



# Fazer • Volume 4

# Educativo

História da educação:  
o conhecimento crítico e os sujeitos envolvidos  
na educação brasileira no século XXI

Estanislau Ferreira Bié  
Maria Saraiva da Silva  
Henrique Cunha Junior  
Maria Maise da S. Santos  
Estanislau F. Bié Segundo  
Eliabe Bezerra de O. Silva  
Theóphilo Michel Á. C. Beserra  
José Carlos F. de Andrade  
(Orgs.)



Fazer a educação dos conhecimentos cognitivos, e torna-los *Fazer Educativo* na rotina das transposições de conhecimentos históricos, tanto para professores quanto para estudantes suscitará várias modalidades didáticas e um currículo que corresponda aos desafios sociais, políticos e culturais frente a atual conjuntura do Estado Brasileiro. Os desafios à sociedade brasileira em sua diversidade regional e de características peculiares, frente à organização metodológica da educação, em que a política partidária determina o que se deve ensinar e o que se deve aprender a *Coleção do Fazer Educativo*, nesta etapa, composta por coletâneas de artigos produzidos por pesquisadores docentes e discentes de cursos de pós-graduação stricto-sensu e lato sensu tem por objetivo, apresentar os caminhos e descaminhos percorridos pelas propostas para o desenvolvimento da educação no Brasil. A *Coleção do Fazer Educativo* como projeto de ampliação dos olhares didáticos para as concepções pedagógicas, tem por meta, a transformação e transposição de conhecimentos em vista da justiça social, a partir das avaliações dos contextos atuais das instâncias educacionais. Esta coleção em sua variedade de temas enseja segundo os organizadores chegar às mãos de profissionais da educação e comunidade escolar para que os conteúdos definidos de forma simples tenham alcance múltiplo nos sistemas de ensino e para que o fazer-didático docente possa está amparado por bases teóricas sólidas. O *Fazer Educativo*, portanto, requer dos/as docentes decisões de embarcar na história social e política da educação. É um convite ao ponto crucial do que se pretende realizar com e para os/as educandos/as, pois, educar pressupõe amar-se e amar. Dar e receber. É educar para um mundo de tomada de decisões, de participação e construção de uma nova sociedade em que as sementes da dignidade, do respeito e do amor, nasçam, floresça e dê os frutos de prosperidade.



UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO CEARÁ



INSTITUTO SUPERIOR  
DE ENSINO SEM  
FRONTEIRAS - ISESF



 editora fi  
www.editorafi.org

***Fazer Educativo***



# **Diálogos** *Transdisciplinares* **em Educação**

---

**Diretor da série:**

Herlon Alves Bezerra

---

**Comitê Científico e Editorial:**

Caroline Farias Leal Mendonça; Leandro de Proença Lopes  
**Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – Redenção/CE, Brasil**

Helder Manuel Guerra Henriques  
**Instituto Politécnico de Portalegre, Escola Superior de Educação e Ciências Sociais – Portalegre, Portugal**

Bernadete de Lourdes Ramos Beserra; Léo Barbosa Nepomuceno; Mariana Tavares Cavalcanti Liberato  
**Universidade Federal do Ceará – Fortaleza/CE, Brasil**

Carlos Alberto Batista Santos; Juracy Marques  
**Universidade do Estado da Bahia – Brasil**

Aline Lima da Silveira Lage  
**Instituto Nacional de Educação de Surdos – Rio de Janeiro/RJ, Brasil**

Carlos César Leal Xavier; Pablo Dias Fortes  
**Escola Nacional de Saúde Pública/Fiocruz – Rio de Janeiro/RJ, Brasil**

Ana Carmen de Souza Santana; Dilsilene Maria Ayres de Santana; Francisco Gilson Rebouças Porto Júnior  
**Universidade Federal do Tocantins – Palmas/TO, Brasil**

Carlos Eduardo Panosso  
**Instituto Federal do Tocantins – Palmas/TO, Brasil**

Edson Hely Silva  
**Universidade Federal de Pernambuco – Recife/PE, Brasil**

Alexandre Franca Barreto, Eliana de Barros Monteiro, Marcelo Silva de Souza Ribeiro  
**Universidade Federal do Vale do São Francisco – Petrolina/PE, Brasil**

Ana Patrícia Frederico Silveira, Ana Patrícia Vargas Borges, André Ricardo Dias Santos, Antônio Marcos da Conceição Uchôa, Bartolomeu Lins de Barros Júnior, Clécia Simone Gonçalves Rosa Pacheco, Cristiano Dias da Silva, Edivânia Granja da Silva Oliveira, Eduardo Barbosa Vergolino, Francisco Kelsen de Oliveira, Gabriel Kafure da Rocha, Juliano Varela de Oliveira, Márcia Farias de Oliveira Sá, Maria Alcione Gonçalves da Costa, Matheus Henrique da Fonseca Barros, Rodolfo Rodrigo Santos Feitosa, Sebastião Francisco de Almeida Filho, Tito Eugênio Santos Souza, Valter Cezar Andrade Júnior  
**Instituto Federal do Sertão Pernambucano – Petrolina/PE, Brasil**

# *Fazer Educativo*

## Volume 4

**História da educação:  
o conhecimento crítico e os sujeitos envolvidos  
na educação brasileira no século XXI**

Estanislau Ferreira Bié  
Maria Saraiva da Silva  
Henrique Cunha Junior  
Maria Maise da S. Santos  
Estanislau F. Bié Segundo  
Eliabe Bezerra de O. Silva  
Theóphilo Michel A. C. Beserra  
José C. Ferreira de Andrade  
(Orgs.)

