

REVISTA

Labor

ISSN:1983-5000 Número 21 Vol. 02 Jan/Jun 2019



Edição Jan/Jun 2019

Nº 21, Vol. 02

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

Fortaleza/Ceará
Junho/2019



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. Valdemarin Coelho Gomes

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 ARRAIS NETO, Enéas de Araújo *Et All* (Org.s)

Revista Labor – Edição 21 Volume 02. Fortaleza: Laboratório de Estudos do Trabalho e Qualificação Profissional – LABOR/UFC e Núcleo de Pesquisa em Educação Profissional – NUPEP/IFCE. Junho de 2019.

63f.

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

Expediente

Editores-Chefes

Prof. Eneas Arrais de Araujo Neto, Universidade Federal do Ceará - UFC, Brasil

Prof. Dr. Arno Münster, Universidade de Amiens – Paris, França

Conselho Editorial

Prof. Dra. Iracy Picanço, UFBA, Brasil

Prof. Dr. Ricardo Antunes, Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, Brasil

Prof. Dr. Paolo Nosella, Universidade Federal de São Carlos - UFSCar, Brasil

Profa. Dra. Elenilce Gomes de Oliveira, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - IFCE, Brasil

Profa. Maria José Pires Barros Cardoso, Universidade Federal do Maranhão - UFMA, Brasil

Conselho Científico

Sr Gilson de Sousa Oliveira, Instituto Federal de Educação Ciências e Tecnologia (IFCE), Brasil

Dr Jackson Braga, UFC, Brasil

Srta ADRIANA ALVES DA SILVA, IFCE- CAMPUS IGUATU, Brasil

SRa Tânia Serra Azul Machado BEZERRA, Universidade estadual do Ceará-UECE, Brasil

Prof. FRANCISCO JOSÉ LIMA SALES, UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ - UFC, Brasil

Prof.a Sonia Maria Rummert, Universidade Federal Fluminense - UFCC, Brasil

Prof.a Antonia de Abreu Sousa, Instituto Federal do Ceará - Campus Fortaleza, Brasil

Prof. Erasmo Miessa Ruiz, Universidade Estadual do Ceará - UECE, Brasil

Profa. Francisca das Chagas Silva Lima, Universidade Federal do Maranhão - UFMA

Profa. Maria Aparecida Ciavatta, Universidade Federal Fluminense - UFF

Profa. Marise Nogueira Ramos, Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ, Brasil

Prof. Paulo Sergio Tumolo, Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC

Parecerista Ad-hoc deste Volume

Prof. Dr. Gilson de Sousa Oliveira

Profa. Dra. Liliane Bordignon de Souza

Prof. Dr. FRANCISCO DAS CHAGAS SILVA SOUZA

Prof. Dr. Dante Henrique Moura

Profa. Dra. Adriana Alves da Silva

Profa. Dra. Francisca das Chagas Ferreira Lima

Prof. Dr. Pablo Marlon Medeiros da Silva

Prof. Dr. HORACIO MIGUEL HERNÁN ZAPATA

Sumário

Apresentação

Eneas Arrais de Araujo Neto 05-10

A REFORMA DO ENSINO MÉDIO: AMEAÇAS ÀS CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO INTEGRADA

Consolação Linhares de Carvalho Coelho, Antonia de Abreu Sousa 11-23

A PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO EM AUDIOVISUAL PARA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA GUARANI MBYA

Carolina Miranda de Oliveira, Anna Beatriz Albuquerque Vecchia 24-33

A PRÁXIS EM DUAS EXPERIÊNCIAS DISTINTAS EM EDUCAÇÃO E A IMPORTÂNCIA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Debora Mota Marques, Maria Aparecida de Lima Braga Fernandes 34-47

O SABER FAZER ESCOLHAS BEM INFORMADAS E A GESTÃO BIOPOLÍTICA DOS CONSUMIDORES NA CONTEMPORANEIDADE

Andresa Silva da Costa Mutz, Raquel Salcedo Gomes 48-63

APRESENTAÇÃO

Observa-se, nesta segunda década do século XXI, o afloramento de um séquito de processos, elementos e estruturas sociais que redirecionam ou rearticulam as tradicionais formas sociais, políticas e econômicas típicas do século XX, que marcaram e ainda influenciam a sociedade brasileira e mundial. Emergindo historicamente em meio a momentos de crise e suspiros de retomada do ciclo de crescimento do capital, a articulação global dessas formas levou ao desenvolvimento de novas concepções teórico-práticas na área econômica (Globalização – Reestruturação Produtiva – Sociedade da Informação - Novas Tecnologias – Novos modelos de Trabalho – novo Modo de Regulação Social, Sistema de Produção Flexível etc.).

Igualmente, desenvolveram-se novos referenciais de Estado e de Política (neoliberalismo, fim do Estado Nacional, redução do Estado, articulações geopolíticas e econômicas regionais, entre outras), bem como emergiram novas concepções e paradigmas culturais (pós-modernidade, nihilismo, multiculturalismo etc.). Estes fenômenos têm influenciado os processos de formação e qualificação dos trabalhadores, tendo influência sobre as lutas sociais deles decorrentes, estabelecendo os parâmetros compreensivos do momento histórico atual e influenciando na leitura de suas possibilidades de desdobramento futuro.

A transformação social das décadas anteriores e a crise atual atingiram a sociedade mundial numa amplitude nunca vista nos eventos precedentes, englobando as esferas econômica, política e cultural. Apesar disso, uma análise mais ampla e sob um paradigma totalizante e dialético sugere que as crises de superprodução, típicas do processo de reprodução expandida do capital, articuladas sob o Modo de Reprodução Social – MRS Fordista, foram o elemento catalisador das transformações sociais e produtivas subsequentes.

Os desdobramentos econômicos e políticos do capitalismo mundial hodierno (últimas duas décadas – 1990-2010) têm se refletido em frequentes crises de caráter mais, ou menos, setorial e localizado, podendo ser observadas de um panorama historicamente mais amplo e temporalmente alongado como manifestações esporádicas de uma crise permanente – endêmica que acompanha o processo de reorganização global da Produção Mundial decorrente da Reestruturação Produtiva generalizada.

Essa sequência de momentos de reestruturação e crises localizadas, agravada por modificações do perfil da demanda social de produtos, incitadas pelos novos comportamentos e perspectivas sociais impuseram a flexibilização das formas de produção, vinculadas ao reordenamento mundial dos fluxos de mercadorias e capitais, como a única saída para a continuidade e expansão do sistema global do capital. A incerteza permanente, associada à

absoluta fluidez estrutural, no sentido mais superficial dos modelos da produção social capitalista, leva à instabilidade como processo central da sociabilidade (cultura e política) tanto quanto da economia.

Os padrões de competitividade empresarial, manifestação desses processos no nível microeconômico das unidades produtivas, passaram a exigir incrementos radicais nos índices de produtividade no trabalho, o que levou à implementação, no setor produtivo, das novas tecnologias. Essas foram associadas à busca por modelos de organização do trabalho mais eficazes e dinâmicos, no sentido de ampliar a geração de trabalho excedente. A redução de direitos do trabalho (apresentada pela mídia e pelos teóricos conservadores como “flexibilização de direitos”) foi o complemento social e político desse movimento de ampliação da submissão real e formal do Trabalho ao Capital, reduzindo salários indiretos e expandindo sob formas diversas a jornada de trabalho, com a consequente expansão da Mais-valia absoluta (a massa de trabalhadores passa a trabalhar mais: maiores jornadas, menos folgas, reduz-se férias remuneradas, entre outras formas de retrocesso das conquistas sociais do trabalho).

Acrescente-se a esse quadro, a financeirização da economia, no sentido não apenas da hegemonia do capital financeiro, num sentido clássico, mas da proeminência das decisões e direcionamentos advindos do mundo das finanças e da especulação financeira (que, ademais, já não é apenas rentista, tendo se tornado um setor dinâmico e direcionador dos processos de reprodução do capital na esfera mundial) sobre a totalidade da economia e da produção. Acoplado ao último aspecto, o descolamento entre a reprodução financeira e creditícia do capital monetário e a produção real de mais-valia, tem levado à pressão produtiva sobre o trabalho, estimulando, entre outros processos econômicos perversos, a naturalização de formas de “dumping” social¹, de destruição de direitos sociais e do trabalho, bem como favorecendo os processos de “bolhas” de crescimento e crises especulativas nas bolsas de valores mundiais.

Isto é o que se quer dizer quando se afirma que a Mundialização Capitalista, como manifestação da etapa atual do modo de produção e reprodução social sob controle do capital, representa a continuidade e aprofundamento de sua lógica central, sendo um processo de “permanência transformada”, não uma “revolução” como chegaram a apregoar muitos teóricos da sociologia do trabalho e das ciências sociais em geral, ao observar como fenômeno isolado

¹ Por “Dumping” se entende o processo de competição para pior, permitida pela comparação entre “custos” do trabalho entre países, regiões, estados, etc, a partir da possibilidade de deslocamento do capital. Como numa economia de mercado vende mais quem vende mais barato, o menor custo do trabalho se torna um fator diferencial decisivo na batalha da sobrevivência intercapitalista. Esses determinantes, em economias em que não existe controle social, estruturas estatais de proteção social fracas ou inexistentes, leva ao rebaixamento dos níveis de vida dos trabalhadores, permitido por baixos salários, menor carga de salários indiretos (direitos sociais), jornadas sem controle, entre outros procedimentos. Procedimento similar acontece no que se refere à exploração de recursos naturais: os locais em que se permite a exploração de recursos de forma descontrolada, sem mecanismos de proteção ambiental ou preocupações de preservação representam custos produtivos menores. As empresas que agem assim adquirem diferenciais “competitivos” positivos, sob a lógica do capital, apesar de nefastos numa lógica humana, social e ambiental.

as transformações tecnológicas, culturais, organizacionais e dos fluxos de informação por que passou e ainda passa o sistema produtivo.

Articulada com esses processos, a “Reforma do Estado”, a emergência das políticas neoliberais, entre outros aspectos de transformações políticas, representaram as condensações conceituais e ideológicas assumidas pelos encaminhamentos hegemônicos emanados das classes e grupos dominantes neste novo quadro societário. No mundo da cultura, albergados dentro do grande comboio da pós-modernidade, as ideias e concepções de fragmentação, irracionalismo, individualismo, nihilismo, pluralidade e diversidade desconexas, como exemplos de uma série de outras, têm, em geral, levado a práticas imobilistas e a atitudes conformistas e isolacionistas frente às novas formas e vivências da sociedade do capital.

Ao lado e por dentro desse processo, a “espetacularização” da vida, acentuada pela emergência de novos meios de comunicação globais (TV, internet – redes sociais virtuais – telecomunicações), cria uma aparência de democratização das comunicações que obnubila seu caráter de produtos da “indústria cultural”, baseados na alienação, no consumismo, no conformismo político e dos modelos de ser-viver aos ditames da cultura burguesa. O modelo social burguês atinge hoje o mundo Ocidental, Africano e Asiático, impondo-se sobre civilizações milenares, minando “por dentro” suas formas culturais. Se, anteriormente essas culturas eram “varridas” pela implantação substitutiva do “american way-of-life” que homogeneizava as formas sociais com a imposição dos formatos euro-ocidentais, hoje o processo se tornou mais insidioso e sutil. Já não se necessita destruir essas culturas, mas a questão central é “inocula-las com o vírus” do consumo conspícuo e dos valores aburguesados da cultura de massa. Pode-se continuar a viver como indiano, coreano, chinês, tailandês, palestino, aborígene ou em qualquer outro referencial étnico ou social, contanto que envolvido na matriz midiática consumista e politicamente conformista que emana dos centros capitalistas.

Apresenta-se, a nosso ver, como tarefa central do pensamento crítico e da intelectualidade que se declara como orgânica das grandes massas da população brasileira, componentes das classes trabalhadoras ou subalternas, o desenvolvimento de análises, teorias, estudos e versões baseadas na perspectiva transformadora ou revolucionária das relações e processos sociais e produtivos decorrentes da lógica do capital. Visa-se, desta forma, partindo de uma análise inserida e desenvolvida no cotidiano de lutas e vida dos setores subalternos, munir os elementos e grupos que, dentre os grupos contra-hegemônicos, intentem atitudes e práticas de combate frente a essa sociabilidade atual e a construção de processos sociais, políticos e educacionais centrados nos interesses e necessidades de humanização social e não das regras da economia capitalista, desumanas e ecologicamente destrutivas.

Claramente, essa mudança de foco de interesses e do centro articulador dos projetos sócio-político e econômico da sociedade significa deslocar o núcleo de sentido e de motivação da economia e de suas consequências sobre a sociabilidade geral (política e cultura), retirando o direcionamento do mero Desenvolvimento Econômico e da lucratividade ou do incremento produtivo, em si, para buscar como novo norte a “stela polaris” ou a “cruz do sul” do bem estar humano e de sua “felicidade social”.

Observe-se que essa assertiva não quer significar, nem significa um apelo ao mero voluntarismo ou ao “bom coração” das populações massificadas pela indústria cultural burguesa. Apenas se tornou perceptível, com clareza histórica atingível por análises que usem de isenção e profundidade, que o desenvolvimento e manutenção da lógica do “sistema”, se leva concretamente ao permanente caos socio-econômico, não aponta saídas “per si”. Por dentro da própria lógica do capital se encontra a destruição de forças produtivas (capitais e força de trabalho) pela guerra, para que o movimento de reprodução possa ser mantido entre os vencedores. A leitura mecanicista do velho marxismo dos partidos comunistas já não contempla as novas necessidades e os novos campos de análise e de lutas surgidos nos últimos decênios. É justamente neste espaço ideológico-educativo que vemos a necessidade de surgimento de novos caminhos de práxis sociais alternativas que eduquem, instiguem e movam as forças necessárias à mudança que se compreende hoje como um processo longo e permanente de vontade política, social e econômica.

Sem parecer redundante, mas no sentido de reforçar que as antigas lutas setoriais não são óbvias ou subsumidas na luta de classes geral, se faz necessário incluir referenciais humanistas plenos e radicais associados ao respeito ecossistêmico igualmente radical. Esse “Bem-estar humano e Felicidade Social, que contêm um definitivo núcleo de subjetividade política, necessitam ser definidos a partir de lógicas que também respeitem regras de sustentabilidade e equilíbrio ecológico planetário, superando a perspectiva apologética do industrialismo, cujos males vão além da lógica capitalista.

O surgimento de “utopias concretas”, para utilizar a expressão de Ernst Bloch, que alimentem sonhos concretos e a ação dos grupos sociais e dos indivíduos contra a resistência da sociabilidade capitalista, se torna cada vez mais claramente a única saída com possibilidade de unificar lutas cujo caráter ainda tem sido de mera resistência ou de negação. As lutas e grupos em luta carecem de referências concretas. Sem norteadores ideológicos, e elementos nucleadores comuns, a diversidade e pluralidade se mostram como divergências e exacerbam contradições internas de aspectos menores. A unidade dos subalternos é uma tarefa educativa, entendido o educativo no sentido amplo e formador de vontade e de caminho. Até porquê a

resistência do capitalismo, através de seus defensores e da subsistência de sua própria lógica sistêmica, não cederá sem lutar, das formas mais desumanas e cruéis que possamos imaginar.

A Revista Labor tem servido a essa resistência, daí o esforço hercúleo de manter-se em pé, diante de adversidades que se avolumam tanto na esfera humana quanto na tecnológica, passando, inclusive, pela burocracia dos órgãos de avaliação e fomento que, ao invés de impulsionar novas publicações, adorna-se, em especial nos dias em que estamos vivendo, de uma roupagem que dificulta a divulgação e a valorização da divulgação científica, sobretudo das regiões mais afastadas do centro econômico do país.

Olhando para esse volume, que conclui o número 21 de nossa Revista, publicamos mais 4 artigos, totalizando 11 nesta edição. Ao tempo que agradecemos aos autores a confiança na Revista Labor, pedimos desculpas pelas dificuldades enfrentadas ao longo deste ano, dificuldades que sabemos serem vividas por diversos editores de Revista ligadas ao viés marxiano.

O artigo que abre essa sessão de autoria de Consolação Linhares e Antonia Sousa, trata das contradições da reforma do Ensino Médio instituída pela Lei nº 13.415/2017 e expressa no documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), uma leitura atual e necessária posto as significativas mudanças que trazem ao processo educativo, sobretudo ao Ensino Médio.

No artigo seguinte Carolina Oliveira e Anna Beatriz Vecchia, apresentam como tem sido desenvolvida uma experiência de produção de material didático em audiovisual, elaborado para o suporte pedagógico dos professores das escolas indígenas das aldeias Guarani Mbya. Uma experiência rica e que pode servir de inspiração a diversos projetos, não somente de educação indígena, Brasil a fora.

O artigo de Debora Marques e Maria Aparecida Fernandes, o terceiro deste curto volume, relata as experiências enquanto profissionais da educação, atuando como supervisora pedagógica e professores em escolas de educação profissionalizante e de formação de jovens e adultos, aponta o que as distinguem e o que as aproxima, uma rica e didática leitura.

Por fim, Andresa Mutz e Raquel Gomes nos contemplam com um debate sobre educação financeira, apesar do texto não compor o campo tradicional da Revista Labor, apresenta um olhar interessante e vinculante ao mundo do trabalho, que nos aproxima dos métodos ideológicos que o capital tenta impor sobre os grupos subalternizados, sobretudo dos trabalhadores.

Esperamos que aproveitem a leitura, nosso esforço é sempre o de proporcionar um conjunto de estudos e pesquisa que possam fortalecer o debate no campo do Trabalho e da Educação.

Prof. Eneas de Araújo Arrais Neto

Editor da Revista Labor

A REFORMA DO ENSINO MÉDIO: AMEAÇAS ÀS CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO INTEGRADA

THE SECONDARY EDUCATION REFORM: A THREAT TO THE NOTIONS OF INTEGRATED TRAINING

Consolação Linhares de Carvalho Coelho¹

Antonia de Abreu Sousa²

RESUMO

Nesse estudo, analisamos as contradições da reforma do Ensino Médio instituída pela Lei nº 13.415/2017 e expressa no documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Os textos da referida lei e da BNCC defendem uma educação integrada, mas estrutura o currículo por meio de itinerários formativos de forma que inviabiliza o processo de interdisciplinaridade baseado nos eixos estruturantes do Ensino Médio, impossibilitando a integração entre a base comum e o ensino profissional, conforme está proposto nas atuais Diretrizes Curriculares Nacionais e nos Decretos nº 5.154/04 e 6.302/07. Diante dessa reforma, que ameaça os princípios de formação integral da classe trabalhadora, é preciso construir uma consciência para que, enquanto profissionais da educação, possamos reagir, por meio de nossas práticas pedagógicas, contra o desmonte da educação pública.

PALAVRAS CHAVES: Reforma do Ensino Médio; Formação Humana Integrada; Retrocesso Educacional.

