora só tivessem meia frequência escolar, aprendem tanto e muitas vezes mais que os alunos regulares que tinham a frequência diária integral”. Sem essa condição, também, “aumenta o trabalho do professor, que desperdiça o tempo, a saúde e a energia das crianças de maneira infrutífera e absolutamente prejudicial”. Ou seja, é através da conjugação do trabalho fabril e educação que “brotou o germe da educação do futuro que conjugara o trabalho produtivo de todos os meninos além de uma certa idade com o ensino e a ginástica, constituindo-se em método de se elevar a produção social e de único meio de produzir seres humanos plenamente desenvolvidos” (p. 73)

Para a Escola Estadual Florestan Fernandes (2016) esta união trabalho e educação está presente nas relações de sociais e produtivas desenvolvidas pelos alunos junto de seus familiares, onde trabalho e educação se confundem, estão entrelaçados, a aprendizagem passa dos pais para os filhos, entre irmão e de filhos para os pais. A Escola é significativa na formação para o trabalho, prova disso é a escolha do projeto Horta Mandala “[...] como projeto principal uma vez que o mesmo está relacionado como proposta estabelecida de acordo com a nossa realidade e através do mesmo podemos realizar o exercício dos conceitos agroecológicos/agroflorestais” (ESCOLA ESTADUAL FLORESTAN FERNANDES, 2016, p. 6).

Segundo a Entrevistada 2, presidente do Conselho Consultivo e Deliberativo da Escola Florestan Fernandes, os conteúdos que os alunos aprendem no Projeto Horta Mandala estão relacionados com questões que a comunidade necessita para desenvolver os projetos: Cantasol; Feira Livre; Viveiro de Mudanças Frutíferas e de Plantas Nativas; Economia Solidária e da Cooperativa Coopervia, sob princípios fundamentais para operar o processo de produção que possibilite ao homem transformar o meio em benefício próprio sem provocar a morte do princípio da vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constata-se que há convergências, um entrelaçamento entre a proposta político-pedagógica da escola e os projetos que desenvolvidos no assentamento. É comum ver

profissionais da educação liderando, trabalhando nos projetos que estão sendo desenvolvidos pela comunidade, bem como identificar os trabalhadores do assentamento assumindo cargos de liderança e participando na elaboração e desenvolvimento de projetos na escola. Da mesma forma, é possível constatar a presença e participação dos alunos tanto nos projetos da escola, quanto nos projetos do assentamento.

Na Proposta Político-Pedagógica da Escola não constam as disciplinas Reforma Agrária, Economia Solidária e Agroecologia. Mas nas práticas desenvolvidas pela comunidade escolar e seu entorno, percebe-se que os princípios de economia solidária e agroecologia, bem como o de luta para garantir o direito à terra, a moradia, a educação de maneira a garantir o direito à vida, ao trabalho e a justiça social; esses princípios estão presentes em cada ato, em cada manifestação, em cada ação efetivada pelos seres humanos que pertencem ao assentamento.

Portanto, identificamos que os princípios da formação omnilateral e politécnica estão sendo efetivados, nas ações desenvolvidas pela escola, bem como nas ações desenvolvidas pelas lideranças da comunidade do assentamento. Tanto na rotina das atividades escolares quanto no dia a dia do Grupo de Jovens, do Projeto Cantasol, no Projeto de Viveiro de Mudas Frutíferas e Mudas Nativas, nas reuniões da União dos Estudantes, identificamos a presença e a participação de alunos, ex-alunos, professores, pais que, trazem para as discussões experiências, conceitos, princípios e perspectivas de futuro, bem como, exigem posicionamentos críticos e ações concretas frente a realidade atual.

Concluimos que, mesmo com a precariedade em que se encontra a rede física, a falta de material pedagógico, falta de laboratório, quadra para a prática de esportes e espaço confortável para as reuniões de trabalho e para a realização de encontros e comemorações festivas, a Escola Florestam Fernandes está desenvolvendo um projeto sólido que vai ao encontro das demandas da comunidade, que tem reiteradamente reivindicado melhorias na estrutura da escola. Os profissionais da escola estão comprometidos com o projeto do assentamento e, percebe-se nas práticas desenvolvidas tanto pelos profissionais da escola, como nas falas dos alunos e nos depoimentos dos pais que a formação omnilateral e politécnica são princípios que permeiam o projeto de sociedade que a comunidade escolar e seu entorno pretendem desenvolver.