*φ editora fi*

**Direção editorial:** Herlon Alves Bezerra

**Diagramação:** Marcelo A. S. Alves

**Capa:** Lucas Fontella Margoni

**O padrão ortográfico e o sistema de citações e referências bibliográficas são prerrogativas de cada autor. Da mesma forma, o conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade de seu respectivo autor.**



Todos os livros publicados pela Editora Fi estão sob os direitos da [Creative Commons 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR)  
[https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt\\_BR](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR)



Associação Brasileira de Editores Científicos

<http://www.abecbrasil.org.br>

Série Diálogos Transdisciplinares em Educação - 12

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

---

BIÉ, Estanislau Ferreira; SILVA, Maria Saraiva; CUNHA JÚNIOR, Henrique; (Orgs.).

Fazer educativo, volume 4: História da educação: o conhecimento crítico e os sujeitos envolvidos na educação brasileira no século XXI. [recurso eletrônico] / Estanislau Ferreira Bié; Maria Saraiva da Silva; Henrique Cunha Junior; Maria Maise da S. Santos; Estanislau F. Bié Segundo; Eliabe Bezerra de Oliveira Silva; Theóphilo Michel A. C. Beserra; José C. Ferreira de Andrade; (Orgs.) -- Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018.

359 p.

ISBN - 978-85-5696-282-9

Disponível em: <http://www.editorafi.org>

1. Educação, 2. Ensino, 3. Pedagogia 4. Coleção I. Título. II. Série

CDD-371

---

Índices para catálogo sistemático:

1. Professores, métodos e disciplinas 371

## **Coleção do Fazer Educativo**

Estanislau Ferreira Bié  
Maria Saraiva da Silva  
Henrique Cunha Júnior  
(Orgs.)

### **Conselho Editorial**

Dr. Alcides Fernando Gussi (UFC)  
Dra. Clarice Zientarski (UFC)  
Dra. Dawn Duke (University Tennessee/ EUA)  
Dr. Estanislau Ferreira Bié (UFC)  
Dr. Henrique Cunha Junior (UFC)  
Dr. Ivan Costa Lima (UNILAB)  
Dr. João Batista de Albuquerque Figueiredo (UFC)  
Dr. João Marcus Figueiredo Assis (UNIRIO)  
Dr. Nardi Sousa (Universidade de Santiago/ Cabo Verde)  
Dr. Oséias Santos de Oliveira (UTFPR)  
Me. Ana Cláudia Silva Farias (UNIFOR)  
Me. Maria Saraiva da Silva (UNIRIO)

A Coleção do Fazer Educativo foi avaliada e  
facultada por colaboração *ad hoc*.





## **Coleção do Fazer Educativo**

Fazer a educação dos conhecimentos cognitivos, e torna-los *Fazer Educativo* na rotina das transposições de conhecimentos históricos, tanto para professores quanto para estudantes suscitará várias modalidades didáticas e um currículo que corresponda aos desafios sociais, políticos e culturais frente a atual conjuntura do Estado Brasileiro.

Os desafios à sociedade brasileira em sua diversidade regional e de características peculiares, frente à organização metodológica da educação, em que a política partidária determina o que se deve ensinar e o que se deve aprender a *Coleção do Fazer Educativo*, nesta etapa, em coletâneas de artigos produzidos por pesquisadores docentes e discentes de cursos de pós-graduação stricto-sensu e lato sensu tem por objetivo, apresentar os caminhos e descaminhos percorridos pelas propostas para o desenvolvimento da educação no Brasil em suas diversas modalidades nas alinhas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB 9394/1996 e alterações decorrentes das ações que determinam políticas públicas de alcance as demandas sociais e suas especificidades didático-curriculares para grupos anteriormente excluídos.

A *Coleção do Fazer Educativo* como projeto de ampliação dos olhares didáticos para as concepções pedagógicas, tem por meta, a transformação e transposição de conhecimentos em vista da justiça social, a partir das avaliações dos contextos atuais das instâncias educacionais. Compreendemos que a justiça social para a educação em um estado democrático de direito, no caso do Brasil, não tem alcançado as propostas construídas há décadas tendo dentre as causas, às transmutações políticas partidárias, que definem

constantemente as posições para cada seguimento de ensino. São idas e vindas que avançam e por vezes retrocedem carecendo de aportes firmes que sustentem os conjuntos de manifestações empíricas que constam nas vontades dos educadores em estabelecerem mudanças no pensar a educação desde a graduação nas licenciaturas às escolas nas práticas docentes. Para a construção desta tarefa em primeira instância houve a motivação de um grupo de professores que se prontificaram em editar uma coletânea de atualização educativa que pudesse ter em seu conteúdo as expressões das experiências de pesquisadores, orientadores e estudantes, todos facilitadores da educação universitária e escolar.

Do exposto e pela adesão de vários atores-autores propôs-se rever e atualizar inquições que permeiam as vontades docentes sobre as histórias e amplitudes do fazer educativo intentando, oferecer novos estímulos às instituições educativas a partir dos resultados dos anseios de professores que através dos conhecimentos e práticas que dão sentido de doação do saber para quem o busca, e estes, os receptores, posteriormente darão de si àqueles/as que se tornarão estudantes, pesquisadores e profissionais de educação em uma teia integrada nas diversas profissões às quais o país necessitar. Neste caso, a conquista dos títulos universitários são resultados de anos de dedicação aos estudos, pesquisas e práxis. Sonhos de alguns, meio caminho para outros e realização de poucos. Dessas inter-relações, sabemos que a publicação das produções intelectuais das pesquisas tem custos de elaboração, revisão, impressão de artigos, construção de pôsteres e participação em seminários e congressos, com isso, o resultado dessa inteiração é a edição e publicação de artigos e livros como desafios a serem superados. E por haver tantos por menores, é que a *Coleção do Fazer Educativo* surgiu inicialmente da idealização dos professores organizadores Dr. Estanislau Ferreira Bié, Dr. Henrique Cunha Junior e Me. Maria Saraiva da Silva, como proposta de revisão e revitalização educativa na diversidade comunitária, motivando gestores, educadores e educandos a