ABSTRACT

In this survey, we analyzed the contradictions of the Secondary education reform established by Law 13.415 / 2017 and expressed in the document of the National Curricular Common Base. The texts of the aforementioned law and of the BNCC advocate an integrated education, but structure the curriculum through formative itineraries in a way that makes the process of interdisciplinarity based on the structuring axis of secondary education unfeasible, making it impossible to integrate between the common base and professional education, as proposed education of the current National Curricular Guidelines and in Decrees 5.154 / 04 and 6.302 / 07. Faced with this reform that threatens the principles of integral formation of the working class, it is necessary to build a conscience so that as professionals of education we can react, through our pedagogical practices, against the dismantling of public education.

KEY WORDS: Secondary education reform; Integrated Human Education; Educational Retreat.

¹ Mestre em Educação Profissional Tecnológica pelo IFCE- PROFEPT e coordenadora de Estágio da EEEP Lysia Pimentel Gomes Sampaio Sales, conlinhares20@gmail.com.

² Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e docente do Instituto Federal de educação Ciências e Tecnologia do Ceará-IFCE

INTRODUÇÃO

O objetivo desse estudo é identificar as contradições da reforma do Ensino Médio proposta pela Lei nº 13.415/2017 e expressa no documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Tanto a lei como a BNCC apresentam em seus textos a defesa de uma educação integral, mas, na prática, fragmenta o currículo por meio de itinerários formativos, reforçando a separação entre formação geral e formação profissional, bem como suprimindo os eixos estruturantes do Ensino Médio Integrado: Trabalho, Ciência, Tecnologia e Cultura.

Antes de iniciarmos o estudo da reforma do Ensino Médio, trabalhamos, no primeiro tópico, as concepções de educação integrada que fundamentam as atuais Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (DCNEP), assim como o Decreto nº 5.154/04, que estabelece a Educação Profissional articulada e integrada ao Ensino Médio e o Decreto nº 6.302/07 que instituiu o Programa Brasil Profissionalizado. Tais concepções privilegiam as múltiplas dimensões do ser humano a partir de uma formação orientada por processo de ensino interdisciplinar que teria como base os eixos estruturantes do Ensino Médio, possibilitando a integração entre a base comum e base profissional nas práticas de ensino e nos currículos construídos nas escolas.

Embora ainda houvesse muito o que fazer em nossas escolas para se alcançar uma integração de fato, temos uma legislação e um conjunto de diretrizes que apontam na direção de uma educação integral³. Entretanto, mesmo não tendo sido oficialmente revogadas, as Diretrizes e os Decretos referidos têm seus princípios ameaçados diante de uma reforma comprometida com a formação de competências para atender as demandas do capital⁴, como veremos no segundo tópico.

A compreensão de que os ideais de uma educação integrada, que possibilita a incorporação da dimensão intelectual ao trabalho produtivo estão ameaçados, é fundamental que os profissionais da educação resistam ao avanço das forças neoliberais⁵ que comprometem a formação do trabalhador.

³ Compreendemos educação integrada a partir das três dimensões sugeridas por Marise Ramos no texto *Concepções de Ensino Médio integrado à Educação Profissional* (2007): como concepção de formação humana; como forma de relacionar ensino médio à educação profissional e como relação entre parte e totalidade na proposta curricular.

⁴ Para István Mészáros (2008, p.35), a educação atende ao capital na medida em que além de “fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão” também gera e transmite um conjunto de valores que legitima os interesses daqueles que controlam os meios de produção.

⁵ “O neoliberalismo pode ser considerado um desdobramento da tese clássica do liberalismo que contribuiu para legitimar o modo de produção social capitalista. [...] O Estado, neoliberalismo, deve ser mínimo e cumprir apenas algumas funções básicas, como a educação fundamental, a saúde pública e a criação e manutenção de uma infraestrutura essencial ao desenvolvimento econômico, liberando o Estado dos gastos de manutenção do ensino médio, técnico e superior” (SOUZA, 2014, p. 99 e 100). Sobre o avanço do neoliberalismo nos últimos anos no Brasil, destacamos as contribuições da professora Elenilce Gomes de Oliveira no texto: *A “Personalidade Vigorosamente Formada”*, em Gramsci, e o obstáculo no âmbito do ensino médio (2016).

AS CONCEPÇÕES DE UMA FORMAÇÃO INTEGRADA NAS ATUAIS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO E NA LEGISLAÇÃO

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, aprovadas em 2011, “orientam-se no sentido do oferecimento de uma formação humana integral, evitando a orientação limitada da preparação para o vestibular [...]” (BRASIL, 2013, p. 155). Na sequência dessa afirmação, o texto das Diretrizes traz os tópicos intitulados de “Pressupostos e fundamentos para um Ensino Médio de qualidade social” e “Trabalho, ciências, tecnologia e cultura: dimensões da formação humana” (Ibid. p. 161). Nessas seções do documento, os eixos estruturantes do ensino médio são apresentados como a base onde se organizaria a educação integral, garantindo, assim, a qualidade social da educação, pois:

Uma formação integral, portanto, não somente possibilita o acesso a conhecimentos científicos, mas também promove a reflexão crítica sobre os padrões culturais que se constituem normas de conduta de um grupo social, assim como a apropriação de referências e tendências que se manifestam em tempos e espaços históricos, os quais expressam concepções, problemas, crises e potenciais de uma sociedade, que se vê traduzida e/ou questionada nas suas manifestações. Assim, evidencia-se a unicidade entre as dimensões científico-tecnológico-cultural, a partir da compreensão do trabalho em seu sentido ontológico. (BRASIL, 2013, p. 162).

Na construção de um projeto formativo para o Ensino Médio, as Diretrizes compreendem que a integração entre as dimensões do trabalho, ciência, tecnologia e cultura devem ter por base o trabalho como princípio educativo a partir das dimensões ontológica e histórica. Na primeira concepção, o trabalho é princípio educativo na medida em que:

[...] proporciona a compreensão do processo histórico de produção científica e tecnológica, como conhecimentos desenvolvidos e apropriados socialmente para a transformação das condições naturais da vida e a ampliação das capacidades, das potencialidades e dos sentidos humanos. O trabalho, no sentido ontológico, é princípio e organiza a base unitária do Ensino Médio. (BRASIL, 2013, p. 162).

O trabalho é compreendido como uma realização inerente ao ser humano, pois é por meio do trabalho, diferentemente dos outros animais, que o homem transforma a natureza adaptando-a as suas necessidades. Para tanto, o homem apropria-se do conhecimento já produzido pela humanidade para reformulá-lo e aplicá-lo no processo de mediação de sua existência. Esses conhecimentos sistematizados, produzidos socialmente ao longo da história, na busca da compreensão e transformação da natureza e da sociedade é definido, pelas Diretrizes, como Ciências que por sua vez, ao ser apropriado como força produtiva, sintetiza o conceito de Tecnologia que representa a “mediação entre conhecimento científico (apreensão e desvelamento do real) e produção (intervenção no real)”. (BRASIL, 2013).

Esse processo relacional entre ciência e tecnologia, originado do trabalho, ocorre orientado por uma determinada Cultura que significa um conjunto de normas de conduta de uma sociedade que são expressas pelos valores éticos e estéticos, correspondendo as manifestações materiais e simbólicas que constituem o modo de vida de uma população específica. (BRASIL, 2013).

Nessa perspectiva antológica, o homem se constitui, em seus diversos aspectos, a partir do trabalho, entretanto esse processo ocorre ao longo do tempo, o que exige que o trabalho como princípio educativo seja situado no tempo e espaço de cada sociedade. Portanto, na dimensão histórica, o trabalho é princípio educativo ao passo em que:

[...] coloca exigências específicas para o processo educacional, visando à participação direta dos membros da sociedade no trabalho socialmente produtivo. Com este sentido, conquanto também organize a base unitária, fundamenta e justifica a formação específica para o exercício de profissões, estas entendidas como forma contratual socialmente reconhecida, do processo de compra e venda da força de trabalho.

Como razão da formação específica, o trabalho aqui se configura também como contexto. Do ponto de vista organizacional, essa relação deve integrar em um mesmo currículo a formação plena do educando, possibilitando construções intelectuais mais complexas; a apropriação de conceitos necessários para a intervenção consciente na realidade e a compreensão do processo histórico de construção do conhecimento. (BRASIL, 2013, p. 162).

O trabalho como princípio educativo na perspectiva histórica deve, segundo as Diretrizes, atender as formações de profissões específicas que sejam demandadas pelo contexto social. A profissionalização do estudante deve ser acompanhada por uma formação que privilegie o desenvolvimento integral do estudante, capacitando-o para realizar intervenções no contexto em que está inserido.

Esses princípios norteadores do currículo integrado são os referenciais básicos para a efetivação das atividades interdisciplinares que são compreendidas, pelas Diretrizes, como sendo uma abordagem teórica-metodológica direcionada para a integração das diferentes áreas do conhecimento. (BRASIL, 2013). Sendo assim, a organização curricular do Ensino Médio pautada na interdisciplinaridade ocorre por meio de:

[...] disciplinas (recorte do real para aprofundar conceitos) e com atividades integradoras (imersão no real ou sua simulação para compreender a relação parte-totalidade por meio de atividades interdisciplinares). Há dois pontos cruciais nessa proposta: a definição das disciplinas com a respectiva seleção de conteúdos; e a definição das atividades integradoras, pois é necessário que ambas sejam efetivadas a partir das inter-relações existentes entre os eixos constituintes do Ensino Médio integrando as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura. (BRASIL, 2013, p. 184).

Quanto à seleção das disciplinas e definição das atividades integradoras, o documento orienta para que o foco seja no estudante e atenda sempre ao processo de ensino aprendizagem baseado nos eixos estruturantes do Ensino Médio. No texto das Diretrizes não há uma indicação clara de quais seriam as atividades integradoras, mas indica que cada escola e sistema de ensino deve ter como referência, para a elaboração e execução dessas atividades, a realidade dos seus estudantes.

No tocante ao Ensino Médio articulado na forma integrada à Educação Profissional Tecnológica, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (DCNEP) de 2012 retomam o conceito de trabalho como princípio educativo, referenciado nas DCNEM, bem como considera que a ciência, tecnologia e cultura são eixos estruturantes do currículo que visa a formação integral do sujeito, garantindo um Ensino Médio de qualidade. (BRASIL, 2013).

A consagração dessa concepção de uma formação Integrada nas Diretrizes, que possibilita o desenvolvimento humano em suas múltiplas dimensões, não foi um processo que ocorreu sem luta, pois se retomarmos às concepções de Educação Profissional que disputaram espaço no texto da Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional (LDB), nº 9394/96, das Diretrizes de 1999 e até mesmo nas DCNEP de 2012 compreenderemos as relações de interesse que marcaram essas disputas estando, de um lado, os defensores de uma formação integral e, do outro lado, os grupos conservadores que desejavam instituir orientações para um ensino profissional que atenderia as exigências do capital⁶. O discurso que predominou nas leis e nas regulamentações curriculares foi o dos conservadores, comprovando que a política da educação para os trabalhadores, no Brasil, foi desenvolvida para atender aos interesses burgueses. Entretanto, a luta dos defensores por uma educação integrada e integral do sujeito alcançou conquistas com o Decreto nº 5.154/04 que regulamentou a oferta do Ensino Médio integrado à Educação Profissional Técnica, podendo ser realizada na mesma instituição de ensino, tendo o aluno uma única matrícula e com a instituição do Programa Brasil Profissionalizado (Decreto nº 6.302/07) que visava “fomentar a expansão da oferta de matrículas no ensino médio integrado à educação profissional, pela rede pública de Educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios [...]”. (BRASIL, 2007, p. 1), bem como deixou marcas na redação do texto das

⁶ No texto A “era das diretrizes”: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres (2012), Maria Ciavatta e Marise Ramos destacam o antagonismo das concepções de currículo presentes nos documentos orientadores da Educação, estando de um lado os princípios de uma formação integral e, do outro, a proposta de uma formação baseada em competências para atender às demandas do mercado. É possível concluir, a partir da análise das referidas autoras, que no caso do texto das DCNEP há contradições quanto aos princípios de formação que devem orientar as práticas educacionais.

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio de 2012.

As referidas conquistas encontram-se ameaçadas pela iminente efetivação da proposta de reforma do Ensino Médio que ataca a educação integral do trabalhador e legitima os interesses neoliberais que avançaram nos últimos anos em nosso país. Portanto, é preciso que façamos uma leitura da proposta da reforma do ensino médio para além do discurso que a legitima para que possamos encontrar brechas para resistir ao desmonte do projeto de formação humana integral.

A REFORMA DO ENSINO MÉDIO: OS CLARÕES DO RETROCESSO

Em 2016, a Lei de Diretrizes e Base da Educação - LDB, nº 9394/96, completou 20 anos e recebeu pela primeira vez uma proposta de alteração por meio de Medida Provisória (MP nº 746/16), evidenciando a urgência de uma reforma do Ensino Médio, sob o pretexto de que o atual currículo apresentava-se rígido e precisava ser substituído por outro “flexível, enxuto e dinâmico”, bem como era preciso valorizar o protagonismo juvenil por meio do estabelecimento dos itinerários formativos que garantiria ao aluno o “poder de escolher” o processo de formação que trilhará. Para Dante Moura (2017) ao centrar a solução para a “crise do ensino médio” na reestruturação curricular, a proposta de reforma negligencia a questão central que afeta a Educação Básica no Brasil:

A falta de infraestrutura que garanta o funcionamento qualificado das escolas públicas, destacando-se: ausência de instalações físicas adequadas, bibliotecas, laboratórios, espaços para a prática esportiva e de atividades artístico-culturais; inexistência de quadro de professores e demais trabalhadores da educação contratados por concurso público; plano de carreiras e de formação, salários dignos e condições de trabalho adequados. (MOURA, 2017, p.120).

A referida Medida Provisória foi transformada na Lei nº. 13.415, de fevereiro de 2017, ignorando a necessidade de superação das precárias condições de funcionamento das escolas, que é fundamental para garantir a universalização da educação pública de qualidade, bem como não contou com um processo democrático, pois ocorreu sem uma discussão ampla dos estudantes e educadores, que eram os verdadeiros sujeitos envolvidos nos processos que sofreram as mudanças.

Essa reforma, segundo Dante Moura (2017), fez parte de um projeto maior de retrocesso social, econômico e político que fazia oposição aos pequenos avanços alcançados pelos menos favorecidos, historicamente, em nosso país. Esses avanços foram possíveis em decorrência das políticas públicas de distribuição de renda realizadas, a partir dos anos 2000, com a chegada do partido dos trabalhadores no poder executivo, que passou a sofrer oposição pelas forças reacionárias, representadas

pela elite econômica, grande mídia, fragmentos da classe média, refletidas no Congresso Nacional⁷ e, em parte, do Judiciário. Esses grupos viam nas políticas de distribuição de renda a progressiva diminuição da desigualdade social, ferindo os princípios do neoliberalismo que estão fundamentados na desigualdade como força motora da competitividade que garante o aumento da produtividade do capital. Então, para o referido autor, o objetivo do golpe contra a ex-presidente Dilma Rousseff, que se consumou em 31 de agosto de 2016, era barrar o processo de melhoria social, estando a lei 13.415/2017 situada nesse contexto e a serviço do retrocesso social.

No artigo 3º parágrafo 7º da lei supracitada, está previsto que “os currículos do Ensino Médio deverão considerar a formação integral do aluno [...]” (BRASIL, 2017, p. 2), mas, contraditoriamente, a nova estruturação do currículo, proposta pela lei, preconiza uma formação fragmentada, conforme o artigo 4º:

O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por Itinerários Formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: I-linguagens e suas tecnologias; II-matemática e suas tecnologias; III-ciências humanas e suas tecnologias; formação técnica e profissional. (BRASIL, 2017, p.2).

Para a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE, 2016 *apud* OLIVEIRA E COSTA, 2017.), essa nova estrutura do Ensino Médio, proposta pela reforma, aprofunda a separação entre formação propedêutica e formação profissional, restabelecendo os princípios do Decreto 2.208/97⁸, porém com um agravante, pois propõem também a separação dentro da própria classe de disciplinas de formação básica, fatiando a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

O esfacelamento dos conteúdos em distintos itinerários, segundo Dante Moura (2017), representa, na prática, a redução de conteúdos formativos em cada um dos itinerários, afrontando, dessa forma, a concepção do Ensino Médio como etapa final da Educação Básica (EB) e os princípios constitucionais do direito subjetivo à educação e universalização da EB.

Mesmo diante dessa proposta fragmentada de organização dos conteúdos, a versão final do documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), fundamentada na Lei nº 13.415/17 e homologada pela Portaria nº 1.570, sendo publicada no Diário Oficial da União (D.O.U) de 21/12/2017, afirma que o objetivo do ensino e da organização curricular do novo Ensino Médio deve ser a formação humana integral:

⁷Moura (2017, p.115) apresenta os principais grupos de interesses representados no Congresso Nacional na legislatura de 2015-2019, sendo possível observar que empresários, evangélicos, ruralistas dominam a maior bancada tanto na Câmara quanto no Senado.

⁸O decreto nº 2.208/97 que previa, em seu artigo 5º, uma organização curricular própria para a Educação Profissional e independente do Ensino Médio, bem como estabelecia como objetivo da educação profissional a formação estrita para o desenvolvimento de competências com o objetivo de atender as necessidades das atividades produtivas.

[...] a BNCC afirma, de maneira explícita, o seu compromisso com a *educação integral*. Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à *formação e ao desenvolvimento humano global*, que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com as visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto- considerando-os como sujeitos de aprendizagem- e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. (BRASIL/BNCC, 2018, p.14. Grifo nosso).

E para alcançar essa formação integrada, “a BNCC propõe a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento” (Ibid., p.15). Sendo assim, é possível observar que o documento elaborou um discurso perfeitamente contraditório à própria organização da proposta curricular apresentada no seu interior que, de fato, esfacela as disciplinas e aprofunda o fosso entre educação geral e educação profissional, pois entende-se como sendo formação integrada as sínteses propostas por Ramos (2014, p. 24):

[...] ao se propor a refletir sobre o que é ou que pode vir a ser a formação integrada pergunta: o que é integrar? A autora remete o termo, ao seu sentido de completude, de compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso, o que implica tratar a educação como uma totalidade social, isto é, nas múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos. No caso da formação integrada ou do ensino médio integrado ao ensino técnico, o que se quer com a concepção de educação integrada é que a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional em todos os campos em que se dá a preparação para o trabalho: seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos como a formação inicial, como o ensino técnico, tecnológico ou superior. Significa que buscamos enfocar o trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual/ trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos.