REFERÊNCIAS

ANDRIONI, Ivonei. **Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio no/do Campo em Mato Grosso: Limites e Possibilidades**. Cáceres/MT: UNEMAT, 2016.

Revista Labor Fortaleza/CE, jan/jul 2018 Vol. 01, nº 19, pp. 170-184 ISSN 1983-5000

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

_____. Ministério da Educação. **Referenciais para uma política nacional de educação do campo**: Caderno de Subsídios. (Coord.) RAMOS, Marise Nogueira; MOREIRA, Telma Maria; SANTOS, Clarice Aparecida dos. 2ª ed. Brasília; MEC/Secad, 2005.

_____. Ministério da Educação. **Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrado ao Ensino Médio**. Brasília: MEC/Setec, nov. 2007.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 26 jun. 2014 - Edição extra.

CALDART, Roseli Salete. Caminhos para a Transformação da Escola. In: CALDART, Roseli Salete; STEDILE, Miguel Henrique; DAROS, Diana. (Orgs.) **Caminhos para a Transformação da Escola**. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

_____. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLILA, Mônica Castagna (Org.). **Por uma educação do campo**. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

ESCOLA ESTAUAL FLORESTAN FERNANDES. **Projeto Político Pedagógico**. 2016.

FREIRE, Paulo. **Educação Como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1967.

FREITAS, Luiz Carlos de; SORDI, Maria Regina Lemes de; MALAVASI, Maria Marcia Sigrist; FREITAS, Helena Costa Lopes de. **Avaliação Educacional: Caminhando pela Contramão**. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Apresentação. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Org.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação Politécnica. In: CALDART, Roseli. PEREIRA, Isabel Brasil. ALENTEJANO, Paulo. FRIGOTTO, Gaudêncio. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

_____. Formação Omnilateral. In: Caldart, Roseli. PEREIRA, Isabel Brasil. ALENTEJANO, Paulo. FRIGOTTO, Gaudêncio. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do Cárcere**. Volume 2; edição e tradução, Carlos Nelson Coutinho, 6ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

LEMME, Pascoal. **Memórias de um Educador**. 5v. 2 ed. Brasília: INEP, 2004.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto Comunista**. Organização e introdução Osvaldo Coggiola. 1ª ed. Revista – São Paulo: Boitempo, 2010.

_____. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **Textos Sobre Educação e Ensino**. Tradução de Rubens Eduardo Farias. São Paulo: Centauro, 2004.

MARX, Karl. **O Capital: Crítica da Economia Política: Livro: O Processo de Produção do Capital**. São Paulo: Boitempo, 2013.

MATO GROSSO. **Orientações Curriculares: Concepções para a Educação Básica**. Secretaria de Estado de Educação. Cuiabá: Defanti, 2010.

MATO GROSSO. Lei 8.806 de 10 de janeiro de 2008. Instituiu o Plano Estadual de Educação (PEE). Diário Oficial de Mato Grosso, 10 jan. 2008.

MATO GROSSO. Lei nº 10.111, de 06 de junho de 2014. Dispõe sobre a revisão e alteração do Plano Estadual de Educação, instituído pela Lei nº 8.806, de 10 de janeiro de 2008. Diário Oficial de Mato Grosso, 06 jun. 2014.

MOLINA, Mônica Castagna. SÁ, Laís Mourão. Escola do Campo. In: CALDART, Roseli Salete. PEREIRA, Isabel Brasil. ALENTEJANO, Paulo. FRIGOTTO, Gaudêncio. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio: Expressão Popular, 2012.

NOSELLA, Paolo. **A escola de Gramsci**. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **Trabalho e Educação: Fundamentos Ontológicos e Históricos**. Revista Brasileira de Educação v. 12 nº 34 jan./abr. 2007.