realização de diferentes propostas educacionais pelo confronto de experiências. Esta coleção em sua variedade de temas ensaja segundo os organizadores chegar às mãos de profissionais da educação e comunidade escolar para que os conteúdos definidos de forma simples tenham alcance múltiplo nos sistemas de ensino e para que o fazer-didático docente possa está amparado por bases teóricas sólidas. Os títulos, além de revisão da história educacional brasileira contemplam temas inéditos que se adequam ao tempo presente em que os docentes necessitam apropriar-se de saberes convergentes com as culturas e conjunturas dos meios sociais e educacionais em vista de sua transformação.

As coletâneas que compõem esta etapa da *Coleção do Fazer Educativo* foram estruturadas por organizadores professores/as doutores/as, mestres/as e especialistas com trabalhos provenientes de várias universidades, são textos os quais chamam a atenção para a leitura envolvente que permeia saberes, fazeres e experiências. Por ordem numérica em primeira instância temos as seguintes coletâneas: 01 - *O fazer das multiplicidades culturais: educação musical, literaturas, alfabetização, letramento e escrita nos espaços educativos*; 02 - *Formação docente e os desafios na modernidade*; 03 - *Educação à distância: novas tecnologias no sistema de ensino brasileiro*; 04 - *História da Educação: o conhecimento crítico e os sujeitos envolvidos na educação brasileira no Século XXI*; 05 - *Ensino e Aprendizagem: desenvolvimento intelectual e as relações afetivas em sala de aula*; 06 - *Inclusão: conceitos, paradigmas, respeito às diferenças e a diversidade*; 07 - *Educação ambiental e cidadania: um processo diário e contínuo*; 08 - *Educação Infantil: dimensões do fazer educativo com participação da família no processo de socialização e aprendizagem das crianças*; 09 - *Ética e Currículo: pesquisas, discussões e perspectivas do fazer educativo*; 10 - *Gestão educacional: ensaios, discussões e proposições*. São condutas curriculares que por suas posturas se apresentam na história e memórias educativas como caminhos a seguirem se modificando quando novos conhecimentos forem desenvolvidos, aprendidos e ensinados. Da educação de

crianças a educação com adultos, às pedagogias e as docências são aqui apresentadas com o intuito de que o fazer educativo seja o fazer da paz interior, o fazer das memórias históricas, o fazer da sociabilidade nas diversidades, o fazer dos diálogos na construção das políticas educativas, o fazer de sociedades e o fazer de ambientes saudáveis.

O Fazer Educativo, portanto, requer dos/as docentes decisões de embarcar na história social e política da educação. É um convite ao ponto crucial do que se pretende realizar com e para os/as educandos/as, pois, educar pressupõe amar-se e amar. Dar e receber. É tornar-se responsável pela motivação do aprendizado de quem às vezes sem o apoio familiar e social espera da escola e dos/as professores/as o melhor. É educar para um mundo de tomada de decisões, de participação e construção de uma nova sociedade em que as sementes da dignidade, do respeito e do amor, nasçam, floresça e dê os frutos de prosperidade.

**Organizadores**

# Sumário

|   |            |
|---|------------|
| <b>Apresentação .....</b>   | <b>17</b>  |
| <b>Capítulo 01 .....</b>  | <b>19</b>  |
| <b>A história da educação superior brasileira</b><br>Emanoele da Silva Batista; Estanislau F. Bié; Lireida Maria Albuquerque Bezerra                |            |
| <b>Capítulo 02 .....</b>  | <b>31</b>  |
| <b>O ensino na Polícia Militar do Ceará e a evolução na formação do soldado PM</b><br>José Carlos Ferreira de Andrade; Estanislau Ferreira Bié      |            |
| <b>Capítulo 03 .....</b>  | <b>53</b>  |
| <b>Educação Jesuítica: A influência de Aristóteles e Tomás de Aquino na construção do Ratio Studiorum</b><br>Gemailson Nogueira de Araujo           |            |
| <b>Capítulo 04 .....</b>  | <b>61</b>  |
| <b>O livro didático na história do Brasil</b><br>José Edes Pereira Nascimento   |            |
| <b>Capítulo 05.....</b>   | <b>75</b>  |
| <b>O Teodolito oriundo de uma fonte histórica: a Geometrical Practical Named Pantometria</b><br>Maria Helena de Andrade; Ana Carolina Costa Pereira |            |
| <b>Capítulo 06 .....</b>  | <b>89</b>  |
| <b>O tabalhador da educação estatal na educação brasileira</b><br>José Nogueira Pinheiro; Roberta Eloi Fernandes Pinheiro                           |            |
| <b>Capítulo 07.....</b>   | <b>105</b> |
| <b>A relação educação e trabalho numa sociedade capitalista</b><br>Roberta Eloi Fernandes Pinheiro; José Nogueira Pinheiro                          |            |