A BNCC e lei nº 13.415/2017 suprimiram os eixos estruturantes do Ensino Médio Integrado, apresentados nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica de 2012: trabalho, ciência, tecnologia e cultura, não indicando novas bases sob as quais iriam se fundamentar a suposta integração curricular proposta para essa reforma do Ensino Médio. No que se refere à integração entre os conteúdos da Base Nacional e os conteúdos dos itinerários formativos, não há nenhuma orientação clara sobre como deveria ocorrer esse processo. E os itinerários aparecem como uma oportunidade de “flexibilização da organização curricular do Ensino Médio, possibilitando opções de escolha aos estudantes” (BRASIL/BNCC, 2018, p.471).

Ao prever que os alunos teriam o direito de escolher, diante da fragmentação dos conteúdos materializada com a instituição dos itinerários, podemos intuir que o documento

supõe que todos os itinerários seriam igualmente ofertados pelas instituições de ensino, o que na prática não ocorrerá, sendo, portanto, esse discurso uma falácia.

Entretanto, uma leitura um pouco mais minuciosa do documento da Base revela a verdadeira perspectiva de formação integrada assumida pelo documento, pois “a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências” (Ibid., p.13), pois esse seria o enfoque adotado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura (UNESCO). Dessa forma, fica evidenciado que a perspectiva de formação integral baseada no desenvolvimento de competências, visa atender aos interesses dos grupos dominantes.

A lei 13.415/17 traz as noções de vivências práticas, estabelecimento de parcerias, a possibilidade de certificados intermediários de qualificação e a atribuição de etapas de terminalidade, indicando a intenção dos legisladores em facilitar uma formação mais limitada e operacional, viabilizando o acesso mais rápido ao mercado de trabalho por meio de uma profissionalização precoce e fragmentada, que estaria legalizada por certificados intermediários de qualificação e por uma estrutura com terminalidade específica do ensino. Essa lógica de uma formação voltada para atender as demandas do mercado, em detrimento de uma formação baseada na totalidade social, integralidade e interdisciplinaridade, está evidenciada no parágrafo 6º do artigo 4º da Lei 13.415/17:

6º A critério dos sistemas de ensino, a oferta de formação com ênfase técnica e profissional considerará:

I- a inclusão de *vivências práticas* de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo *parcerias* e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional;

II- a possibilidade de concessão de *certificados intermediários de qualificação* para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em *etapas com terminalidade*. (BRASIL, 2017, p.3. Grifo nosso).

Sendo assim, os estudantes que cursarão o itinerário “formação técnica e profissional” além de serem objetivamente prejudicados com uma formação aligeirada, terão também suas chances de acesso à Universidade comprometidas, pois os conteúdos de formação geral, alocados em outros itinerários que não serão cursados pelos alunos, comprometerá o desempenho deles nas provas que garantem o acesso as Instituições de Ensino Superior.

Outro aspecto da lei nº 13.415/17 que, intencionalmente, compromete a qualidade da formação do trabalhador é a possibilidade de profissionais com *notório saber* poderem “ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional” (art. 6º),

exclusivamente no itinerário formação técnica e profissional. Podemos concluir, que a lei ao admitir o notório saber, baseado na experiência profissional específica, como critério suficiente para o exercício da docência na Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM), reforça os aspectos puramente técnicos do processo formativo, subtraindo os aspectos científicos, tecnológicos e sociais que deveriam compor a formação do trabalhador. Dante Moura (2017) ressalta que o reconhecimento dos profissionais com notório saber pela legislação, na prática, levará a desqualificação da atividade docente e a precarização das condições de trabalho dos professores da EPTNM.

Esses pontos referidos revelam o aspecto mais regressivo da reforma, pois destina aos jovens mais empobrecidos, que precisam entrar logo no mercado de trabalho, uma formação mais tecnicista, marcada pela redução dos conteúdos que garantiriam um conhecimento respaldado em bases científico-tecnológicas e sócio-históricas. Desse modo, inferimos que a dualidade histórica entre formação geral e profissional será reforçada, levando o Brasil a assumir um projeto de sociedade marcado pelo acirramento da desigualdade e da violência.

É interessante observar, conforme destacou Dante Moura (2017), que esse modelo de formação para a classe trabalhadora estabelecido pela lei nº 13.415/17 recebeu o apoio da Confederação Nacional da Indústria, o Sistema S⁹, fundações de Banco e empresas privadas que se viram beneficiadas pelo artigo 4º parágrafo 11º.

Para efeito de cumprimento das exigências curriculares do ensino médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar **convênios** com instituições de educação a distância com notório reconhecimento, mediante as seguintes formas de comprovação:

- I- demonstração prática;
- II- experiência de trabalho supervisionado ou outra experiência adquirida fora do ambiente escolar;
- III- atividade de educação técnica oferecidas em instituições de ensino credenciadas;
- IV- cursos oferecidos por centros ou programas ocupacionais;
- V- estudos realizados em instituições de ensino nacionais ou estrangeiras;
- VI- cursos realizados por meio de educação a distância ou educação presencial mediada por tecnologias. (2017, p.3).

Para Dante Moura (2017), esses convênios na prática representariam a transferência de recursos públicos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) e outras fontes, para a

⁹O Sistema S foi formado pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), inicialmente, e, depois com a criação das instituições de serviço social, sendo Serviço Social da Indústria (SESI), Serviço Social do Comércio (SESC), Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR), Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE), Serviço Social do Transporte (SEST), Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte (SENAT) e Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (SESCOOP).

iniciativa privada. Então, não sem razão, a reforma do Ensino Médio tem sido defendida e divulgada pelo Sistema S e outras entidades do setor privado.

Outra consequência da referida reforma foi a desorganização causada nas legislações referentes aos processos educacionais, posto que segue vigente o capítulo da LDB relativo à Educação Profissional Tecnológica e todos os encaminhamentos complementares das Diretrizes Curriculares e outros que trazem orientações distintas às apresentadas pela lei nº 13.415/17.

Em síntese, trata-se de uma contrarreforma que oficializa a dualidade educacional, fortalece as orientações mercadológicas, favorece a privatização, desvaloriza a docência e consolida o projeto antieducação pública da classe dominante brasileira em suas bases neoliberais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme destacamos, importantes avanços no sentido de construir uma educação que privilegie a formação integral do ser humano foram postas por meio da reformulação das Diretrizes Curriculares, tanto do Ensino Médio como da Educação Profissional, que trouxeram em relação ao texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico (DCNEP) de 1999, uma nova concepção de educação integrada, visto que as DCNEP de 99 apresentavam a separação do Ensino Médio e o Ensino Técnico como algo positivo para o aluno e para as instituições de ensino. (BRASIL, 1999).

Antes mesmo da reformulação das Diretrizes, o Decreto nº 5.154/2004 e Decreto nº. 6.302/2007 também contribuíram para fortalecer a política de integração entre o Ensino Médio e a Educação Profissional sob a concepção de uma formação integral do sujeito, pois o primeiro dispositivo legal adota como premissas o trabalho como princípio educativo, indissociabilidade entre teoria e prática e articulação entre as áreas da educação, do trabalho, ciências e tecnologias (art. 2º), enquanto o segundo implementou o Programa Brasil Profissionalizado que tinha como objetivo, no seu artigo 1º, “estimular o ensino médio integrado à educação profissional, enfatizando a educação científica e humanística, por meio da articulação entre formação geral e educação profissional no contexto dos arranjos produtivos e das vocações locais e regionais.” (Brasil, 2007, p. 01).

Essas conquistas ocorreram no contexto do governo de Lula e Dilma Rousseff quando setores educacionais, ligados ao domínio da educação e trabalho e dos sindicatos recrudesceram as críticas à separação obrigatória entre Ensino Médio e a Educação Profissional como estava previsto no Decreto nº 2.208/97 assinado pelo, então presidente do país, Fernando

Henrique Cardoso. Entretanto, tais conquistas encontram-se ameaçadas, por uma reforma que representa uma “violência cínica de interdição do futuro dos filhos da classe trabalhadora por meio da oficialização da dualidade intensificada do Ensino Médio e de uma escola esvaziada [...]” (FRIGOTTO; MOTTA, 2017, p. 369)

Conforme Dante Moura (2017) situou, essa reforma fez parte de um projeto maior de oposição aos pequenos avanços alcançados pela população mais empobrecida do nosso país, sendo concretizada após o *impeachment*, de 31 de agosto de 2016, que estabeleceu condições políticas para a aprovação da Lei 13.415/17. Nessa mesma perspectiva, Frigotto e Motta (2017, p. 369) reiteram que tal reforma faz parte de uma política de retrocesso na educação básica no sentido de atender aos interesses do capital, na medida em que “nega os fundamentos das ciências que permitem aos jovens entender e dominar como funciona o mundo das coisas e a sociedade”. Sendo assim, a educação passaria a ter como função a formação de excedente de mão de obra que não seria capaz de racionalizar a sua própria condição e lutar por uma sociedade mais justa.

Portanto, diante desse retrocesso, essa reforma deve ser confrontada sem trégua pelos educadores, pesquisadores ou qualquer membro da comunidade escolar para que na prática possamos construir processos de ensino e aprendizagem comprometidos com uma educação integrada sob as bases dos eixos estruturantes do Ensino Médio no sentido de privilegiar todas as dimensões que compõem o ser humano.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. Base Nacional Comum Curricular- Ensino Médio. Brasília: MEC, 2018.

_____. **Decreto n. 5.154**, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do artigo 36 e os arts. 39 a 41 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Publicado no DOU, em 26 de julho de 2004.

_____. **Decreto n. 2.208**, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei no. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Publicado no DOU, em 18 de abril de 1997.

_____. **Decreto n. 6.095**, de 12 de dezembro de 2007. Institui o Programa Brasil Profissionalizado. Publicado no DOU, em 13 de dezembro de 2007.

Clavatta, M.; Ramos, M. A “era das diretrizes”: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 49, jan.-abr. 2012.

Costa, Maria Adélia; Oliveira, Márcia Soares, A Educação Profissional e a Lei Nº 13.415/2017-Uma Ponte para o passado. **IV Colóquio Nacional e I Colóquio Internacional: A Produção do Conhecimento em Educação Profissional**. Natal, RN- 24 a 27 de Julho de 2017- Campus Natal Central- IFRN.

Frigotto, Gaudêncio; Motta Vânia Cardoso da. Por que a urgência da Reforma do Ensino? Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº 13,415/2017). **Educ. Soc.** Campinas, v.38, nº 139, p355-372, abr-jun,2017.

Mészáros, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

Moura, Dante Henrique, A reforma do Ensino Médio: Regressão de direitos sociais. **Revista Retratos da Escola**,v. 11,n.20, p.109-129. Brasília jan/jun,2017.

Oliveira, Elenilce Gomes de. A “ Personalidade Vigorosamente Formada”, em Gramsci, e o obstáculo no âmbito do ensino médio. **Holos**, ano 32; vol.6, p. 178-187. Natal: IFRN, 2016.

Ramos, M. N. História e política da educação profissional. **Coleção formação pedagógica**, v.5. Curitiba: Instituto Federal do Ceará, 2014.

Ramos, M. N. Concepções do Ensino Médio Integrado. Disponível: <http://www.iiep.org.br/curriculo_integrado.pdf>. Acesso em: 01 de abril de 2019.

Sousa, Antônia de Abreu. As recomendações do Banco Mundial para a Educação Profissional e o Vigor da Teoria do Capital Humano no Contexto do Neoliberalismo. In: SOUSA, Antônia de Abreu; OLIVEIRA, Elenilce Gomes de (Orgs.). **Educação Profissional: Análise Contextualizada**. Fortaleza: Edições UFC, 2104.

Recebido em: 07/05/2019

Aprovado em: 25/05/2019

A PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO EM AUDIOVISUAL PARA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA GUARANI MBYA

THE PRODUCTION OF TEACHING MATERIAL IN AUDIOVISUAL FOR INDIGENOUS SCHOOL EDUCATION GUARANI MBYA

Carolina Miranda de Oliveira¹

Anna Beatriz Albuquerque Vecchia²

Resumo

O presente trabalho tem como objetivo retratar como tem sido desenvolvida uma experiência de produção de material didático em audiovisual, elaborado para o suporte pedagógico dos professores das escolas indígenas das aldeias Guarani Mbya. O projeto utiliza uma metodologia participativa, envolvendo no processo de elaboração os professores indígenas e não indígenas e uma ampla inclusão dos alunos Guarani do Ensino Fundamental (6º e 7º ano) do Colégio Indígena Estadual Guarani Karai Kuery Renda, na aldeia Indígena Sapukai em Angra dos Reis – RJ. Os materiais didáticos destinados para as escolas indígenas, geralmente, carregam um perfil infantilizado e por vezes desassociado da realidade linguística e cultural das aldeias. Nesse sentido, o trabalho aqui mencionado, busca produzir instrumentos pedagógicos adequados para uma escolarização diferenciada, intercultural e bilíngue que fortaleça e preserve a cultura Guarani.

Palavras chaves: Escolarização; material didático e indígenas Guarani Mbya.

Abstract

The objective of the present article is to portray how has been developed an experience of production of didactic material in audiovisual, elaborated for the pedagogical support of the teachers of the indigenous schools of the villages Mbya Guarani. The project uses a participatory methodology, involving indigenous and non-indigenous teachers in the process of elaboration, as well as the inclusion of Guarani middle school students (6th and 7th grades) of the Karani Kuery Renda Guarani Indigenous State High School in the Sapukai Village in Angra dos Reis - RJ. The teaching materials intended for indigenous schools generally carry an infantile profile and sometimes disassociated with the linguistic and cultural reality of the villages. In this sense, the work mentioned here seeks to produce pedagogical tools suitable for a differentiated, intercultural and bilingual schooling that strengthens and preserves the Guarani culture.

Keywords: Schooling; teaching materials and indigenous Guarani Mbya.

¹ Formada em Pedagogia pela Universidade Federal Fluminense, integrante do Grupo de pesquisa Investigações Sobre Educação e Diversidades Culturais, mestranda na Universidade de Cádiz, no máster universitario en Investigacion Educativa para el Desarrollo Profesional del Docente. Pesquisas desenvolvidas principalmente no seguinte tema: Educação Escolar Indígena. carolinamiranda@id.uff.br.

² Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal Fluminense, situada no Instituto de Educação de Angra dos Reis (IEAR/UFF), Atualmente é Mestranda em Educação no Programa de Pós Graduação em Educação - PPGedu-UNIRIO. Integrante do Grupo de Pesquisa "Investigações Sobre Educação e Diversidades Culturais" (CNPQ) e do programa "Escolas no Território". bbiavechia@gmail.com

INTRODUÇÃO

A produção do material didático foi realizada através do projeto PROEXT, “Escolarização e Cultura Guarani Mbya Rumo à Universidade³”, aliada ao projeto de pesquisa PIBIC⁴ e ao projeto PIBID⁵. O núcleo da pesquisa é: a) formação de professores não indígenas que atuam no segundo segmento do Colégio Indígena e b) a construção de um currículo diferenciado que potencialize e preserve a cultura e a língua Guarani.

O material didático foi elaborado a partir do processo de reorientação curricular dos professores do Colégio Indígena, posto que esses professores trabalham a partir da Pedagogia de Projetos. Ou seja, eles passam a pensar o currículo a partir de projetos, formando uma rede entre as disciplinas, que deixam de ser centralizadas em conteúdos “próprios” passando a existir uma interdisciplinaridade entre elas.

Os curtas foram produzidos a partir dos eixos pedagógicos: Nhanderekó⁶, Tekoá⁷, Saúde, Artesanato, Segurança Alimentar e Alimentos Tradicionais e Industrializados. Estes temas foram retirados de um eixo temático que resultou num projeto pedagógico, parte da metodologia que será descrita posteriormente. É importante salientar que os Guarani foram os agentes principais durante o processo, desde a elaboração do roteiro, até as filmagens e edição. Descreveremos cada passo, no próximo tópico deste artigo.

O artigo está dividido em duas partes. Na primeira: “Etapas e Construção”, descrevemos as etapas da elaboração do material didático. Apontamos como o trabalho foi pensado, organizado, filmando e, posteriormente, editado. Apresentamos também o que originou, o que deu base ao projeto de elaboração do material didático, posto que esse trabalho está atrelado ao processo de reorientação curricular do colégio indígena onde se desenvolveu o projeto.

Na segunda parte: “A produção de material didático específico para escolas indígenas: uma reflexão” apresentamos uma breve discussão, sobre o material didático e sua produção nas comunidades indígenas. Apoiados em alguns importantes teóricos, problematizamos o assunto, enfatizando a importância de um sério trabalho e envolvimento da comunidade indígena nesse processo, para que assim haja qualidade e coerência no material produzido.

³ Projeto PROEXT – Programa de Extensão Universitária. Iniciado em janeiro de 2016, com 6 bolsistas de licenciatura em Geografia.

⁴ PIBIC – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica, com uma bolsista de licenciatura em Pedagogia.

⁵ PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, com 12 bolsistas de licenciatura em Pedagogia.

⁶ *Nhandereko* é o sistema cultural, organizacional e de vida dos Guarani, ou seja, o modo de ser Guarani Mbya.

⁷ A *Tekoá* é o lugar onde os Guarani vivem, sua cultura e espiritualidade.

I. ETAPAS E CONSTRUÇÃO

Em 2015, o ensino de Segundo Segmento foi implantado na aldeia Sapakai. Antes, o Colégio Indígena Estadual Guarani Karai Kuery Renda só oferecia o ensino do 1º a 5º ano. Para capacitar os professores não indígenas, para atuarem do 6º ao 9º ano Guarani, os docentes vêm participando de uma formação continuada, coordenada pelo Professor Domingos Nobre⁸.

A capacitação tem também como objetivo a construção de um currículo diferenciado, intercultural e bilíngue, que fortaleça e preserve a cultura Guarani Mbya. Esse processo está sendo baseado no movimento de reorientação que ocorreu no Brasil, a partir de 1990, especificamente durante a Gestão de Paulo Freire, na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.

Através da formação continuada dos professores, o currículo é pensado a partir de Projetos Pedagógicos (Hernández & Ventura, 1998), como já mencionado anteriormente. Dessa forma, é possível relacionar os conhecimentos tradicionais e os conhecimentos científicos que são apresentados na escola, de uma forma igual, buscando que esses se complementem e não se anulem.

Para chegar aos projetos pedagógicos, durante a formação continuada, os professores passam por algumas etapas de estudo. A primeira etapa corresponde à sensibilização: os professores discutem a temática de educação diferenciada, as relações étnico-raciais e o papel da escola dentro de uma comunidade indígena, através de oficinas realizadas na comunidade com os pais dos alunos. Os professores começam a conhecer a comunidade nesta primeira etapa.

A segunda etapa consiste nos estudos de cada área. Primeiro é estudada a Epistemologia de cada disciplina/área. A Epistemologia é o caminho que a disciplina percorreu para constar no currículo na forma que conhecemos hoje. Segundo Nobre e França (2017):

Conhecer a epistemologia da área/disciplina permite ao professor reconhecer o processo histórico social de construção da formação (...) que estrutura o campo de conhecimento da disciplina contemporaneamente. (p. 4)

Em seguida, os professores estudam as tendências pedagógicas da sua área. Cada área/disciplina dispõe de tendências liberais e progressistas. O estudo possibilita ao professor entender e ter consciência de como isto reflete em sua prática em sala de aula. Nesse sentido:

⁸ Professor do IEAR/UFF e coordenador do projeto.