|   |            |
|---|------------|
| <b>Capítulo 08</b> .....  | <b>121</b> |
| <b>Ética e moral numa perspectiva de sociedade</b>  |            |
| Francisco Dionísio da Silva; Antônio Paulo da Silva   |            |
| <b>Capítulo 09</b> .....  | <b>135</b> |
| <b>O sagrado e o profano: uma análise cultural sobre a Festa das Almas em Ocara – Ceará</b>                     |            |
| Geucivando Nogueira da Costa; Antonio Rogério Pereira de Oliveira   |            |
| <b>Capítulo 10</b> .....  | <b>149</b> |
| <b>Educação sexual: reflexões a partir do ponto de vista histórico político</b>                                 |            |
| Antonio Wellington Alves; Estanislau Ferreira Bié; Lucileide G. Bezerra Facó                                    |            |
| <b>Capítulo 11</b> .....  | <b>163</b> |
| <b>A história de vida, formação e atuação de professoras de história: educação em Ibicuitinga (1955 a 2012)</b> |            |
| Maria Eviânia Lima Rabelo   |            |
| <b>Capítulo 12</b> .....  | <b>179</b> |
| <b>O papel da mulher na trajetória histórica da educação brasileira</b>   |            |
| Antonia Karla de Oliveira; Raimunda Tânia Pinheiro de Oliveira  |            |
| <b>Capítulo 13</b> .....  | <b>193</b> |
| <b>Como acontece a inclusão social</b>  |            |
| Francisca Mauricio da Silva   |            |
| <b>Capítulo 14</b> .....  | <b>203</b> |
| <b>Resumo historiográfico das políticas públicas voltadas ao sistema educacional brasileiro</b>                 |            |
| Ronaldo Bezerra dos Santos  |            |
| <b>Capítulo 15</b> .....  | <b>225</b> |
| <b>Educação e saúde na escola</b>   |            |
| Vanúsia da Silva Lopes; João Sobrinho Roberto da Silva  |            |
| <b>Capítulo 16</b> .....  | <b>249</b> |
| <b>A formação dos professores para educação especial</b>  |            |
| Walnívia Assunção de Sousa; João Sobrinho Roberto da Silva  |            |
| <b>Capítulo 17</b> .....  | <b>277</b> |
| <b>História da Educação Especial: trajetória de inclusão da pessoa com deficiência mental</b>                   |            |
| Fabiana de Sousa Lima Morais; Lireida Maria Albuquerque Bezerra   |            |

|   |            |
|---|------------|
| <b>Capítulo 18</b> .....  | <b>289</b> |
| <b>Uma reflexão sobre o analfabetismo no Brasil</b>                                     |            |
| Antônio Ananias de Lima   |            |
| <br>  |            |
| <b>Capítulo 19</b> .....  | <b>301</b> |
| <b>O projeto professor diretor de turma como ferramenta de combate à evasão escolar</b> |            |
| Maria do Carmo de Almeida   |            |
| <br>  |            |
| <b>Capítulo 20</b> .....  | <b>311</b> |
| <b>História da educação de jovens e adultos no Brasil</b>                               |            |
| Antônio Ananias de Lima   |            |
| <br>  |            |
| <b>Capítulo 21</b> .....  | <b>323</b> |
| <b>Michel Foucault: uma visão sobre a filosofia da educação</b>                         |            |
| Edleusa Delmondes Siqueira Pimentel · Lireida Maria Albuquerque Bezerra                 |            |
| <br>  |            |
| <b>Capítulo 22</b> .....  | <b>331</b> |
| <b>Educação, trabalho e desenvolvimento</b>   |            |
| Antônio Ananias de Lima   |            |
| <br>  |            |
| <b>Capítulo 23</b> .....  | <b>343</b> |
| <b>A reforma do Ensino Médio no Brasil inovação e atraso</b>                            |            |
| Maria de Fatima Alves; Antônio Vanúbio da Silva   |            |
| <br>  |            |
| <b>Capítulo 24</b> .....  | <b>357</b> |
| <b>Minha percepção com a didática em sala de aula</b>                                   |            |
| Antônio Ananias de Lima   |            |





## Apresentação

Desde seu “achamento” e sua colonização no período pós-renascimento, o Brasil e o mundo conheceram e continuam conhecendo um processo de múltiplas e intensas formas de interação econômica e cultural que se relacionam com a educação, criando um conjunto complexo de relações que precisam ser investigadas.

No entanto, somente há quatro décadas, aproximadamente, pesquisas vêm consolidando a ideia de que educação é uma atividade com vocação ontológica, uma atividade genuinamente histórica, política e social. Para as Ciências da Educação, isso simboliza ao mesmo tempo a afirmação de postura epistemológica e o vislumbamento de um caminho metodológico a ser trilhado.

Uma vez que se trata de um processo gradualmente mais intenso, multifacetado e “metamorfoseante”, de algo em andamento, na marcha histórica e civilizatória, a necessidade de novos estudos e pesquisas sobre Educação como categoria histórica é totalmente justificada.

Muito já se avançou nesse sentido, a partir das pioneiras contribuições da filosofia a respeito da história da educação, mas, muito se precisa avançar em busca do conhecimento das demandas intrínsecas da educação, bem como, a relação que a atividade educativa tem com outras atividades e fenômenos humanos, dentro da configuração histórica da educação nacional, a qual também se coloca diante da história da educação universal.

Nessa época de mudanças vertiginosas que vivemos inclusive tecnológicas e culturais, conhecer a história da educação, com olhos já no século XXI, requer, mais do que nunca, o conhecimento

crítico do passado de nossa educação em suas múltiplas possibilidades de investigação, e a capacidade de analisar a participação dos sujeitos envolvidos na trajetória histórica da educação brasileira. Esta é a proposta deste livro.

**Os organizadores**

# Capítulo 01

## A história da educação superior brasileira

*Emanoele da Silva Batista<sup>1</sup>*

*Estanislau Ferreira Bié<sup>2</sup>*

*Lireida Maria Albuquerque Bezerra<sup>3</sup>*

### Introdução

Tradicionalmente, o Sistema Educacional Brasileiro e os seus diversos níveis de ensino são identificados como excludentes. Reflete as desigualdades econômicas, sociais, políticas e culturais do país. Lutas históricas pela democratização do acesso e garantia da permanência marcam a trajetória educacional brasileira. Sendo assim. Este trabalho analisa o ensino superior a partir de uma reconstrução da sua trajetória histórica e apresenta uma leitura das políticas educacionais recentes para o setor até os dias atuais.

---

<sup>1</sup> Graduada em História Geral- FAFOPA; Pós-Graduada em História- UPE; Mestranda em Educação (pela UNISULLIVAN Inc. E-mail: [manuca2005@hotmail.com](mailto:manuca2005@hotmail.com))

<sup>2</sup> Doutor em Ciências da Educação pela UNISAL-Universidad San Lorenzo; Mestre em Ciências da Educação pela UNISAL; Especialista em Policiamento Comunitário pela UFC-Universidade Federal do Ceará; Especialista em Segurança Pública pela UNIPACE-Universidade do Parlamento Cearense; Especialista em Ciências Política Sociedade e Governo pela UNIPACE; Especialista em Ciências da Educação pela FACULDADE EVOLUÇÃO-Sociedade Evolução de Educação Superior e Tecnologia Ltda; Especialista em História e Cultura Afro-brasileira e Indígena pela FATE-Faculdade Ateneu; Bacharel em Teologia pelo INTA-Instituto Superior de Teologia Aplicada; Licenciado em Ciências da Religião pelo INTA-; Licenciado em História pelo INTA-; Licenciado em Pedagogia pela FAK-Faculdade Kurios. Militar (Oficial da Reserva).

<sup>3</sup> Professora Orientadora da UNISULLIVAN Inc.

As análises concentram-se nos textos e documentos que abordam a genealogia da regulamentação do ensino superior. Na medida em que se considera a educação como um fenômeno histórico, destacou-se o contexto político econômico a contar de 1930, quando a formação de professores foi elevada a nível superior e o ensino expandiu-se fortemente em função do aumento sensível da demanda social por educação.

No entanto este artigo apresenta um breve conjunto de reflexões que apontam elementos constituintes da educação superior no Brasil, considerando principalmente o contexto da organização e estrutura do ensino superior no país, apreciando suas mudanças históricas, a identificação do perfil dos alunos ingressantes nesta etapa da educação e a relação com o panorama da educação básica. A proposta é realizar e possibilitar uma visão panorâmica sobre os avanços e os desafios que estão colocados diante da sociedade, quando se trata de ensino superior no Brasil.

## **1. Trajetória histórica do ensino superior no Brasil**

As primeiras escolas de ensino superior foram fundadas no Brasil em 1808 com a chegada da família real portuguesa ao país. Neste ano, foram criadas as escolas de Cirurgia e Anatomia em Salvador (hoje Faculdade de Medicina da Universidade Federal da Bahia), a de Anatomia e Cirurgia, no Rio de Janeiro (atual Faculdade de Medicina da UFRJ) e a Academia da Guarda Marinha, também no Rio. Dois anos após, foi fundada a Academia Real Militar (atual Escola Nacional de Engenharia da UFRJ). Seguiram-se o curso de Agricultura em 1814 e a Real Academia de Pintura e Escultura (CUNHA, 1986).

Para Mattos (1983), até a proclamação da república em 1889, o ensino superior desenvolveu-se muito lentamente, seguia o modelo de formação dos profissionais liberais em faculdades isoladas, e visava assegurar um diploma profissional com direito a ocupar postos privilegiados em um mercado de trabalho restrito

além de garantir prestígio social. Ressalte-se que o caráter não universitário do ensino não constituía demérito para a formação superior uma vez que o nível dos docentes devia se equiparar ao da Universidade de Coimbra, e os cursos eram de longa duração.

Para Trindade (2000, p. 122), numa retrospectiva da instituição universitária, é possível identificar quatro períodos:

Do século XII até o Renascimento, caracterizado como “período da invenção da universidade em plena Idade Média em que se constituiu o modelo da universidade tradicional, a partir das experiências precursoras de Paris e Bolonha, da sua implantação em todo território europeu sob a proteção da Igreja. ” No século XV, época em que a universidade renascentista recebe o impacto das transformações comerciais do capitalismo e do humanismo literário e artístico, mas sofre também os efeitos da Reforma e da Contra-Reforma. 3. A partir do século XVII, período marcado por descobertas científicas em vários campos do saber, e do Iluminismo do XVIII, a universidade começou a institucionalizar a ciência. 4. No século XIX, implantou-se a universidade estatal moderna, e essa etapa, que se desdobra até os nossos dias, introduz uma nova relação entre Estado e universidade.

Observa-se a partir dessa periodização, que os respectivos contextos políticos, econômicos, sociais e culturais, influenciaram, em maior ou menor grau, a trajetória da instituição universidade. Isso ocorrerá também na história do ensino superior brasileiro, como veremos a seguir.

Observa-se a partir dessa periodização, que os respectivos contextos políticos, econômicos, sociais e culturais, influenciaram, em maior ou menor grau, a trajetória da instituição universidade. Isso ocorrerá também na história do ensino superior brasileiro, como veremos a seguir.

A origem do ensino superior no Brasil data, do século XIX, o que, na opinião de alguns estudiosos, Cunha (1980) e Durham (2005), reflete o seu advento tardio. Para fins de contextualização, neste trabalho pontuaremos algumas características do ensino

superior brasileiro, tendo como principal referência a periodização proposta por Durham (2005). Recorreremos ainda a contribuições de outros autores.