Conhecer as tendências pedagógicas que envolvem a área/disciplina, por sua vez, permite ao professor reconhecer elementos de sua prática pedagógica que se enquadrem ou não nas Pedagogias Liberais ou Progressistas que permeiam o ensino, e fazer opções numa perspectiva autônoma e crítica. (NOBRE & FRANÇA, 2017, p. 4)

Após terem o conhecimento da epistemologia e das tendências pedagógicas, os professores iniciam os estudos sobre os conceitos integradores e unificadores de cada área. Os conceitos integradores são conhecimentos essenciais que permeiam toda a vida do aluno, diferente dos conteúdos acessórios. Sendo assim:

Estudar os conceitos integradores de cada área/disciplina, por sua vez, permite ao professor distinguir o rol de conhecimentos essenciais daquilo que são apenas conteúdos programáticos de uma grade curricular, portanto acessórios. Conceitos integradores são como a categoria marxista de totalidade no processo de produção dialético do conhecimento, para o Currículo. (...) São exemplos de conceitos unificadores: Espaço, Território e Territorialidades, para a Geografia (...). (NOBRE & FRANÇA, 2017, p. 4).

E “por fim”, os princípios da Educação Diferenciada. Nesta etapa, os professores estudam as diretrizes curriculares da educação diferenciada, compreendendo os processos históricos de luta e demanda da comunidade, assim como a valorização da cultura.

A terceira etapa consiste em elaborar uma rede temática a partir de um instrumento chamado Diagnóstico Sócio Cultural. Durante a formação, os professores elaboraram um questionário com perguntas sobre a cultura, o lazer, o trabalho e o que os alunos pensam sobre o futuro. Esse questionário foi aplicado pelos professores com cada aluno da escola. Após a aplicação, os resultados foram analisados e foi possível identificar os temas recorrentes que apareceram no questionário, possibilitando a criação de uma rede temática e a escolha dos temas geradores. A partir da rede, foi extraído um bloco temático que possibilita a criação do projeto pedagógico. Com este, os professores podem utilizá-los mensalmente, bimestralmente ou semestralmente, até que se esgotem. (Figura 1).

O projeto pedagógico é o resultado dos conceitos integradores que aparecem nos blocos temáticos. Nele, o professor traça os objetivos e os tópicos de conhecimentos a serem trabalhados, como podemos ver na figura 2.

A partir dos projetos pedagógicos os roteiros dos vídeos foram pensados para serem utilizados como instrumento pedagógico dos professores, além do fortalecimento da cultura e da língua Guarani.

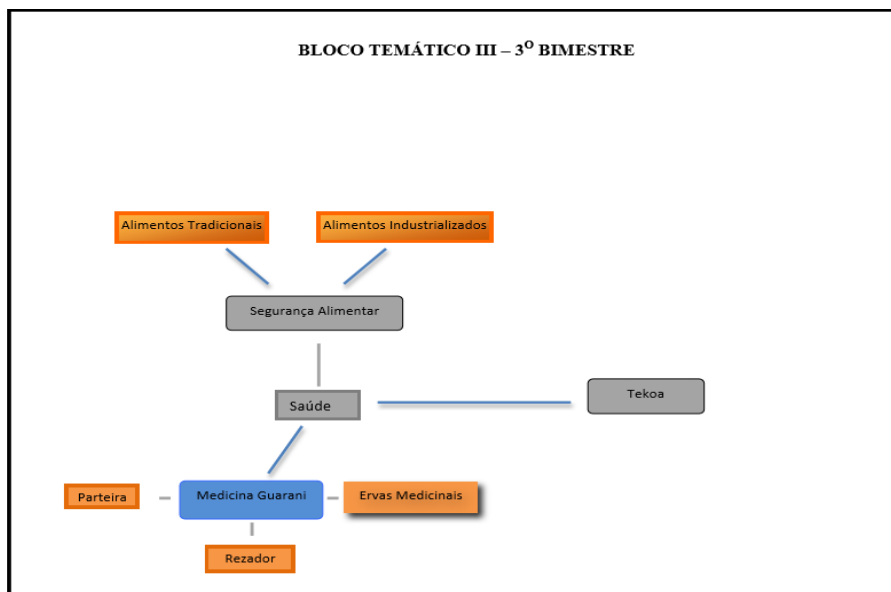


Figura 1: Blocos temáticos que compõem a rede temática do terceiro bimestre, elaborada na formação continuada, por professores do Colégio Indígena Karai Kuery Renda, em 2016, retirado dos relatórios das formações.

Eixos Temáticos	Objetivos Gerais	Tópicos de Conhecimento	Valores/Atitudes
Opy	Contribuir para a valorização da cultura guarani (saberes tradicionais, oralidade, história do povo e língua)	Ecologia	Valorização do bilinguismo;
Nhandereko			Cooperação;
Identidade			Trabalho em grupo;
Tekoa		Lugar	Respeito aos conhecimentos tradicionais;
Artesanato			Conscientização ambiental, social e política;
Mobilidade		Migração	Cidadania;
Rede de parentesco			Território Cosmovisão Guarani
Ecologia	Identidade Cultural		
	Linguagem (comunicação, expressão e conhecimento)		
	Promover a aprendizagem em uma perspectiva intercultural (bilingue e diferenciada)		
	Reconhecer os conhecimentos tradicionais como conhecimentos efetivos.		
	Valorizar a percepção ambiental dos Guarani.		

Figura 2: Projeto pedagógico do primeiro bimestre elaborado na formação continuada, por professores do Colégio Indígena Karai Kuery Renda, em 2016, retirado dos relatórios das formações.

No primeiro semestre de 2016, foi realizada a oficina de audiovisual com os alunos do Colégio Guarani, os professores indígenas e não indígenas do Colégio e os graduandos - bolsistas - do IEAR/UFF, ao longo de seis dias. Os envolvidos foram divididos em três grupos

correspondentes às áreas de: Geografia, Linguagens e Ciências. A orientação sobre o conteúdo dos vídeos foi dada pelos professores do 6º ao 9º ano, de cada área.

Durante a primeira etapa, a pré-produção, foi realizada uma orientação sobre o manuseio dos equipamentos, instrução sobre luz, enquadramento, foco, como descarregar os vídeos para o computador e organizá-los, bem como todas as técnicas básicas para a produção de um curta.

Na segunda etapa os roteiros dos vídeos foram elaborados a partir dos projetos pedagógicos, seguindo as sugestões dos alunos Guarani e dos professores, com a participação de algumas lideranças da aldeia Sapukai. Nesta etapa, a participação dos alunos guarani foi fundamental, dado que eles se sentiram agentes do processo, investigadores de sua própria cultura. Puderam ser ouvidos, tendo suas ideias consideradas. Foram visíveis o forte interesse e envolvimento dos jovens indígenas, a preocupação em captar as imagens mais interessantes e a autonomia em poder filmar o que queriam apresentar nos vídeos.

Durante a terceira etapa, com os grupos divididos por áreas, foram realizadas as filmagens, com base no que foi decidido na elaboração do roteiro. Novamente a participação dos alunos foi fundamental, por terem um olhar sensível ao longo da captação das cenas. Neste passo, os grupos se relacionaram bem entre si, conseguiram atingir os objetivos do roteiro e este processo ocorreu com bastante interação. Foi possível notar que os alunos se divertiram com o trabalho, compreenderam a importância de um material didático específico para sua comunidade de uma forma dinâmica.

A quarta e última etapa foi dedicada à edição dos vídeos. Em cada grupo, um professor Guarani ficou responsável por nos orientar e auxiliar nas traduções. O olhar e a sensibilidade dos jovens Guarani nesta etapa foi essencial. A edição requer um pouco mais de tempo que a filmagem e a elaboração do roteiro. A participação dos integrantes do grupo também foi um fator importante para que a ideia do roteiro permanecesse a mesma até a edição.

Este trabalho resultou na elaboração de seis curtas, divididos em dois DVDs: “Okakuaa (crescimento)”, “Mbya Kokue (roça Mbya)”, “Tembi’u Ete Ja’u (a nossa comida verdadeira)”, “Mitã’i Reko (o nosso modo de ser criança)”, “Ma’etý Reko (nosso jeito de plantar)” e “Tembi’u Porã (comida boa)”. É importante salientar que os nomes foram escolhidos pelos Guarani, durante a edição dos vídeos.

II. A PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO ESPECÍFICO PARA ESCOLAS INDÍGENAS: UMA REFLEXÃO

Falar de produção de material didático para as escolas indígenas nos faz pensar em uma série de questões que devem ser avaliadas e levadas em conta. Não só na escola indígena como em outras realidades culturais, ainda encontramos livros e outros tipos de materiais didáticos que nada têm a ver com a cultura e necessidade do público alvo de determinadas instituições escolares.

Tratando-se das escolas indígenas, podemos salientar que os materiais didáticos destinados são ainda mais precários e escassos. Em diversas comunidades indígenas, há reclamações de professores indígenas do primeiro segmento e professores não indígenas do segundo segmento de ensino, sobre a falta de materiais apropriados. Muitas dessas escolas recebem livros fora de uso das escolas dos juruá⁹, livros esses que fogem da realidade linguística e cultural dos alunos.

Na aldeia Sapukai em Angra dos Reis, onde realizamos o projeto, pudemos presenciar livros espalhados pela escola. Esses são trazidos pela Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro - SEEDUC-RJ -, porém não comprados, ou produzidos especificadamente para a comunidade Guarani Mbya, mas são livros que não tinham mais utilidade em escolas de não-indígenas. Essa é uma das críticas dos professores dessa e de outras comunidades indígenas, pois muitas escolas indígenas recebem sempre “o que não serve mais para as escolas de juruá”.

Os materiais didáticos produzidos para as escolas indígenas, ainda são insuficientes, no entanto é importante ressaltar que esse cenário tem sofrido alterações, visto que tem crescido o número de materiais didáticos produzidos para atender a necessidade de cada escola indígena. Posto isso, enfatizamos a necessidade da produção de materiais didáticos pautados na real condição linguística e cultural dos alunos.

A elaboração de ferramentas pedagógicas destinadas às comunidades indígenas deve ser realizada de maneira cautelosa, dado que cada etnia possui sua língua e seus costumes. É de extrema importância a presença da língua materna nos materiais didáticos dessas escolas, visto que esse seja um importante canal de valorização das línguas vernáculas e lugar de prestígio da língua na comunidade. Nesse sentido:

Há necessidade de se capacitar os envolvidos em conhecimentos básicos das estruturas linguísticas das línguas indígenas, para a produção de materiais didáticos com mais qualidade e embasamento, pois encontra-se geralmente dificuldade de

⁹ Juruá significa homem barbudo, não indígena na língua guarani mbya.

reflexão metalinguística na produção do material; daí a questão levantada no debate: Qual o papel do linguista na produção de material didático? (NOBRE, 2015, p. 10).

A produção de material didático para as escolas indígenas de cada etnia precisa ter participação ativa de professores, alunos indígenas e linguistas, para que o trabalho esteja de acordo com a prática cotidiana e linguística da comunidade. A produção desse material precisa estar intrinsecamente ligada ao fortalecimento da língua e da cultura indígena.

A escola pode ser usada como fonte de conhecimento para que os indígenas se apropriem de seus direitos, como também lugar de desvalorização da língua e das tradições. Diante disso é importante que “nesse espaço”, a língua materna da comunidade esteja presente no fazer pedagógico da escola, principalmente nos materiais didáticos. Pois:

Reconhece-se que “com o desaparecimento de uma língua, desaparece parte da memória da humanidade”, “a língua é o veículo da cultura”, “sem a língua uma cultura não sobrevive”, “a língua é fundada pela e fundante da cultura”, mas a maioria das ações se dirige exclusivamente ao “salvamento”, ou “revitalização”, ou “desenvolvimento” da língua. (MONSERRAT, 2011, p.10)

Para que o material produzido tenha relevância e uso dentro da aldeia, faz-se necessário que esse seja produzido de maneira séria e coerente, sem representações de uma realidade que já não existe. Nesse sentido, D'Angelis (2005) afirma que, além de alguns conteúdos não serem relevantes, “(...) o conteúdo trata de um mundo que não existe mais, como se ainda existisse” (p. 23)”. Como também:

Há uma produção aligeirada de muitos materiais de qualidade discutível, como cartilhas ou coletânea de textos elaborados em Cursos de Formação ou projetos independentes, sem a devida orientação de natureza linguística, pedagógica e antropológica, assim como observa-se casos em que a publicação, apesar de ter sido produzida em oficinas participativas, tem pouco ou quase nenhuma utilização por parte dos professores na escola. (NOBRE, 2016, p. 11)

Esses materiais produzidos de maneira acelerada e sem a devida participação dos indígenas e pesquisadores das línguas indígenas perdem o valor dentro da comunidade. Por possuir informações e características que não coincidem com a realidade cultural e linguística da comunidade, não é considerado um material coerente e de qualidade para o uso pedagógico.

Apoiados em D'Angelis (2008, p. 23), podemos salientar também que, boa parte dos materiais produzidos são destinados ao ensino de 1º ao 5º ano, sendo narrativas infantis que não contemplam todos os anos escolares e, também, a comunidade. Segundo o mesmo autor, “se o único foco dos escritores indígenas forem às crianças, muitos temas jamais aflorarão

ou poderão ser objeto da reflexão escrita, e outros não terão oportunidade de receber um tratamento adulto.” (D'ANGELIS, 2008, p. 32)

A tecnologia tem sido usada pelos jovens indígenas para a produção de curtas e longas-metragens. Como exposto nesse artigo, materiais didáticos audiovisuais vêm sendo elaborados, promovendo a qualidade de ensino diferenciado dentro da sala de aula. Esses materiais abordam assuntos pensados pelos indígenas e relativos ao cotidiano e aos diversos problemas enfrentados pela comunidade.

Nesse sentido, a tecnologia cada vez mais acessível, posta à disposição dos jovens indígenas e tem beneficiado a comunidade, os levando a refletirem sobre suas condições sociais e culturais, e sobre toda problemática que envolve a relação com os não índios. Diante disso, podemos enfatizar que “os vídeos e fotografias vêm sendo cada vez mais utilizados como material de reflexão etno-política pelo movimento indígena, como também pela escola indígena, como material didático ou para didático” (NOBRE, 2015, p. 12).

Nessa perspectiva, a produção de materiais audiovisuais descrita neste artigo tem contribuído com a reflexão dos alunos desde as etapas de sua elaboração até a utilização em sala de aula. Nesse processo, os alunos indígenas discutem assuntos relevantes para a comunidade e aprendem a valorizar ainda mais sua cultura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Produzir materiais didáticos para todos os anos de escolaridade, para as comunidades indígenas é uma maneira de evidenciar a cultura e a língua dentro da escola. Sendo assim, esse trabalho é de extrema importância e necessidade. Nesse processo, o envolvimento das lideranças indígenas e conhecimento da cultura das comunidades não podem ser ignorados. Nesse processo, os guarani (alunos, professores e lideranças) envolvidos são também pesquisadores de sua própria cultura, refletindo sobre a necessidade de preservá-la e enriquecendo a elaboração do trabalho.

Os materiais didáticos produzidos com a comunidade indígena Guarani Mbya de Angra dos Reis vêm se mostrando um bom recurso pedagógico que possibilita o diálogo entre a sala de aula e os objetivos propostos durante o processo de reorientação curricular. Nesse sentido, os professores discutem as estratégias durante a formação continuada e podem aplicá-las na sala de aula, fazendo com que exista assim uma coerência. Além de potencializar a valorização da língua e da cultura Guarani, evidenciando nos curtas produzidos o modo de vida da comunidade.

Fomentar a elaboração de material didático para as escolas indígenas é uma maneira de garantir o uso da língua guarani que vem sendo ameaçado pela língua dominante. Faz-se necessário que essa produção se estenda para diversos gêneros literários, para que as populações indígenas tenham acesso a leituras em suas línguas nativas. Como já dito anteriormente, essa é uma maneira de fortalecer as línguas indígenas que ainda resistem para futuras gerações.

Referências Bibliográficas

D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. **Línguas indígenas precisam de escritores? Linguagem eletramento em foco**. Campinas: CEIFIEL/UNICAMP, 2005.

MONSERRAT, Ruth Maria Fonini. Política e Planejamento Lingüístico nas Sociedades Indígenas do Brasil hoje: o Espaço e o Futuro das Línguas Indígenas. In: L. D. B. Grupioni (org.) **Formação de Professores Indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: MEC/SECAD, p. 131-153, 2006.

NOBRE & FRANÇA, Indira Alves. Uma reorientação curricular pela via das redes temáticas e da pedagogia de projetos. In: MONTEIRO, Lício; NOBRE, Domingos; OLIVEIRA, Mara (Orgs). **Caderno Pedagógico para Projetos de Educação Escolar Diferenciada e Intercultural: A produção do Guia Turístico Local nas Escolas Municipais Martin de Sá, na Praia do Sono, e Cajaíba, no Pouso da Cajaíba, Paraty – RJ**. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Educação de Paraty, p. 5-7. 2017.

_____. **A Área de Linguagens nas Licenciaturas Interculturais Indígenas: Questões em Debate**. Artigo. I SEALLIN. (no prelo). 2016.

_____. **Escolarização Guarani Mbya no Rio de Janeiro: articulando ensino, pesquisa e extensão entre universidade e escola indígena**. Montevideú: XI RAM. 2015.

_____, (Org.) **Proposta Curricular do 6º ao 9º ano Guarani Mbya**. Colégio Estadual Indígena Guarani Karai Kuery Renda. Angra dos Reis, 2015.

_____, (Org.) **Relatórios do Curso de Formação do Programa de Formação Continuada de Professores do 6º ao 9º Ano Guarani**. Colégio Estadual Indígena Guarani Karai Kuery Renda. 2016.

Submetido em: 15/04/2018

Aprovado em: 01/06/2019

A PRÁXIS EM DUAS EXPERIÊNCIAS DISTINTAS EM EDUCAÇÃO E A IMPORTÂNCIA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

THE PRACTICES IN TWO DIFFERENT EXPERIENCES IN EDUCATION AND THE IMPORTANCE OF HISTORICAL-CRITICAL PEDAGOGY

Debora Mota Marques¹

Maria Aparecida de Lima Braga Fernandes²

Resumo:

Este artigo tem como objetivo geral analisar a nossa práxis enquanto trabalhadoras em educação, sendo a primeira a práxis no setor de gerência e supervisão pedagógica de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia e a segunda, na docência da modalidade de Jovens e Adultos. A metodologia utilizada foi a de trazer e analisar as experiências aqui citadas à luz do materialismo histórico-dialético. Verificou-se que não há práxis neutra, toda práxis tem uma finalidade, seja para a conservação da sociedade, seja para a sua transformação. Apontamos a pedagogia histórico-crítica como muito importante na formação dos profissionais da educação para que eles mesmos tenham condições de fazer reflexões sobre suas práticas e possam problematizar, questionar e, por conseguinte, tornarem-se menos alienados e mais reflexivos.