A aprovação da LDB, em dezembro de 1996, incorporou inovações como, a explicitação dos variados tipos de IES admitidos. Por universidade se definiu a instituição que articulasse ensino e pesquisa. A nova Lei fixou a obrigatoriedade do recredenciamento das instituições de ensino superior, precedida de avaliações, além de estabelecer a necessidade de renovação periódica para o reconhecimento dos cursos superiores. Se para as instituições públicas pouco ou nada afetou a implantação da nova Lei, para o setor privado representou uma ameaça de perda de status e autonomia.

Foi neste contexto que se criou o Exame Nacional dos Cursos, o conhecido Provão, que, a princípio, encontrou fortes resistências entre as instituições privadas e de alunos e professores do setor público. Com os primeiros resultados, ganhou em parte a simpatia das instituições do setor público, já que os cursos mais bem classificados a elas estavam vinculados. O Provão foi severamente criticado pela forma propagandística como seus resultados foram divulgados pelo MEC.

Para Cunha (2003), no octênio de FHC as principais ações voltadas para o ensino superior foram a normatização fragmentada, conjunto de leis regulando mecanismos de avaliação; criação do Enem, como alternativa ao tradicional vestibular criado em 1911; ampliação do poder docente na gestão universitária, a contragosto de discentes e de técnico administrativos; reconfiguração do Conselho Nacional de Educação, com novas atribuições; gestação de um sistema de avaliação da educação superior e o estabelecimento de padrões de referência para a organização acadêmica das IES.

Já no governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, iniciado em 2003, por se apresentar como um governo popular democrático, as expectativas da sociedade eram muitas e

ambiciosas. Oficialmente, uma das primeiras iniciativas desse governo para o setor se revelou na edição do Decreto de 20 de outubro de 2003 que “institui Grupo de Trabalho Interministerial – GT encarregado de analisar a situação atual e apresentar plano de ação visando a reestruturação, desenvolvimento e democratização das Instituições Federais de Ensino Superior – IFES” (BRASIL, 2003).

O GT, deveria “analisar a situação atual e apresentar plano de ação visando a reestruturação, desenvolvimento e democratização das Instituições Federais de Ensino Superior - IFES”

O mesmo Decreto orientava que o plano a ser elaborado deveria ainda apresentar “medidas visando a adequação da legislação relativa às IFES, inclusive no que diz respeito às suas respectivas estruturas regimentais, bem assim sobre a eficácia da gestão, os aspectos organizacionais, administrativos e operacionais, a melhoria da qualidade dos serviços e instrumentos de avaliação de desempenho” (CUNHA, 2003).

Essa iniciativa foi alvo de muitas críticas advindas das universidades federais, particularmente das associações de docentes, que liam no Decreto, mais uma vez na história, a tentativa de o governo desobrigar o Estado das suas responsabilidades para com a educação como um bem público.

Para os críticos da iniciativa, o enfoque de análise, tendo como pressuposto a “crise das IFES”, imputava nelas uma responsabilidade que não cabia a elas somente. As mazelas de um sistema historicamente excludente e objeto de forte processo de sucateamento em período recente não podiam ser atribuídos a quem na verdade sobreviveu a duras penas.

Naquela conjuntura, houve quem avaliasse que a iniciativa de criação do GT e a forma como iniciaram as discussões sobre o ensino superior foi atabalhoada, conflituosa e incoerente com as relações históricas do presidente Lula com os movimentos sociais, associações científicas, sindicatos e centrais sindicais.

Para Mancebo e Silva Júnior (2004), essas entidades ainda buscavam novas formas de organização e de posicionamento diante da hegemonia do terceiro setor, na interlocução sociedade civil-governo (uma herança do governo FHC) e perante um presidente que manteve relações orgânicas com tais entidades e foi personagem destacado no processo brasileiro de redemocratização, da década de 1980, os acontecimentos de 2003, no campo da ensino superior, revelam a dificuldade do governo para a realização de um debate democrático sobre a Reforma Universitária e a grande possibilidade de uma continuidade, com traços de acentuação, do processo iniciado no governo anterior.

Martins (2000) afirma que desde o final da década passada, o crescimento da educação superior no Brasil, numa média de 7% ao ano, produziu uma diversificação da forma de atendimento aos ingressantes, sobretudo na graduação. Contudo, o autor alerta sobre o que se vê desde então, isto é, uma situação de hierarquização institucional sem necessariamente o aprimoramento na relação entre o projeto pedagógico das instituições e as reais necessidades dos jovens e do mercado.

Schwartzman (2006, p. 187) ressalta que:

Quando se refere aos gastos com ensino superior adverte que ampliar o investimento no ensino básico não significa reduzir o que se aplica nesse nível, mas sim ampliar o patamar do PIB de cerca de 4,3% para 7 a 8%, de modo a se aumentar recursos para a educação básica, que atualmente carece de 3,5% da cota investida. Contudo, adverte que o aumento de recursos precisa estar aliado a mudança do padrão de gestão das escolas, para uma perspectiva mais democrática e participativa, e se definir padrões de regulação também para o ensino superior.

Quando tratamos do contexto do ensino superior no Brasil, principalmente, a partir da década de 1990, levando em conta as manifestações do MEC, através de disposições legais mais regulamentadoras ou pela utilização de expedientes de agilização,



visto o grande número de escolas superiores no país, notamos que houve uma ampliação da autonomia para as instituições na organização de seu projeto pedagógico e seu plano de desenvolvimento institucional.

Retoma-se ainda, que a educação superior não pode prescindir de uma nova e permanente formação de seus profissionais, sobretudo os docentes, tendo em vista que o movimento da desprofissionalização das carreiras tem provocado o encontro de uma nova identidade dos cursos superiores e suas escolas. Muitas carreiras têm se mostrado cada vez mais abertas para diversos cursos, como é o caso da informática, comunicação, mídias; assim, é fundamental que os cursos estejam suficientemente providos de criatividade e flexibilidade curricular e também metodológica.

Ainda acerca das mudanças necessárias para a mudança educacional, Schwartzman (2006) aponta que a melhoria da qualidade da educação básica, democratização da educação superior, adequação da gestão dos recursos financeiros e o alcance da equidade de oportunidades serão mais efetivos à medida que os profissionais da educação estiverem mais comprometidos, havendo salários dignos, relação de cooperação com os gestores educacionais e envolvidos com atividades acadêmicas e intelectuais.

Todo esse novo contexto educacional é enfatizado por Mason (1998), quando estabelece que as tendências ou correntes ligadas ao ensino na educação superior são grandemente influenciadas pela importância da interatividade no processo de aprendizagem.

Para o autor, tais requerimentos tendem a promover uma mudança de regras, que transforma o professor de 'sábio' em 'guia', gerando, com isso, a necessidade de desenvolver habilidades ou competências para a gestão do conhecimento e para o trabalho em grupo. Tais especificidades propiciam a chamada aprendizagem cooperativa.

Portanto, a mudança tenderá a ocorrer também por meio da experiência do professor ou instrutor. Nesse caso, o professor transforma-se em condutor, em bandeirante ou desbravador de conhecimentos. Associado a esse novo papel exige-se a configuração de novas tendências ou correntes pedagógicas, que efetivamente representem transformações similares, não só nos alunos (ou aprendizes, como se quer hoje), mas, principalmente, na qualificação dos professores.

Desejam-se professores e alunos que interajam nesse ambiente colaborativo como verdadeiros construtores de disciplinas, num processo evolutivo que transforma a disciplina, adequando-a às necessidades do ambiente. Os professores, atuando como verdadeiros tutores dos alunos, e os alunos, transformando-se de simples receptores passivos do conhecimento em solucionadores de problemas, construirão um todo agindo diretamente na construção da disciplina e no perfil profissional dos alunos.

## **1.1 Perspectivas**

Em 1º de janeiro de 2003, houve uma grande mudança política com a vitória do Partido dos Trabalhadores nas eleições presidenciais e a posse do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Assumiu assim um partido que integrava a oposição ao governo anterior, e cujo um dos slogans era “acabar com tudo que está aí”.

No Ministério da Educação, a transformação está se dando com a substituição dos quadros anteriores por participantes dos quadros do Sindicato de Docentes, que sempre combateram violentamente os processos de avaliação implantados e se opuseram intransigentemente a uma reforma da universidade que pudesse diferenciar as instituições por mérito e desempenho e representasse qualquer ameaça à estabilidade dos docentes e aos benefícios corporativos existentes. Por outro lado, não se nota ainda nenhuma proposta consistente e integrada para uma nova política para o ensino superior e a avaliação. Nestes primeiros

meses de governo, tem ocorrido apenas iniciativas pontuais ou casuísticas (SAMPAIO, 2000, p. 11).

Sem um sistema de avaliação que incida sobre a qualidade do ensino, é difícil dar prosseguimento a uma política capaz de coibir os abusos do setor privado de ensino de massas, especialmente porque a ação sindical dos docentes tem se restringido ao setor público (onde a estabilidade de emprego e a dificuldade de suspender o pagamento dos salários eliminam qualquer risco ou custo para as greves).

Com isto, toda a questão da qualificação e das condições de trabalho do corpo docente das instituições privadas de massa mal foram ainda tocadas. Sem uma melhoria das condições de trabalho, a qualidade do ensino não será alterada. Apesar de ter havido uma melhoria salarial em muitas instituições privadas, continua a prevalecer a remuneração por aula ministrada e a ausência de incentivos para a formação continuada dos docentes. Professores ministram até 40 aulas por semana, ou mesmo mais, em classes superlotadas e sem apoio de um planejamento pedagógico, sendo, portanto incapazes de oferecer ensino adequado a um público com sérias deficiências de formação escolar anterior.

É cedo para julgar. Mas vejo poucas perspectivas de uma reforma mais profunda e temo que as realizações do período anterior sejam destruídas, sem que seja dado o salto para a consolidação de um sistema de credenciamento baseado em avaliações institucionais.

## **Conclusões**

Baseado nos dados analisados, os quais devem ser apoiados por outros estudos, talvez possamos afirmar que a história da educação superior brasileira, no período de 1810 a 1995, caracteriza-se por um sistema de elite, fechado, porque dirigido as

classes sociais privilegiadas. Por um longo período, o tamanho e o ritmo de crescimento do sistema não constituiu preocupação efetiva das autoridades responsáveis pela formulação e implementação das políticas educacionais.

Obviamente que mudanças importantes ocorreram durante esse longo período da história, inclusive com o aumento do número de matrícula e de instituições públicas de ensino superior, mas não houve propriamente uma ruptura que permitissem às classes trabalhadoras, tradicionalmente alijadas de um determinado tipo de capital cultural e escolar, realizar o desejo de realmente cursar a educação superior.

Embora devamos reconhecer que existem avanços consideráveis no que se refere à educação superior no Brasil, não mais restrita a um estrato definitivamente determinado para o acesso, e que os últimos anos têm sido marcados por intensos debates sobre o sentido e o significado das escolas superiores no sistema educacional brasileiro, articulando-a ao conjunto de resultados também provenientes da educação básica, o que temos ainda é um ritmo de passos largos, mas por vezes de caminhos tortuosos e descontínuos.