Palavras - chaves: práxis espontânea/reiterativa; práxis criadora/reflexiva; trabalho do pedagogo; trabalho docente.

Abstract:

This article has the general objective of analyzing our praxis as workers in education, the first being the praxis in the pedagogical management and supervision sector of a Federal Institute of Education, Science and Technology and the second one teaching young people and adults. The methodology used was to bring and analyze the experiences mentioned here in the light of historical-dialectical materialism. It has been found that there is no neutral praxis, every praxis has a purpose, either for the conservation of society or for its transformation. We point out the importance of historical-critical pedagogy in the formation of educational professionals so that they themselves can reflect on their practices and can problematize, question and therefore become less alienated and more reflective.

Key words: Spontaneous / repetitive praxis. Creative / reflective praxis. Work from pedagogue. Teaching work.

¹ Mestre em Educação pela Universidade Federal de Viçosa, especialista em Gestão Escolar: Orientação e Supervisão e pedagoga pela Universidade Federal Fluminense. Atualmente é pedagoga no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais, campus Muriaé - debora.mota@ifsudestemg.edu.br.

² Mestre em Educação pela Universidade Federal de Viçosa, especialista em Literatura Brasileira e Portuguesa, também especialista em Língua Portuguesa e graduada em Letras pela FASM (Faculdade Santa Marcelina). Atualmente, é professora de Língua Portuguesa do Ensino Médio/EJA semipresencial no CESEC Governador Bias - Muriaé-MG) - cidabrafernan@yahoo.com.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivos apresentar o conceito de práxis (VÁZQUEZ, 2007) dentro de uma concepção materialista-dialética, descrever e analisar a práxis em duas experiências em contextos escolares distintos e, ainda, mostrar a importância da pedagogia histórico-crítica (BATISTA & LIMA, 2015) aos trabalhadores da educação.

A escolha de trabalhar a questão da práxis nessas duas situações se deve à nossa atuação como profissionais e como pesquisadoras em instituições e em experiências distintas – somos, respectivamente, pedagoga em um Instituto Federal e professora na modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

Na introdução deste trabalho, traremos o conceito de práxis de acordo com Vázquez (2007), para que, a partir desse referencial, possamos analisar e discutir as nossas práxis como profissionais da educação e mostrarmos a importância da pedagogia histórico-crítica na formação dos trabalhadores dessa área.

O CONCEITO DE PRÁXIS

Vázquez (2007) trabalha o conceito de práxis em diferentes graus os quais serão de fundamental importância para analisar as duas experiências que apresentaremos. Apresentaremos o conceito de práxis criadora diante da prática reiterativa e da práxis espontânea diante da práxis reflexiva.

A práxis criadora, entretanto, não se dá apenas no âmbito da arte, mas também no âmbito da inovação teórica e da práxis revolucionária enquanto transformadoras da realidade; uma no nível conceitual, e a outra no nível da organização social, são exemplos de práxis criadoras na medida em que mostram a unidade do objetivo e do subjetivo ao longo do processo prático, assim como porque produzem algo único e irrepetível, e que era imprevisível no início da atividade (VÁZQUEZ, 2007, p. 15).

Sobre a práxis criadora, é válido destacar que é aquela dotada de mais liberdade e de maior autonomia. Além disso, é uma práxis única, que não se repete. Trata-se de uma práxis criada a partir de uma situação. Ao mesmo tempo, é uma práxis preocupada com a transformação da realidade, pois, a partir da situação vivida, o indivíduo planeja e executa algo com objetivo de transformação.

Diferente dessa perspectiva, temos a práxis reiterativa. Essa, ao contrário do aspecto da criação, se dá de forma repetitiva:

(...) práxis meramente imitativa reduz o caráter de unicidade, irrepetibilidade e imprevisibilidade do produto, já que ao partir de um determinado modelo a imitar, considerado não passível de aperfeiçoamento, sua capacidade criativa se anula. (...) o trabalho mecanizado da cadeia de montagem taylorista e fordista como exemplos de

práxis imitativa e repetitiva nas quais a atividade intelectual criativa se dissocia da mera execução mecânica, fazendo a mão humana perder seu caráter criador e poético em sentido etimológico (VÁZQUEZ, 2007, p. 15).

A práxis reiterativa assume um caráter mecânico e sem sentido. Dá ênfase ao fazer seguindo um modelo, ou seja, é uma práxis que tira o potencial criativo dos indivíduos.

Vázquez (2007) apresenta a práxis espontânea e a práxis reflexiva. A diferença entre as duas está pautada na força maior que a segunda tem em relação à primeira no que diz respeito a um elevado grau de consciência envolvido na prática. A segunda supõe a reflexão sobre a prática e tem um caráter transformador. A primeira tem um grau muito menor de consciência, quase inexistente.

É preciso que deixemos claro que, em ambos os graus de práxis, exige-se algum tipo de consciência, entretanto, a criadora, por exemplo, exige um grau maior de consciência quanto à atividade que se realiza. Em contrapartida, o grau de consciência em uma reiterativa é muito menor, ou quase nulo, pois é algo extremamente mecânico, em que não há espaço para problematizar, dialogar ou intervir de forma a transformar a realidade.

Levando em consideração as contribuições de Vázquez (2007), entendemos pertinente trazer uma ilustração para apresentar tais conceitos:

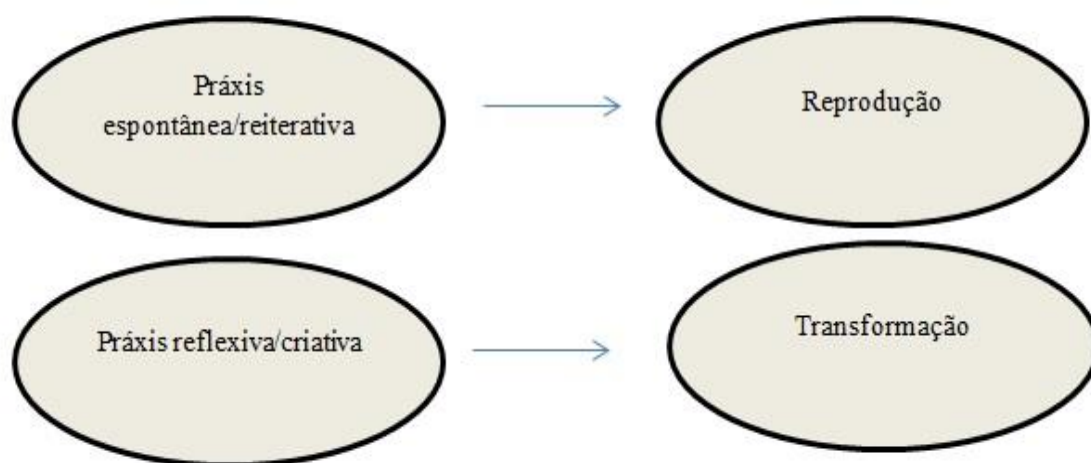


Figura 1: Os graus de práxis de acordo com Vázquez (2007)
Fonte: Elaborado pelas autoras (2019)

Ao elaborarmos essa imagem, buscamos demonstrar que, de acordo com o grau de práxis, o indivíduo reproduz ou transforma sua prática e, assim, sua realidade. É necessário, entretanto, deixar bem claro que, em ambas as práxis, existe um grau de consciência, a diferença se encontra no grau de consciência de cada uma. Por isso, quando o grau de consciência é menor, como no caso da práxis espontânea e reiterativa, há maior possibilidade para a

reprodução; quando o grau de consciência é maior, como no caso da práxis reflexiva e criativa, há maior probabilidade de transformação dessa ação. Quando se reflete sobre a práxis, há um grande potencial de transformação sobre ela. Assim sendo, o autor traz a importância da consciência da prática, que é mais ampla que a consciência prática.

Outro ponto que é válido ser destacado em relação aos graus de práxis é que podem acontecer vínculos entre eles, ou seja, poderão ocorrer práxis reprodutoras e transformadoras juntas. Nem sempre ocorrerão apenas práxis reprodutoras ou apenas transformadoras. É isso que percebemos na história, ela vai se construindo como práxis conservadora e transformadora. Se houvesse somente práxis transformadoras, por exemplo, não estaríamos vivendo momentos de golpe à democracia ou de apoio à ditadura militar e de clamor por sua volta.

Dito isso, é importante problematizar: em que grau se encontra a práxis de docentes e trabalhadores da educação? Ou, ainda, o que impede que a práxis dos trabalhadores da educação seja mais reflexiva e criativa?

Os professores, de um modo geral, são levados a realizar uma práxis reiterativa, imitativa, uma vez que perdem a noção do sentido do seu trabalho, sufocados que são pelas práticas liberais. Tais práticas tiram da escola a capacidade de realizar uma práxis revolucionária que possa promover uma formação verdadeiramente humana, pois impõem, por exemplo, um currículo que pretende atender às expectativas das avaliações externas, assim como atividades determinadas por instâncias que desconhecem o chão da escola, como os reformadores empresariais da educação, no Brasil representados pelo movimento Todos pela Educação. Além disso, a precarização e a intensificação do trabalho docente esgotam as forças do professor, que se rende à realização de uma práxis descomprometida com a transformação da sociedade.

METODOLOGIA

Neste trabalho, optamos por analisar nossas experiências como trabalhadoras da educação em dois diferentes contextos: trabalho realizado no setor de gerência e supervisão pedagógica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais; e, referente ao trabalho realizado na docência, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

Desenvolvemos metodologia de análise sustentada pelo materialismo histórico-dialético, pois “estabelece-se como tentativa de busca das explicações lógicas, coerentes e racionais para os fenômenos naturais, sociais e do pensamento” (TRIVIÑOS, 1987). No caso específico deste trabalho, que aborda duas práxis em contextos diferentes da educação,

podemos perceber uma relação dialética entre teoria e prática, visto que a prática revela uma teoria.

Segundo Franco, Carmo e Medeiros (2014) "a visão do mundo na dialética pode partir do particular para se vislumbrar o universal ou parte do universal para se ter entendido com clareza o particular". É esse movimento que queremos fazer – realizar a análise de duas práxis (particular) em dialética com a sociedade capitalista na qual estamos inseridas (universal) e ver como esse movimento influencia as nossas práxis.

Sabemos que as pesquisas crítico-dialéticas se configuram nos “estudos sobre experiências, práticas pedagógicas, processos históricos, discussões filosóficas ou análises contextualizadas a partir de um prévio referencial teórico” (GAMBOA *In* FAZENDA, 2010. p. 106 *apud* FRANCO, CARMO e MEDEIROS, 2014, p. 94).

As pesquisas crítico-dialéticas (terceiro grupo) questionam fundamentalmente a visão estática da realidade implícita nas abordagens anteriores. Esta visão esconde o caráter conflitivo, dinâmico e histórico da realidade. Sua postura marcadamente crítica expressa a pretensão de desvendar, mais que o “conflito das interpretações”, o conflito dos interesses. Essas pesquisas manifestam um “interesse transformador” das situações ou fenômenos estudados, resguardando sua dimensão sempre histórica e desvendando suas possibilidades de mudanças (GAMBOA, 2010. p. 107-108 *apud* FRANCO, CARMO E MEDEIROS, 2013, p. 94-95).

Portanto, neste trabalho, analisaremos nossas práxis atentando para o fato de que elas não podem se revelar de forma neutra. Toda práxis revela uma teoria, logo está a serviço de algum interesse. Ainda sobre essa metodologia, ressaltamos que é característica da mesma apontar possibilidades de mudanças após a análise contextualizada das práticas.

RESULTADOS E DISCUSSÕES:

A práxis em dois contextos diferentes da educação

A práxis no setor de Gerência e Supervisão Pedagógica no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais

Primeiramente, é importante que o leitor saiba que o pedagogo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, de acordo com a Lei nº 11.091/2005³, é reconhecido como Técnico Administrativo em Educação. Em contrapartida, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 o reconhece como profissional da educação⁴.

³Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, no âmbito das Instituições Federais de Ensino vinculadas ao Ministério da Educação, e dá outras providências.

⁴ TÍTULO VI - Dos Profissionais da Educação- Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são: II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas;

Ao colocarmos em evidência o profissional como técnico, partindo de uma concepção liberal, poderíamos falar em separação entre teoria e prática e/ou entre trabalhos intelectuais e práticos. Em uma concepção bem simples, poderíamos dizer então - levando em conta o conceito que os liberais apontam como dualidade entre teoria e prática -, que o pedagogo seria aquele profissional responsável por ter um conhecimento prático.

Duarte (2006, p. 100), ao fazer referência a Gramsci, pontua algumas considerações sobre a interpretação equivocada que ainda prevalece em nossa sociedade e nas divisões de trabalho: “[...] não existe atividade humana da qual se possa excluir toda intervenção intelectual, não se pode separar o *homo faber* do *homo sapiens*, e este é o eixo norteador do seu princípio educativo”.

Nesse sentido, podemos relatar que não se pode separar prática de teoria. Ou, ainda, mesmo que se diga que um profissional é técnico, há de se destacar que é preciso olhar o conceito para além de uma prática descolada da teoria. Quando se diz que um profissional é técnico, há de se destacar uma forte influência do tecnicismo e da tentativa de neutralizar as práticas.

Dito isso, apresentamos algumas das práticas em um Instituto Federal⁵:

1 - Organizar, controlar e avaliar a execução dos projetos de curso Técnico e as demais atividades didático-pedagógicas do ensino.

Essa atribuição dada ao pedagogo diz respeito à conferência da matriz curricular e da carga horária dos cursos com o objetivo de observar se está atendendo ao que é determinado pelo Ministério da Educação.

Considerando o grau de consciência necessário para esse tipo de práxis e conhecendo as normas, as legislações educacionais e as diretrizes curriculares dos cursos, podemos dizer que o profissional consegue exercer essa função. Podemos também afirmar que há certo grau de consciência ao realizar essa atividade. Entretanto, não podemos dizer que nessa ação há a força de uma práxis reflexiva, pois não há aí problematização ou reflexão, visto que essa prática se refere a seguir um modelo que é proposto pelo Ministério da Educação. O pedagogo observa, compara e avalia esses cursos seguindo modelos solicitados pela Secretaria de Educação.

Logo, não há espaço para uma práxis criativa e/ou reflexiva, pois a escola é cobrada para atender a essas normas. Nesse caso, a práxis gira, então, em torno de seguir o modelo proposto. Diferentemente dessa, a práxis reflexiva faz com que o indivíduo problematize, avalie

⁵ Atribuições do pedagogo no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de acordo com o regulamento interno do Campus.

e tenha uma ação diferente da que foi proposta. Dessa forma, seria o sentido inverso, seria olhar o que vem determinado para os cursos e problematizar o motivo pelo qual uma carga horária é maior para determinada disciplina e menor para outras, por exemplo, é questionar junto aos professores que tipo de autonomia é dada se temos que, a todo momento, obedecer a modelos prontos, seria perguntar qual a força de uma gestão democrática para levantar o que realmente é de importância para a escola e para o curso.

2 - Elaborar o calendário letivo

Elaborar o calendário escolar requer do pedagogo o conhecimento das exigências das leis educacionais no que diz respeito à quantidade de dias letivos e cargas horárias, como observado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, nos artigos 23 e 24:

Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

§ 1º A escola poderá reclassificar os alunos, inclusive quando se tratar de transferências entre estabelecimentos situados no País e no exterior, tendo como base as normas curriculares gerais.

§ 2º O calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto nesta Lei.

Art. 24. A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

I - a carga horária mínima anual será de oitocentas horas para o ensino fundamental e para o ensino médio, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver;

(BRASIL, 1996 - *grifo nosso*).

Esse é um tipo de práxis que requer, uma vez mais, pouca conscientização do pedagogo. Mais uma vez, seria elaborar o calendário escolar obedecendo à Lei Educacional, ou seja, elaborar um calendário significa saber a organização do curso – anual, semestral, trimestral ou bimestralmente e dividir os duzentos dias letivos no calendário para atender aos artigos acima apresentados.

Entretanto, olhando por uma práxis reflexiva, o pedagogo poderia junto aos professores refletir sobre o que seria feito no próximo ano letivo. A práxis reflexiva torna o profissional um indivíduo que questiona a sua própria prática.

Seria válido analisar, questionar e problematizar certas práticas e pensá-las de forma diferenciada. Logo, a elaboração do calendário poderia ser entendida como momento de reflexão da ação do ano anterior para ter uma ação refletida diferente no ano seguinte.

3- Assegurar a fiel observância dos planos e programas de ensino, bem como do regime didático e das resoluções do Conselho de Campus e adotar medidas corretivas quando necessárias.

Nessa atribuição, vemos o modelo gerencial e administrativo na gestão da educação. Isso significa dizer que é preciso supervisionar os planos e programas de ensino para observar se estão de acordo com a produção de resultados esperada pela Secretaria de Educação/MEC. Além disso, diz respeito à cobrança aos professores para a entrega de diários e/ou outros tipos de documentos institucionais. Mais uma vez, a questão da repetição, práxis em que se exige do profissional verificar se planos e programas atendem a um requisito.

O diferencial seria uma práxis em que se questionasse o modelo imposto, uma práxis em que problemas fossem levantados, tendo em vista a reflexão sobre quais seriam os motivos para que tais modelos sejam seguidos.

Inseridos em uma sociedade capitalista, o que acontece é que há uma alienação dos trabalhadores. A ação do trabalhador ocorre em torno de atingir um modelo, de obedecer a um padrão de produção em que, cada vez mais, somos explorados e alienados. O trabalhador já não tem consciência de si, não faz reflexão de sua prática, pois a sua prática, ou melhor, o produto de sua prática, na maior parte das vezes, é estranho para si, uma vez que, no capitalismo, o trabalhador não se reconhece no produto final.

Esse processo é histórico, social, econômico e atinge a todos os trabalhadores. Portanto, não há como olhar as práxis como neutras e isoladas. Por isso, destacamos que certas práxis nos levam para a reprodução dessa sociedade e outras nos levam à transformação da mesma.

O que fica claro com as atribuições dadas é que tanto a legislação que diz respeito ao pedagogo como técnico administrativo em educação quanto as políticas institucionais apontam para um profissional técnico. Dizer que um profissional é técnico implica dizer que apenas tem a prática. Logo, percebemos, mais uma vez, a separação entre trabalho intelectual e manual. Isso é perigoso, pois focar apenas na prática pela prática demonstra uma práxis cujo grau de consciência é quase nulo, que leva o trabalhador à alienação. Na verdade, a práxis precisa ser questionada e problematizada para que não ocorra a reprodução desse tipo de sociedade em que estamos vivendo. O trabalhador alienado não conhece a si mesmo, não reflete sobre suas ações, logo não tem práxis reflexivas.

Por isso é necessário que o profissional consiga olhar e problematizar suas práxis. E, principalmente, ter consciência de que práxis reiterativas e espontâneas ocultam muitas vezes o caráter social e transformador da práxis. Assim sendo, sempre é preciso olhar para a práxis problematizando que tipo de homem e que tipo de sociedade dela podem resultar.

A práxis na docência da modalidade de Educação de Jovens e Adultos

É difícil realizar uma práxis revolucionária e transformadora nessa modalidade, uma vez que os alunos estão acostumados a copiar e a reproduzir, e os professores nem sempre se mostram preparados para compreender os vínculos de sua prática com a prática social global, sofrem com a invasão da escola pelos reformadores empresariais da educação, com a perda de autonomia sobre o seu trabalho, com a falta de um plano de carreira, com a sobrecarga de trabalho e com os baixos salários.

Como as escolas estaduais são fortemente influenciadas pelo sistema capitalista, que coloca a educação à mercê dos interesses das classes hegemônicas, a práxis do professor dessa esfera muito se assemelha à de outras redes, sobretudo públicas, pois tende a almejar a reprodução, não a transformação. Aliás, o capitalismo é altamente corrosivo e atinge a quase totalidade das escolas, sejam elas municipais, estaduais, federais, sejam elas públicas ou particulares, com maior ou menor intensidade. Tratando-se especificamente das escolas de jovens e adultos da rede estadual, não há como não perceber a influência capitalista reverberando infinitamente e cerceando a práxis dos professores, o que pode ser constatado ao considerarmos a difícil realidade das escolas:

a) o grande número de estudantes que chegam à escola para atender a uma demanda do mercado. Pessoas que procuram a escola não porque querem transformar a própria vida e a vida da sua comunidade, sendo o seu propósito normalmente determinado pelos padrões, que, estando necessitados de uma mão de obra mais especializada, que produza mais lucro para os seus próprios bolsos, exigem que seus funcionários voltem aos bancos escolares.

b) o número significativo de alunos que desistem de continuar os estudos pela incompatibilidade entre trabalho e escola. Diante da impossibilidade de conciliar trabalho e escola, optam pelo trabalho, isso porque realizam um trabalho alienado, que se perpetua na impossibilidade de romperem com o círculo vicioso que os prende a esse trabalho que não irá levá-los ao desenvolvimento, à dignidade, mas sem o qual eles não podem ficar.

c) A ditadura da cópia, da padronização e da meritocracia, que transforma a escola em um espaço em que a criatividade e a parceria colaborativa não tenham lugar, em um palco de disputas onde aqueles que conseguem assimilar os conhecimentos são absorvidos pelo mercado de trabalho, sendo os demais desprezados e oprimidos. A meritocracia culpabiliza o indivíduo,

responsabiliza-o por seu fracasso ou sucesso, sem levar em conta as reais condições econômicas e sociais em que cada indivíduo se encontra. Sobre meritocracia, Freitas (2012) alerta:

Ela está na base da proposta política liberal: igualdade de oportunidades e não de resultados. Para ela, dadas as oportunidades, o que faz a diferença entre as pessoas é o esforço pessoal, o mérito de cada um. Nada é dito sobre a igualdade de condições no ponto de partida. No caso da escola, diferenças sociais são transmutadas em diferenças de desempenho e o que passa a ser discutido é se a escola teve equidade ou não, se conseguiu ou não corrigir as “distorções” de origem, e esta discussão tira de foco a questão da própria desigualdade social, base da construção da desigualdade de resultados (FREITAS, 2012, p. 383).

Assim sendo, percebemos que a meritocracia é concepção de um modelo liberal de educação que favorece uns em detrimento de outros. Portanto, usar a meritocracia na escola é aceitar que é esse o tipo de homem e sociedade que se quer formar – indivíduos responsáveis por seus fracassos ou sucessos –, neutralizando, dessa forma, as contradições e condições sociais e políticas dessa sociedade.

d) o corpo docente que, quase em sua totalidade, trabalha em duas ou em até três escolas para garantir um salário que dê para viver com alguma dignidade. Estando frequentemente ocupados, indo de uma escola para outra, sobrecarregados com tantas tarefas, os professores têm dificuldade de reconhecer o sentido transformador do seu trabalho. Esse conjunto de situações os impede de alcançar um grau de consciência mais elevado, afastando-os de uma práxis revolucionária.

Ao considerarmos essa realidade educacional, que é fruto dos interesses do capital, podemos perceber a dificuldade para que se realize, nas escolas, uma práxis criadora e reflexiva.

É fundamental, portanto, que apresentemos a importância de uma pedagogia histórico-crítica aos trabalhadores da educação, principalmente por ser ela uma pedagogia libertadora e questionadora, que se configura como instrumento de mudança.

A importância da pedagogia histórico-crítica para os trabalhadores da educação

Como visto anteriormente, a práxis do indivíduo por vezes se restringe a uma práxis com graus menores de conscientização sobre ela. Nesse sentido, debatemos a importância da pedagogia histórico-crítica para o trabalhador da educação, permitindo que ele tenha condições de refletir sobre suas práticas, para que possa problematizar, questionar e, por conseguinte, se tornar menos alienado e mais reflexivo.

Cada pedagogia tem um fim, uma concepção, princípios e, logo, metodologias. Dessa forma, podemos dizer que tanto as pedagogias progressistas quanto as liberais possuem

suas concepções e princípios. A pedagogia liberal⁶ objetiva a ausência de questionamentos, por isso forma profissionais que se adaptem à sociedade, forma indivíduos que se adaptem à realidade, sem contestá-la. Assim sendo, o grau de conscientização reflexiva e criativa dos indivíduos formados nessa perspectiva é restrito ou quase nulo.

Em contrapartida, as pedagogias progressistas têm por objetivo principal o questionamento e a problematização da realidade. São pedagogias preocupadas com as questões sociais, com a formação dos indivíduos no sentido de transformar sua realidade. Logo, a ênfase é dada à importância da conscientização dos indivíduos para que esses tenham ferramentas de questionamentos e problematizações para mudar realidade em que vivem. Diferente da pedagogia liberal, as pedagogias progressistas não querem que o indivíduo se adapte à realidade, mas, sim, transforme-a.

É necessário destacar que a educação está inserida na sociedade capitalista, marcada pela dominação de classe. A classe dominante não possui nenhum interesse na transformação histórica da escola, pelo contrário, empenhando-se na manutenção de seu domínio. Sendo a escola determinada socialmente, coloca-se a seguinte questão: “[...] é possível articular a escola com os interesses dos dominados?” (SAVIANI, 2009, p. 28 apud BATISTA & LIMA, 2015, p. 169).

Há que se levar em conta a sociedade capitalista em que vivemos. Ela é marcada pela dominação das classes hegemônicas, por isso, na maioria das vezes, a escola, os professores e profissionais da educação praticam determinadas práxis em que essa reprodução é possível. É o contrário, entretanto, que queremos apresentar. É necessário que o indivíduo tenha consciência de sua ação e se questione se essa ação tem reproduzido ou transformado a realidade.

(...) a prática docente deve ser pensada a partir do entendimento da função da escola, da função do educador nesta escola. Se a escola corresponde a uma importante objetivação humana, local por excelência para a transmissão do conhecimento técnico-científico e humanístico acumulado historicamente, a prática docente deve ser desenvolvida na perspectiva da formação plena do ser social (BATISTA & LIMA, 2015, p. 175).

É fundamental que ressaltemos que a real função dos trabalhadores da educação dentro de uma pedagogia histórico-crítica é questionar qual a função da escola. A quem essa escola atende? Que tipo de sociedade e homem queremos formar? É a partir desses

⁶ Segundo Libâneo (2001) o termo liberal não tem sentido de avançado, democrático, aberto, como costuma ser usado. A pedagogia liberal é uma manifestação própria da sociedade capitalista. Libâneo (2001) alerta que a pedagogia liberal sustenta a ideia de que a escola tem por função preparar o indivíduo para o desempenho de papéis sociais de acordo com suas aptidões. Portanto, esses indivíduos precisam se adaptar aos valores e normas vigentes da sociedade por meio do desenvolvimento da cultura individual. Ainda segundo Libâneo (2001) tais tendências se manifestam, concretamente, nas práticas escolares e no ideário pedagógico de muitos professores, ainda que estes não deem conta dessa influência. Ver mais em: LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**. Edições Loyola, 2001.

questionamentos que os profissionais podem começar a problematizar suas práxis, também interrogando se servem para a reprodução ou para a transformação dessa sociedade. Com isso, atentaremos para o fato de que as práxis não são isoladas ou neutras, possuem funções reativas, de rompimentos ou têm ambas as funções.

Outro elemento fundamental da pedagogia histórico-crítica, apontado na definição do trabalho educativo elaborada por Saviani, é a centralidade da consciência histórica do desenvolvimento humano, o que Gramsci denominou de “conhece-te a ti mesmo” (GRAMSCI, 2006, p. 302 apud BATISTA & LIMA, 2015, p. 175).

Somente por meio da consciência filosófica os professores podem realizar a catarse que os levará a uma prática social transformadora. Gramsci assim define catarse:

Pode-se empregar a expressão “catarse” para indicar a passagem do momento puramente econômico (ou egoísta-passional) ao momento ético-político, isto é, a elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens. Isto significa, também, a passagem do “objetivo ao subjetivo” e da necessidade à liberdade. A estrutura da força exterior que subjuga o homem, assimilando-o e o tornando passivo, transforma-se em meio de liberdade, em instrumento para criar uma forma ético-política, em origem de novas iniciativas (GRAMSCI, 2006, p. 314).

Parece óbvio pensar que o momento catártico é crucial no trabalho docente, certamente ninguém duvida de que ele possa suscitar “novas iniciativas”, mas por que ele não é garantido aos professores? Por que é possível que um professor passe toda a sua vida profissional sem refletir sobre ela, sem questionar a sua práxis? Certamente a resposta seria porque essa prática levaria os docentes a transformarem a sociedade, o que incomodaria a classe dominante, que não possui nenhum interesse na transformação histórica da escola e, conseqüentemente, da sociedade, pelo contrário, está sempre se esmerando na perpetuação de seu domínio.

Há que se problematizar, ainda, qual é a formação desses profissionais da educação. Um profissional da educação que é formado nos moldes da pedagogia liberal dificilmente consegue ter uma pedagogia progressista em sua práxis. Na maioria dos cursos de formação de professores, o currículo tem como foco a parte conteudista e especialista da formação. Isso faz com que a abordagem política, filosófica e social da formação seja descartada, ficando esses profissionais sem uma formação integral. Com essa formação tecnicista, o profissional tende a ensinar a fazer sem problematizar, sem refletir sobre quais implicações as ações realizadas resultam.

É preciso que se olhe a práxis dos profissionais da educação levando-se em conta o tipo de educação que receberam em suas formações e/ou em suas formações continuadas.

Presenciamos em muitas universidades que o interesse é simplesmente este: oferecer uma educação tecnicista, o que atende aos interesses do capital, pois nela não há espaço para os indivíduos problematizarem, questionarem e agirem de forma transformada.

Para um profissional problematizar a sua práxis, é fundamental que a desnaturalize ou, melhor dizendo, que a olhe entendendo que ela não é neutra. Para tanto, a formação desse profissional também precisará ser libertadora.

CONCLUSÃO

Deixamos como apontamento final a necessidade de o profissional da educação cada vez mais conhecer a si mesmo e refletir sobre sua práxis. Nesse sentido, também apontamos a pedagogia histórico-crítica como fundamental para os docentes e profissionais da educação, pois ela é instrumento para transformação social.

Tanto no setor de Gerência e Supervisão Pedagógica de um Instituto Federal quanto na docência da modalidade da EJA é visível uma macroestrutura que influencia a nossa práxis enquanto trabalhadoras. Entretanto, uma práxis questionadora faz com que reflitamos sobre nossas ações no sentido de perguntarmos qual é a finalidade dessa práxis.

Algo extremamente importante que queremos deixar ao leitor é que não há práxis neutra, toda práxis tem uma finalidade, seja a conservação da sociedade, seja a sua transformação. Ou, ainda, aquelas que ora conservam, ora transformam, em um movimento próprio da história. Por esse motivo, optamos por apresentar as práxis de acordo com Vázquez (2007), pois ele nos proporciona o entendimento de que sempre há um fim em qualquer uma, independentemente de qual seja. Cabe a nós, profissionais da educação, estarmos atentos a isso, sempre questionando e problematizando nossas práxis.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

BATISTA, Eraldo Leme & LIMA, Marco Roberto. Os desafios da prática docente na perspectiva da pedagogia histórico-crítica: apontamentos para uma práxis transformadora da Educação. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 168-177, jun. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996. Seção I, p. 27834-27841. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 10 mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 11.091, de 12 de janeiro de 2005. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, no

âmbito das Instituições Federais de Ensino vinculadas ao Ministério da Educação, e dá outras providências. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, Seção 1 - 13/1/2005 Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111091.htm >. Acesso em: 10 mar. 2019.

DUARTE, A. J. **Contribuições de Antônio Gramsci para a formação do trabalhador.** *Educativa*, Goiânia, v. 9, n. 1, p. 99-110, jan./jun. 2006. Disponível em: <<http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/78/74> >. Acesso em: 10 mar. 2019.

FRANCO, Kaio José Silva Maluf; CARMO, Aline Cristine Ferreira Braga do; MEDEIROS, Josiane Lopes. Pesquisa qualitativa em educação: breves considerações acerca da metodologia materialismo histórico e dialético. **Revista Sapiência: sociedade, saberes e práticas educacionais (ISSN 2238-3565)**, v. 2, n. 2, p. 91-103, 2014.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v33n119/a04v33n119.pdf> >. Acesso em: 10 mar. 2019.

LIBÂNIO, José Carlos. **Democratização da escola pública.** Edições Loyola, 2001.

TRIVIÑOS, Augusto N.S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis.** São Paulo: Expressão Popular, 2007.

Submetido em: 28/04/2019

Aprovado em: 10/06/2019

O SABER FAZER ESCOLHAS BEM INFORMADAS E A GESTÃO BIOPOLÍTICA DOS CONSUMIDORES NA CONTEMPORANEIDADE

THE KNOWLEDGE TO MAKE INFORMED CHOICES AND THE CONSUMER BIOPOLITICAL MANAGEMENT IN CONTEMPORANEITY

Andresa Silva da Costa Mutz¹

Raquel Salcedo Gomes²

RESUMO

Examinamos o modo como tem sido operacionalizada a educação financeira, instituída como Política Pública do Estado brasileiro pelo Decreto Federal 7.397/2010, atentando para seus efeitos na constituição dos sujeitos de consumo na contemporaneidade. Selecionamos: I) o depoimento de um membro do grupo de autoajuda conhecido como Devedores Anônimos; II) o teste em um folheto disponibilizado pela Fundação de Proteção e Defesa do Consumidor (PROCON); III) o manual de *Prevenção e tratamento do superendividado*, editado pela Escola Nacional de Defesa do Consumidor. O referencial teórico adotado na pesquisa é o pós-estruturalista e de inspiração foucaultiana. A metodologia empregada na produção e análise dos dados envolve a operação com noções como tecnologia do eu, governo, risco, entre outras. Os resultados obtidos permitiram o mapeamento de três ações – o narrar-se, o julgar-se, o dominar-se – requeridas dos indivíduos envolvidos nas atividades pedagógicas promovidas pela *Estratégia Nacional de Educação Financeira*. Pudemos inferir que as diferentes estratégias relacionadas à consciência para o consumo podem ser compreendidas como modos de conduzir a conduta dos consumidores tornando-os sujeitos confessantes - forma de instrumentalizá-los para o autogoverno.

Palavras-chave: Educação Financeira; Sujeito Consumidor; Tecnologias do Eu.

ABSTRACT

We examine the way in which financial education, instituted as Public Policy of the Brazilian State by Federal Decree 7.397 / 2010, has been operationalized, paying attention to its effects on the constitution of consumption subjects in the contemporary world. We have selected: I) the testimony of a member of the self-help group known as Anonymous Debtors; II) the test available in a leaflet provided by the Foundation for Consumer Protection and Defense (PROCON); III) the manual of Prevention and treatment of the over-indebtedness edited by the National School of Consumer Protection. The theoretical framework adopted in the research is poststructuralist and of Foucaultian inspiration. The methodology used in the production and analysis of the data involves the operation with notions such as technology of the self, government, risk, among others. The results obtained allowed the mapping of three actions - the narrating, the judging, the mastering - required of the individuals involved in the pedagogical activities promoted by the National Strategy of Financial Education. We could infer that different strategies related to consumer consciousness can be understood as ways of conducting consumer behavior by making them confessional subjects - a way of instrumentalizing them for self-government.

Key words: Financial education; Consumer Subject; Technologies of the Self.

¹ Doutora em Educação, Professora do Departamento Interdisciplinar da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. desacost@gmail.com

² Doutora em Linguística Aplicada e Informática na Educação, Professora do Departamento Interdisciplinar da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS. salcedogomes@gmail.com

INTRODUÇÃO

O sujeito consumidor atualmente é tomado como objeto de saber por diferentes áreas do conhecimento como a neuroeconomia e o neuromarketing³. No Brasil, tem sido investido de direitos e deveres por inúmeras instituições que integram o chamado Sistema Nacional de Defesa do Consumidor (SNDC), como Procons, Ministério Público, Defensoria Pública e entidades civis de defesa do consumidor, que atuam de forma articulada e integrada com a Secretaria Nacional do Consumidor (Senacon). Proliferam também pesquisas estatísticas que perscrutam seu comportamento em instituições privadas, como Serasa Experian⁴.

Todos esses exemplos apontam para um grande interesse que instituições de caráter público e privado demonstram ter sobre o comportamento do consumidor. Não somente pela centralidade que o consumo tem ocupado em nossa sociedade (BAUMAN, 2008) mas, principalmente, pelo *risco* que condutas inadequadas de compra e obtenção de crédito representam na conjuntura econômica atual do capitalismo globalizado. Nas palavras de Ewald (1993):

Na segurança, o termo risco não designa nem um acontecimento nem mesmo um tipo de acontecimento da realidade – os acontecimentos ‘funestos’ – mas um modo de tratamento específico de certos acontecimentos que podem suceder a um grupo de indivíduos, ou mais exatamente a valores ou capitais possuídos ou representados por uma coletividade de indivíduos, ou seja, por uma população (p. 88)

Com isso, enfatiza-se aqui o caráter social, datado, contingente daquilo que uma determinada sociedade entende por *risco*. Necessário sublinhar que isso implica aceitar também o caráter social, datado e contingente do tipo de intervenção que cada grupo adotará sobre determinado fenômeno de risco.

Isso converge diretamente para o objeto de estudo nesta pesquisa, que está relacionado com as especificidades do modo como lida-se com os sujeitos “em risco” no interior de Sociedade de Consumidores. Um modo muito contingente de intervenção verificado nas últimas três décadas no País. Tal modo envolve: 1) a objetivação desses sujeitos, conferindo-lhes visibilidade como problema político e 2) a proposição de estratégias de condução da conduta dos mesmos em direção ao que se pressuponha um comportamento de consumo adequado.

O narrar-se e o julgar-se, uma vez que contribuiriam para o exercício do autodomínio, apareceram nomeados nos materiais investigados como estratégias que fortalecem a cidadania e contribuem para a tomada de decisões de consumo, ditas, mais

³ Para obter mais informações sobre tais ciências, consultar Pradeep (2012) em *O cérebro consumista*.

⁴ Nos referimos às avaliações que resultam em documentos como “Indicador Serasa Experian Qualidade de Crédito do Consumidor”.

conscientes e são, ao mesmo tempo, entendidos aqui como tecnologias do eu, pois “quando falava em tecnologias do eu, Foucault referia-se a todo este conjunto de técnicas performativas de poder que incitaram o sujeito a agir e operar modificações sobre a sua alma e seu corpo, pensamento e conduta” (RAMOS DO Ó, 2011, p. 175).

Essa “administração do eu” contemporâneo, segundo Rose (1998), pode ser caracterizada pela incorporação das capacidades pessoais e subjetivas no horizonte de interesses dos poderes públicos. A tarefa, ensejada por diferentes instituições sociais, prolifera na contemporaneidade por meio de diversificadas estratégias “(...) para alterar a pessoa visível através de uma ação exercida sobre o invisível mundo interior” (ROSE, 1998, p. 30) e pode ser considerada uma evidência da centralidade atual, ocupada pela chamada *expertise* da subjetividade. Também pode ser entendida como evidência de um desejo de governo sobre a conduta dos consumidores considerando que “governar (...) é estruturar o eventual campo de ação dos outros” (FOUCAULT, 1995, p. 245).

Aqui se encontra o principal argumento que este artigo defende. A interpretação do ato de representar os consumidores e procurar intervir sobre suas condutas como uma ação de governo. A intenção com isso é desnaturalizar o consumo. Acredita-se que, neste ponto, resida o potencial político da investigação ora apresentada.

ALGUNS ESCLARECIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Wortmann (2001, p. 156) explicita o sentido que se toma para *representação* ao afirmar que ela “participa da constituição das coisas, não sendo vista como um mero reflexo dos eventos que se processam no mundo”. À essa noção de que a representação não apenas descreve a realidade, mas que também a constitui, soma-se a afirmação de Costa (2004, p. 77), de que “quem tem o poder de narrar o outro, dizendo como está constituído, como funciona, que atributos possui, é quem dá as cartas na representação, ou seja, é quem estabelece o que tem ou não tem estatuto de ‘realidade’”.

Quanto ao uso do conceito *governo*, faz-se filiado ao pensamento de Rose e Miller (2012). Toma-se governo como um conjunto de procedimentos que buscam representar determinadas populações e intervir sobre elas, conduzindo suas condutas em um horizonte possível de escolhas. É justamente esse esforço de representação, próprio do governo, que implica que este artigo (e a pesquisa a que se associa) esteja focado na linguagem e no discurso.

Quanto ao seu papel de *intervenção*, interessa analisar o modo como as tecnologias de governo alinham a economia e a conduta social aos objetivos sociopolíticos. Entendendo, conforme Rose e Miller (2012, p.46), que o termo *tecnologias* é usado

a fim de insinuar uma abordagem particular de análise da atividade de governar, um enfoque que presta grande atenção aos mecanismos através dos quais autoridades de vários matizes têm buscado modelar, normalizar e instrumentalizar a conduta, o pensamento, as decisões e as aspirações dos outros, a fim de alcançar os objetivos que eles consideram desejáveis.

Partindo de pressupostos foucaultianos, entende-se que estamos vivendo um momento histórico marcado por uma ênfase biopolítica no governo das populações. Disso decorrem algumas características específicas de nosso tempo, em que as relações de poder têm como alvo o controle da população; o centro de autoridade se dissemina ao longo de diferentes instituições do Estado e também para além dele; prevalece a liberdade do indivíduo e o desafio é conduzir a conduta de todos e de cada em um horizonte de escolhas possíveis. “Governar, nesse sentido, é estruturar o eventual campo de ação dos outros” (FOUCAULT, 1995, p. 245).

Como multiplicidade de indivíduos, uma população apresenta uma diversidade de fenômenos de efeitos econômicos, sociais e políticos. A observação de tais fenômenos se dá a partir das formas como na coletividade eles acontecem e importa acompanhar a aleatoriedade e a duração de cada um dos seus fenômenos. Daí resulta uma multiplicidade de intervenções, pautada por complexas relações de poder, que intentam conduzir a conduta dos consumidores, como se pretende demonstrar com essa pesquisa, aproximando-os a essa média considerada desejável para que se garanta o pleno funcionamento do capitalismo atual.

Por isso, pretende-se investigar aqui um conjunto heterogêneo de artefatos culturais que ensinam como consumir mais e melhor, que prescrevem modos adequados de se consumir sem esgotarmos o Planeta. Entende-se que a inclusão do consumo no currículo escolar como tema transversal e na agenda de compromissos políticos do Estado brasileiro na forma de um programa institucionalizado, lhe confere caráter de dispositivo pedagógico, pois o mesmo pressupõe, segundo (LARROSA, 1994, p. 57), “(...) qualquer lugar no qual se constitui ou se transforma a experiência de si. Qualquer lugar no qual se aprendem ou se modificam as relações que o sujeito estabelece consigo mesmo”.

Com isso o autor concebe uma noção de educação para além do ambiente institucionalizado da escola. Se considerarmos que é na cultura que se dão as lutas por significação, levando em conta o que afirma Veiga-Neto (2004) “Por que a cultura está imbricada indissolivelmente com relações de poder, derivam dessas relações a significação do que realmente é relevante culturalmente para cada grupo” (p. 40, grifo meu), então podemos entender seu caráter pedagógico, na medida em que tais lutas e embates acabam conferindo legitimidade a determinados modos de ser sujeito em detrimento de outros.

EDUCAÇÃO PARA O CONSUMO, UM ACONTECIMENTO SINGULAR NA HISTÓRIA CONTEMPORÂNEA

Importa, de imediato, demarcar a singularidade histórica do momento que estamos vivendo para, então, mapear as condições de emergência da educação para o consumo, nosso objeto de estudo nessa pesquisa.

A educação para o consumo no Brasil tem como marco histórico a Lei nº 7.397 de 2010 quando, por decreto presidencial, foi criada a Estratégia Nacional de Educação Financeira – ENEF. Os planos, programas, ações, coordenação e execução da Política Pública em questão ficaram a cargo do Comitê Nacional de Educação Financeira – CONEF, composto, entre outros, por representantes do Banco Central; da Comissão de Valores Mobiliários; da Superintendência de Seguros Privados; dos Ministérios da Fazenda, da Educação, da Previdência Social e da Justiça. Para assessorar esse Comitê em temas relacionados com a educação financeira e previdenciária foi instituído o Grupo de Apoio Pedagógico – GAP, presidido por representante do Ministério da Educação.

Em 5 de maio de 2011, o CONEF aprovou o Plano Diretor que consolidava a ENEF, tornando públicas as primeiras disposições que dariam forma à política pública de educação para o consumo no Brasil. Entre elas, a promoção de uma pesquisa em âmbito nacional para mensurar o grau de educação financeira da população; o lançamento de um site que, além de divulgar a ENEF, permitiu realizar um inventário das ações de educação financeira em andamento no País; um levantamento das experiências internacionais; e, finalmente, as orientações para a implementação da educação financeira nas escolas e para os adultos.

Um projeto piloto da ENEF foi aplicado em 891 escolas públicas de Ensino Médio, de seis unidades de federação, nos dois primeiros anos de existência da Política Pública. E, a partir de 2013, foram criados livros didáticos que, inicialmente foram distribuídos no Ensino Médio e, mais recentemente, para os alunos do Ensino Fundamental. Em maio de 2014, foi lançada a Plataforma Aberta de acesso aos livros de educação financeira, em que é possível fazer download da coleção completa, inclusive dos livros para professores que acompanham cada exemplar do aluno.

Em 21 de novembro de 2013, o CONEF deliberou acerca da criação da chamada Semana Nacional da Educação Financeira, na intenção de promover eventos educativos presenciais ou online, atualmente em sua 3ª edição.

Para conhecer os resultados do projeto piloto aplicado no Ensino Médio, o Banco Mundial produziu, em 2012, um estudo que resultou no documento intitulado "O impacto da educação financeira no Ensino Médio no Brasil". E, desde outubro de 2014, outro Plano Piloto

tem sido aplicado em duas cidades brasileiras em escolas de Ensino Fundamental e são, igualmente, acompanhados pelo Banco Mundial.

Mais recentemente, em novembro de 2015, o CONEF criou o SELO ENEF para certificar as iniciativas de educação financeira que efetivamente contribuem com a consolidação da educação financeira no País.

Finalmente, atendendo a normativa legal, qual seja, o Decreto 7.397/2010, a Base Nacional Comum Curricular, para o Ensino Infantil, Fundamental e Médio, igualmente contempla em menor e maior grau a Educação Financeira, entendendo-a como sinônimo de educação para o consumo.

Procurou-se, até aqui, demarcar a singularidade histórica do momento que se vive para então mapear, ainda que sucintamente, as condições de emergência da educação para o consumo no Brasil.

Entende-se que a coexistência, por vezes ambivalente, entre o império do efêmero (LIPOVETSKY, 2009) que nos convoca ao consumo excessivo e descarte imediato, e um conjunto de enunciados que apelam para um modo de ser sujeito consumidor marcado pelas noções de economia, uso racional dos recursos econômicos e naturais, submissão dos desejos à reflexão e ao planejamento das compras, interesse pelo futuro e pela coletividade, é um acontecimento que merece nossa atenção. Foucault (2003) explica que

As forças que se encontram em jogo na história não obedecem nem a uma destinação, nem a uma mecânica, mas ao acaso da luta. Elas não se manifestam como formas sucessivas de uma intenção primordial; como também não têm o aspecto de um resultado. Elas aparecem sempre na área singular do acontecimento (p. 28).

Assim, as transformações políticas, econômicas e sociais decorrentes do papel cada vez mais centralizador que o consumo ocupa em nossas vidas na Sociedade de Consumo (BAUDRILLARD, 2007) e o impacto dessas transformações nos tipos de conexões verificadas entre o consumidor e as mercadorias, da qual resultam a Cultura de Consumo (FEATHERSTONE, 1995) justificam o uso do termo acontecimento para nos referirmos ao surgimento dessa “urgência” por educação para o consumo, nomeada nos documentos que temos analisado como Educação Financeira.

Importa ainda acrescentar que outra característica peculiar desse tempo em que estamos vivendo é o fato de a lógica da empresa se espalhar pelo corpo social e subjetivar o trabalhador, transformando-o em empresário de si. Destaca-se essa marca da contemporaneidade porque espera-se encontrar ao final do trabalho de pesquisa elementos que permitam estabelecer uma relação entre esta marca cultural da pós-modernidade, - que é o

consumo, e esta prática de governo, - o empresariado de si, segundo aquilo que já nos alertara Foucault (2008), de que “(...) deve-se considerar o consumo como uma atividade empresarial pela qual o indivíduo, a partir de um certo capital de que dispõe, vai produzir uma coisa que vai ser sua própria satisfação” (p. 311).

NARRAR-SE

O ato de narrar-se, como veremos nesta seção, opera no sentido de ver-se e expressar-se também, pois exige do indivíduo um exercício de reflexão e de exteriorização. Segundo Larrosa (1994), “(...) tendemos a pensar o conhecimento em termos de visão de si mesmo” (p. 58), nesse caso, “o autoconhecimento é algo assim como um voltar o olho da mente para dentro” (p. 59). Há, em nossa sociedade, uma instituição que oportuniza ao indivíduo, no interior de um ritual bem estruturado, um tempo e um espaço para que se constitua como sujeito de consumo consciente através do exercício da autonarrativa: trata-se do grupo de Devedores Anônimos⁵.

O primeiro passo para a cura da doença do superendividamento, segundo a lógica do grupo D. A., seria a confissão da situação em que se encontra o consumidor em relação às suas economias. O teste do D.A. envolve o escrutínio sobre as ações do sujeito pela confissão e envolve, especialmente no caso do superendividamento, questões relativas aos hábitos de consumo dos sujeitos. A especificidade do teste do D.A., por exemplo, disponibilizado nos sites dos grupos espalhados por todo o Brasil, se encontra na mobilização da ‘interioridade’ dos indivíduos para resolverem as questões, na medida em que as perguntas envolvem a mensuração de sentimentos e emoções, como:

O seu débito está tornando a sua vida familiar infeliz?⁶
 Seus débitos fazem você pensar menos de você mesmo?
 Você tem medo que o seu patrão, família ou amigos venham a saber da extensão total de suas dívidas?
 Quando você se depara com uma dificuldade financeira, o prospecto de uma Financeira lhe dá uma sensação de alívio?⁷

Mais uma vez evocamos Larrosa (1998), que se vale de Foucault, para pensar o tema da visibilidade que pressupõe o exercício de narrar-se e subjetivar-se:

⁵ Localizou-se, em pesquisa por site de busca, a existência de Devedores Anônimos nas principais capitais brasileiras. Encontramos também o Grupo D.A. On-line, onde através de um programa de computador, o consumidor pode escolher uma sala virtual de Devedores Anônimos para entrar. Conforme informação disponível em: <http://devedoresanonimos.blog.br/daonline/reunioes>. Acesso em: 26/4/2015.

⁶ Utiliza-se a letra do **tipo Calibri tamanho nº 10 e espaço de recuo de citação** para grafar todos os excertos de materiais analisados. Utiliza-se esse recurso na intenção de diferenciá-los dos demais trechos em recuo, dedicados à inserção de citações, em que prevalece a letra **tipo Times New Roman**.

⁷ Excertos do teste do endividamento disponibilizado pelo grupo de Devedores Anônimos com sede em Porto Alegre/RS, no seguinte endereço eletrônico: <http://devedoresanonimosrs.wordpress.com>. Acesso em: 26/4/2015.

Nos trabalhos de Foucault, tanto o objeto quanto o sujeito são variáveis dos regimes de visibilidade e dependem de suas condições. Um regime de visibilidade composto por um conjunto específico de máquinas óticas abre o objeto ao olhar e abre, ao mesmo tempo, o olho que observa. Determina aquilo que se vê ou se faz ver, e o alguém que vê ou faz ver. Por isso o sujeito é uma função da visibilidade, dos dispositivos que o fazem ver e orientam seu olhar. E esses são históricos (p. 61-62).

Assim, considera-se que os Devedores Anônimos compõem uma parte da máquina que torna visível e faz ver o sujeito de consumo. Ao submeter os indivíduos pela confissão – no teste acima descrito e no depoimento abaixo apresentado – de suas emoções e sentimentos envolvidos nos atos de compra e crédito, fazem ver um ‘eu’ do consumo. Um ‘eu’ interior marcado pelas emoções e sentimentos. O ‘eu’ do consumo a ser domado, racionalizado, pensado, planejado. Enfim, esse ‘eu’ desejável que assume seu protagonismo como agente de transformação de si mesmo e dos outros. Isto posto, apresenta-se a confissão de Maria, um nome fictício dado a uma das participantes do D.A. com sede em São Paulo, que aceitou deixar gravado em áudio seu depoimento disponibilizado no site do grupo⁸. A seguir, alguns excertos do depoimento de Maria

Sou uma devedora compulsiva. (...) Aí eu fiz um empréstimo e passei vários cheques pré-datados e depois eu comecei a sentir a **pressão psicológica**, né? Porque eu passava noites e noites sem dormir, pensando como que eu ia fazer para pagar todos aqueles cheques, pensando como que eu ia fazer para sustentar minha família. Aí veio a culpa. A **culpa porque eu tinha feito aquilo**. Foi quando uma amiga minha me chamou para conhecer a sala do D.A. E eu fui, porque eu não aguentava mais. Era muito desespero, muito sofrimento. Muita pressão psicológica. E quando eu chequei lá...(som de um suspiro). (...)

Eu comecei a falar dos meus problemas. Eu comecei a ser compreendida. Eu comecei a compreender a minha dificuldade com dinheiro. (...)

O desespero passou, a angústia, a tensão. **Eu fiz um planejamento**. Fiz alívio de pressão. E agora eu estou levando minha vida com responsabilidade. **Responsabilidade financeira**. Mas eu sei que sozinha eu não consigo. Se eu não frequentar as reuniões, se eu não tiver com os iguais a mim, eu não consigo sozinha. Então a sala me dá força, me dá esperança, **me dá direção, né? As pessoas falam de si e eu falo de mim e eu aprendo através das pessoas e elas aprendem através de mim**. E é uma troca. Uma troca de experiências, de força, de esperança. **Esses traumas, essas coisas afetam, né?** E eu não sei lidar com o dinheiro. Então o D. A. me ensina. Todas as reuniões que eu frequento, a literatura. **Me ensinam a lidar com o dinheiro de uma forma saudável**⁹.

Esse ‘eu’ construído por “Maria” pela autointerpretação na narrativa “não se constitui em uma relação não-mediada sobre si mesmo” (LARROSA, 1998, p. 70). Antes, “pelo contrário, a narrativa, como modo do discurso, está já estruturada e preexiste ao eu que se conta

⁸ No site do D.A São Paulo, existe um link que nos leva ao canal de vídeos on-line na plataforma YouTube. Lá encontramos cinco arquivos de áudio contendo depoimentos de devedores compulsivos, disponíveis em: https://www.youtube.com/channel/UCUULoR_JACK7G98fx2cHfxA. Acesso em: 26/4/2015.

⁹ Arquivo em formato de áudio do qual fizemos a transcrição e disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=kk4MeSyhrGE>. Acesso em: 26/4/2015.

a si mesmo” (idem). Considerando, como demonstrou Foucault, que “as formas legítimas de olhar se relacionam com as formas legítimas de dizer” (LARROSA, 1998, p. 665), então podemos pensar em “Maria” como um exemplo do modo como os sujeitos de consumo consciente emergem no discurso, tornando-se visíveis e dizíveis no interior de uma racionalidade que opera no controle, no gerenciamento, na supervisão e manutenção do equilíbrio entre o ‘apelo’ ao consumo – pela exploração dos sonhos, dos desejos, das fantasias e ‘apelo’ ao consumo consciente – pela constituição de um ‘eu’ consumidor que se reconheça agente de transformações, com competência ‘interior’ para ser mais organizado, mais racional, mais econômico.

JULGAR-SE

No domínio da moral, a narrativa de si – como processo mediado que permite ao indivíduo estabelecer certas relações consigo – tem a forma geral do ‘julgar-se’ e remete à norma, ao dever, à lei. Como ensina Larrosa (1998), essa relação se estabelece porque

No âmbito moral, enquanto normativo e jurídico, ver-se, expressar-se e narrar-se se convertem em julgar-se. E julgar-se supõe que se dispõe de um código de leis em função das quais se julga (embora o sujeito seja considerado como autolegisador ou autônomo). Supõe que a pessoa possa converter-se em um caso para si própria, isto é, que se apresente delimitada, na medida em que cai sob a lei ou se conforma à norma (p. 75).

No caso do depoimento de confissão da devedora compulsiva, percebemos o modo como vai se subjetivando ao se submeter como caso para os outros. Quando decidiu frequentar o D. A, o fez porque antes já havia se tomado como caso para si mesma. Algum critério, igualmente mediado e contingente, a fez julgar-se ‘devedora compulsiva’. O Devedores Anônimos disponibiliza um teste, como já mencionado, respondendo questões que dizem respeito ao comportamento de consumo, em que é possível reconhecer-se como sujeito do consumo segundo critérios de valor normalizados pela sociedade. Nesse sentido, chamou atenção a proliferação de materiais educativos com esses mesmos mecanismos de testagem nas instituições do PROCON, órgão responsável nos estados e municípios do Brasil pela Proteção e Defesa do Consumidor¹⁰.

¹⁰ Chegou-se até folheto informativo sobre o superendividamento produzido pelo PROCON do estado brasileiro do Espírito Santo quando examinei cada um dos sites de PROCONs das capitais do País. Foi possível encontrar outros manuais de educação para o consumo, semelhantes a esse em questão, no PROCON do Rio Grande do Sul, de São Paulo, do Paraná, do Distrito Federal, do Pará, de Pernambuco e de Minas Gerais. Optou-se por esse produzido no PROCON do estado do Espírito Santo por ser o que mais explicitamente se endereçava aos endividados e superendividados.

Inicialmente o folheto¹¹ apresenta uma definição de endividamento, como lemos abaixo

Nos últimos anos, houve um crescimento significativo de endividados no Brasil. A expansão da oferta de crédito e a falta de controle do orçamento doméstico torna cada vez mais comum o aparecimento de consumidores impossibilitados de pagar suas dívidas. Quando isto acontece, o consumidor se torna **SUPERENDIVIDADO (gasta mais do que ganha todos os meses)** (PROCON/ES, Folheto Superendividamento, p. 2, grifos nossos)

A estratégia de autoexame, materializada no teste que segue, intitulado *Estou superendividado?*, como se pode verificar no folheto em análise, remete à dimensão moral do governo da conduta dos consumidores, na medida em que cada consumidor, ao ler o texto e se examinar, o fará de acordo com padrões e valores culturalmente instituídos e tomados como normais. Pois, como lembra Larrosa (1998, p. 6), “o normal se converte em um critério que julga e que valoriza negativa ou positivamente. E no princípio de um conjunto de práticas de normalização cujo objetivo é a produção do normal”.

O tipo do conhecimento sobre si requerido pelo mecanismo do teste do PROCON remete à necessidade de organização e inscrição de dados, por parte dos consumidores, em relação ao volume de rendimentos, total dos custos com créditos na porcentagem geral de rendimentos, planejamento a longo e curto prazo das compras, elaboração de planilhas com datas de vencimento. Todo esse aparato de registro dos hábitos de compra acaba por também governar a conduta dos envolvidos em tais operações, pois como afirmam Miller e Rose (2012, p. 87) “fazer com que as pessoas registrem coisas e as contem (...) é em si mesmo um modo de governá-las, um estímulo a que os indivíduos interpretem suas vidas de acordo com tais normas”.

Observando a estrutura do teste, pode-se perceber em cada pergunta que as respostas obedecem sempre a uma mesma gradação, não estão misturadas. Assim as respostas (A) remeterão, ao final, a um tipo de consumidor “mais consciente” e as respostas (D) remeterão ao tipo de consumidor “menos consciente”. Os dois extremos da norma, portanto, remetem a essas duas categorias. Sobre os que marcaram (A) na maioria das respostas se disse “você poderá se transformar em um grande investidor” (PROCON/ES, Folheto *Superendividamento*, p. 7). No outro extremo, igualmente capturados pela norma, estão os que mais marcaram a letra (D). Sobre eles se disse: “Você está muito encrocado” e “Procure ajuda especializada, crie um planejamento para sair dessa situação e não desista. Endividamento é um processo, romper com ele também!” (PROCON/ES, Folheto *Superendividamento*, p. 8).

¹¹ Disponível em: <http://www.procon.es.gov.br/download/FolhetoSuperendividamento.pdf>. Acesso em: 26/4/2015.

Para os normalizados, ou seja, para os que marcaram mais as letras (B) ou (C), os que estão na média, pois medir é comparar, se disse

(B) Fique tranquilo. Caso você esteja enfrentando uma situação de endividamento, provavelmente será passageiro. Embora você cometa alguns “deslizes”, você se enquadra no perfil do endividado passivo. Endividamento passivo é aquele causado por algum imprevisto, alheio à sua vontade. **Mesmo assim, é importante que você amplie seu conhecimento em relação às finanças para fazer seus rendimentos se multiplicarem e evitar ficar à mercê de situações que podem ser prevenidas** (PROCON/ES, Folheto *Superendividamento*, p. 7, grifo nosso).

(C) Muito cuidado. Seu grau de endividamento é elevado e você está lidando com sua vida financeira de um modo arriscado. Seu conceito de imprevisto está equivocado e você se enquadra na categoria de endividado ativo, ou seja, ativamente você se envolve em alguma situação de endividamento. Você precisa rever urgente a forma com que está gerindo seus rendimentos e buscar instrução financeira. Além disso, **é fundamental analisar quais são as motivações que levam você ao endividamento constante. É muito possível que alguma questão afetiva, consciente ou inconscientemente, esteja interferindo na sua relação com o dinheiro** (PROCON/ES, Folheto *Superendividamento*, p. 8, grifo nosso).

Assim, o sujeito de consumo da média, ou um consumidor considerado normal, é alguém que está sempre ampliando seus conhecimentos em relação às finanças. Tem dívidas, mas as mantêm sobre controle. E se percebe que está ultrapassando limites e que as dívidas podem se tornar impagáveis, busca entender e julgar as motivações interiores que o levam a viver assim para transformar-se e contornar o problema.

DOMINAR-SE

*Prevenção e tratamento do superendividado*¹² é o primeiro volume de uma coleção criada pela Escola Nacional de Defesa do Consumidor em parceria com o Ministério da Justiça, a Secretaria do Direito Econômico e o Departamento de Proteção e Defesa do Consumidor. No prefácio de tal manual lemos

O superendividamento é fonte de isolamento, de marginalização; **ele contribui para o aniquilamento social do indivíduo**. Quanto mais este fenômeno aumenta, mais seu custo social se eleva e mais a necessidade de combatê-lo se impõe (MARQUES, LIMA e BERTONCELLO, 2010, p.10, grifos nossos).

A questão mais geral, portanto, que envolve o manual é o tratamento do superendividamento. O prefixo *super*, aqui, faz muita diferença. A construção discursiva, que enuncia o consumo como problema está marcada por duas linhas aparentemente contraditórias, mas que convergem a um mesmo ponto. Uma alerta para os cuidados com as dívidas por conta do risco do *superendividamento* e sublinha, portanto, seus resultados nefastos para o indivíduo.

¹² Marques, Lima e Bertoncello, 2010.

Outra linha de força aponta para o crédito como acesso ao consumo, solução para os mais diversos problemas da humanidade, mecanismo de inclusão, enfim, um enunciado que opera na construção do homem endividado pela naturalização da dívida, na medida em que tem sido considerado um “fato inerente à vida”, como se pode ler abaixo no Manual

O endividamento ou ter alguma dívida frente a um fornecedor (supermercado, banco, cartão de crédito, loja de departamentos, financeira de carros) **é um fato inerente à vida na atual** sociedade de consumo, faz parte da liberdade das pessoas no mercado de hoje, do ser “consumidor”, em qualquer classe social. Efetivamente, para consumir produtos e de serviços, essenciais ou não, os consumidores estão – quase todos - constantemente endividando-se, e criando um “passivo” de dívidas que devemos mês a mês fazer frente com nosso orçamento familiar e patrimônio (nosso “ativo”, se pensarmos em termos de planejamento financeiro) (MARQUES, LIMA e BERTONCELLO, 2010, p.17, grifos nossos).

Assim, a narrativa que estabelece o excesso de dívidas ou o *superendividamento*, como uma anormalidade prevê, ao mesmo tempo, a normalidade do endividamento. O que complementa o argumento de Lazzarato (2012) de que o governo sobre a população de devedores se dá à distância pelo controle de suas condutas que devem se ajustar para ser compatíveis com o pagamento dos seus débitos.

O enunciado que relaciona a liberdade de escolha dos consumidores, bem tão caro ao capitalismo liberal, é (re)significado no neoliberalismo, acentuando-se a responsabilização dos indivíduos e a necessidade de aprender a escolher. Sobre isso, Bauman (2008) sublinha que “uma regra central e amplamente incontestada, já que não escrita, de uma sociedade de consumo é que ser livre para escolher exige competência: conhecimento, habilidades e determinação para usar tal poder” (p. 174).

Por isso a necessidade de Políticas Públicas como a ENEF (Brasil) que, ao operarem sobre segmentos da população que são considerados de risco, buscam “educar e formar autossuficiência e autonomia nos indivíduos” (LOPES, 2011, p. 296), capacitando-os com conhecimentos que lhes permitam comprar bem – que saibam fazer escolhas que convencionamos adequadas para que continuem comprando sempre – ou seja, que por meio da informação, permaneçam habilitados por mais a escolher, como lemos a seguir

O maior instrumento de prevenção do superendividamento dos consumidores é a **informação**. Informação detalhada ao consumidor é um dever de boa-fé, dever de informar os elementos principais e mesmo dever de esclarecer o leigo sobre **os riscos do crédito e o comprometimento futuro de sua renda** (MARQUES, LIMA e BERTONCELLO, 2010, p.26, grifos nossos).

O caráter pedagógico dessa informação que *esclarece e responsabiliza* (AQUINO, 2011) localiza, nesse caso, os recursos de prevenção e tratamento do superendividamento como

um esforço do governo da conduta em fazer emergir o consumidor autônomo, auto-governável, que tenha condições de dominar-se.

Pelo que se pode perceber na análise do Manual, o ritual de renegociação entre devedores e credores faz parte da estratégia pedagógica do Judiciário para prevenir e tratar o superendividamento

(...) este sistema requer dos devedores **um aprendizado ativo** sobre as consequências, custos e responsabilidade em fazer empréstimos em demasia, o que também estimula os credores na composição amigável dos litígios, se valorizado o esforço dos devedores no cumprimento de suas obrigações. Este aprendizado ativo **encontra seu ápice na audiência de renegociação**, para a qual são convidados todos os credores e o consumidor, que são esclarecidos acerca do fenômeno social do superendividamento e suas repercussões, sendo instados a encontrar uma alternativa para que o devedor consiga, dentro de suas possibilidades, honrar suas obrigações. (MARQUES, LIMA e BERTONCELLO, 2010, p. 64, grifos nossos).

O ritual de audiência no judiciário submete o consumidor e as empresas à condição de réu e acusador, respectivamente. Determina, em outras palavras, a condição do sujeito de consumo como um réu passível de culpa. A Justiça, nesse cenário, para além de sua função de dirimir conflitos, tem uma função curativa, reformadora, expiatória, por isso, junto à pena, propõe um remédio eficaz para a doença do consumo, um ‘medicamento’ que causa melhoras percebidas por todo o tecido social, como o retorno do consumidor às compras em vista de que o acusador, satisfeito com a pena, retira a queixa e exclui o consumidor do cadastro de inadimplentes, dando-lhe oportunidade de ser livre novamente. Para que se evite a reincidência no endividamento, o consumidor é encaminhado para setores especializados que vão instrumentalizá-lo, em oficinas de Orçamento Familiar, com modos mais eficientes de dominar-se a si mesmo em direção a um modelo de consumo desejável, o consumo consciente. Nas palavras das autoras do Manual:

A oficina pretende **apoiar estes hipervulneráveis ensinando-lhes** a administrar esses sentimentos e, sobretudo, construir em conjunto alternativas viáveis e fundamentadas juridicamente para resolver a grave condição econômico-financeira superando preconceito moral via de regra presente nestas circunstâncias (MARQUES, LIMA e BERTONCELLO, 2010, p.13, grifos nossos).

A partir de Foucault, compreende-se como, nas práticas discursivas e não discursivas implicadas nesse emaranhado de instituições, leis, espaços arquitetônicos, rituais – para usar como exemplo apenas os casos aqui analisados – os indivíduos se constituem sujeitos de consumo. Nesse sentido, “aprender a ver-se, a dizer-se, ou a julgar-se é aprender a fabricar o próprio duplo. E a sujeitar-se a ele” (LARROSA, 1998, p. 80). Principalmente porque, como sublinha Lazzarato (2011, p. 18), no neoliberalismo, “o mercado e a concorrência não são

produtos naturais e automáticos (...) é preciso intervir, e intervir muito (...) para que os frágeis mecanismos da concorrência possam funcionar”.

TECNOLOGIAS CONTEMPORÂNEAS DE GOVERNO DOS CONSUMIDORES

Procurou-se evidenciar a noção de que o consumo tem sido objetivado como problema de governo da conduta na democracia neoliberal não apenas porque diz respeito à subjetividade dos consumidores, mas também pelas implicações políticas e econômicas dele decorrentes. Inferiu-se que as diferentes estratégias relacionadas à consciência para o consumo podem ser compreendidas como modos de conduzir a conduta dos consumidores tornando-os sujeitos confessantes e também como forma de instrumentalizá-los para o autogoverno.

Ao longo da análise, foi possível perceber que as diferentes estratégias pedagógicas ensejadas pela política em questão apontavam para o “saber fazer escolhas bem informadas” como um grande objetivo a ser alcançado pelos sujeitos nela envolvidos. O que permite afirmar que prevalece, nessa Política Pública, um tipo de informação que esclarece ao mesmo tempo em que responsabiliza. Isso, a nosso ver, é indício de uma intencionalidade - a gestão biopolítica dos consumidores, que atende a uma demanda ou urgência contemporânea, qual seja, a manutenção do consumo em tempos marcados por crises econômicas locais e globais.

Nesse sentido, justifica-se termos apresentado neste artigo os exercícios de narrar-se e julgar-se como condições de existência para que o jogo do poder resulte no dominar-se dos consumidores. Nas palavras de Larrosa (1998, p. 79), “O poder, para afetar, traz à luz, fala e obriga a falar, julgar. O ver, o dizer, e o julgar são, desse ponto de vista, parte das operações de constituição do que é afetado.

Quanto aos efeitos dessa Política Pública na constituição dos sujeitos de consumo, verificou-se que as estratégias analisadas acabaram por legitimar um modo de *vida à crédito*, para usar uma expressão de Zygmunt Baumann (2010). Foi possível verificar ainda que tais estratégias concorrem para a naturalização do consumo, podendo ser entendidas mais como recurso de controle das condutas para manter em funcionamento o sistema econômico em vigor do que uma tomada de posição crítica ao modelo de consumo que tem causado também prejuízos ao meio ambiente, à qualidade de vida dos indivíduos e a muitas relações sociais.

Referências

AQUINO, Julio Groppa. A governamentalidade como plataforma analítica para os estudos educacionais: a centralidade da problematização da liberdade. In: **Foucault: filosofia & política**. BRANCO, Guilherme Castelo; VEIGA-NETO, Alfredo (orgs.) Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011, p. 195-211.

BAUDRILLARD, Jean. **A sociedade de consumo**. Brasil: Edições 70, 2007.

BAUMAN, Zygmunt. **Vida para consumo**: a transformação das pessoas em mercadorias. MEDEIROS, Carlos Alberto (trad.). Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

BAUMAN, Zygmunt. **Vida a crédito**: conversas com Citlali Rovirosa-Madrado. WERNECK, Alexandre (trad.). Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010.

EWALD, François. **Foucault, a Norma e o Direito**. António Fernando Cascais (trad.). Lisboa: Vega, 1993.

FEATHERSTONE, Mike. **Cultura de Consumo e Pós-modernismo**. Julio Assis Simões. São Paulo: Studio Nobel, 1995.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. Michel Foucault. **Uma trajetória filosófica**: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso**. Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. SAMPAIO, Laura Fraga de Almeida (trad.). São Paulo: Edições Loyola, 1996.

GALLO, Sílvio. Do cuidado de si como resistência à biopolítica. In: **Foucault**: filosofia & política. BRANCO Guilherme Castelo; VEIGA-NETO Alfredo (org.) Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011, p.371-391.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do Eu e a Educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org). **O Sujeito da Educação**: Estudos Foucaultianos. Petrópolis: Editora Vozes, 1994, p. 35-86.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana**: danças, piruetas e mascaradas. VEIGA-NETO, Alfredo (trad.). Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

LAZZARATO, Maurizio. **O governo das desigualdades**: crítica da insegurança neoliberal. SANTOS, Renato Abramowicz (trad.) São Carlos: EdUFSCar, 2011.

LIPOVETSKY, Gilles. **O império do efêmero**: a moda e seu destino nas sociedades modernas. Maria Lúcia Machado (trad.). São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

LOPES, Maura Corcini. Norma, inclusão e governamentalidade neoliberal. In: **Foucault**: filosofia & política. BRANCO, Guilherme Castelo; VEIGA-NETO, Alfredo (org.) Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011, p. 283-298.

MARQUES, Cláudia Lima; LIMA, Clarissa Costa de; BERTONCELLO, Karen Rick Danilevicz. **Prevenção e tratamento do superendividamento**. Brasília: Ministério da Justiça - Secretaria de Direito Econômico - Departamento de Defesa e Proteção do Consumidor, 2010.

MILLER, Peter. ROSE, Nikolas; **Governando o presente**: gerenciamento da vida econômica, social e pessoal. VALÉRIO, Paulo Ferreira (trad.). São Paulo: Paulus, 2012.

RAMOS DO Ó, Jorge. Tecnologias de subjetivação no processo histórico de transformação da criança em aluno a partir de finais do século XIX. In: **Foucault**: filosofia & política. BRANCO Guilherme Castelo; VEIGA-NETO Alfredo (org.) Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011, p.175-194.

ROSE, Nikolas. Governando a alma: a formação do eu privado. In: SILVA, Tomaz T. (org.) **Liberdades Reguladas**: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu. Petrópolis: Vozes, 1998.

WORTMANN, Maria Lúcia C. O uso do termo representação na educação em ciências e nos estudos culturais. **Pro-Posições**, 12(1), 2001, p. 151-161.

VEIGA-NETO, Alfredo. Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. In: **Retratos de Foucault**. PORTOCARRERO, Vera; Guilherme Castelo BRANCO (orgs.). Rio de Janeiro: Nau, 2000. p. 179 a 215.

Submetido em: 23/05/2019

Aprovado em: 15/06/2019