No mundo atual, a universidade deve atender à demanda por mudanças solicitadas por um meio ambiente cada vez mais agressivo, devendo buscar manter sob controle as resistências à sua implantação, de forma a privilegiar abordagens que se aproximam à do ensino colaborativo.

## Referências

BRASIL. República Federativa do Brasil. **Decreto de 20 de outubro de 2003**. Brasília, 2003.

\_\_\_\_\_. República Federativa do Brasil. **Anteprojeto de Lei da Educação Superior**. Brasília, 2005.

CUNHA LA. **A universidade temporã**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.

CUNHA, L. A. **O Ensino Superior no octênio FHC**. Campinas. Educação e Sociedade. v. 24, n. 82, abr, 2003.

MANCIBO. D. A & SILVA JÚNIOR, J. R. **Reforma Universitária no contexto de um governo popular democrático: primeiras aproximações**. 2004.

MARTINS, C. B. **O ensino superior brasileiro nos anos 90**. In: Revista São Paulo em Perspectiva. São Paulo: 2000, mimeo.

SAMPAIO, Helena (2000). **Ensino superior no Brasil - o setor privado**. São Paulo: FAPESP/ Hucitec.

SCHWARTZAN, S. **Os desafios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 2005.

TRINDADE, H. **Saber e poder: os dilemas da universidade brasileira**. São Paulo. Estudos Avançados 14 (40), 2000.



## Capítulo 02

# O ensino na Polícia Militar do Ceará e a evolução na formação do soldado PM

*José Carlos Ferreira de Andrade<sup>1</sup>*

*Estanislau Ferreira Bié<sup>2</sup>*

### Introdução

A formação, o preparo e a habilitação dos policiais militares é uma das questões mais debatidas entre os órgãos de segurança pública no país. A população não se cansa de criticar atos de policiais militares em ações cotidianas, envolvendo brutalidade, uso excessivo da força e demais empregos arbitrários do poder de polícia, fatos decorrentes na maioria das vezes do "despreparo" e da "baixa qualificação profissional". A desarmonia entre “servir e proteger a sociedade”, “preservar e manter a ordem pública” com

---

<sup>1</sup> Licenciado em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará – UFC, Pós-graduado em Segurança Pública pela Faculdade Latino-Americana de Educação – FLATED e desde de janeiro de 2013 é Secretário da Comissão de Promoção de Praças – CPP/PMCE e Instrutor da Academia Estadual de Segurança Pública do Ceará– AESP. Atualmente Capitão da Polícia Militar do Ceará.

<sup>2</sup> Doutor em Ciências da Educação pela UNISAL-Universidad San Lorenzo; Mestre em Ciências da Educação pela UNISAL; Especialista em Policiamento Comunitário pela UFC-Universidade Federal do Ceará; Especialista em Segurança Pública pela UNIPACE-Universidade do Parlamento Cearense; Especialista em Ciências Política Sociedade e Governo pela UNIPACE; Especialista em Ciências da Educação pela FACULDADE EVOLUÇÃO-Sociedade Evolução de Educação Superior e Tecnologia Ltda; Especialista em História e Cultura Afro-brasileira e Indígena pela FATE-Faculdade Ateneu; Bacharel em Teologia pelo INTA-Instituto Superior de Teologia Aplicada; Licenciado em Ciências da Religião pelo INTA-; Licenciado em História pelo INTA-; Licenciado em Pedagogia pela FAK-Faculdade Kurios. Militar (Oficial da Reserva).

abuso de poder e despreparo profissional é atribuída, sobretudo à formação baseada nas doutrinas herdadas do autoritarismo militar. No entanto, nas últimas duas décadas a formação do soldado da Polícia Militar do Ceará passou por algumas mudanças e transformações.

Veremos que de 1993 até o ano de 2001 o processo de formação do Soldado da PMCE era única e exclusivamente realizado pelo Centro de Formação e Aperfeiçoamento de Praças – CFAP, ou em algum quartel da Polícia Militar, tendo suas atividades pedagógicas uma supervisão da Unidade de Ensino Militar.

No ano de 2001, porém, a Polícia Militar do Ceará conveniou-se com a Universidade Estadual do Ceará – UECE que passou a coordenar o processo de formação do Curso de Formação Profissional de Soldado da PMCE. Desta forma, abriram-se as portas para novas mentalidades e doutrinas, vindo com isso ocorrer várias mudanças e transformações na formação do principal agente de segurança pública do nosso Estado, visto que no sistema de segurança pública do Ceará existem cerca de 10.000 (dez) mil Soldados PM.

## **2. Histórico do ensino na Polícia Militar do Ceará**

### **2.1 Surgimento e evolução**

No Ceará, o primeiro centro educacional destinado à formação de policiais militares surgiu em 1929, através do Decreto nº 1.251, quando o então comandante da PMCE, na época denominada Força Pública do Estado, o coronel do Exército Edgard Facó, fundou a “Escola Profissional da Força Pública”. A Escola funcionou por pouco mais de um ano, pois em 1931, o interventor federal no Ceará, Manuel Domingos do Nascimento Fernandes Távora, fechou a Escola alegando razões de ordem revolucionária. Sua abertura só foi dada quatro anos depois, quando o Governador



do Estado, Francisco de Menezes Pimentel, restaurou seu funcionamento, por meio do Decreto nº 35, de 15 de junho de 1935, passando a funcionar com outra denominação: “Escola Policial Militar da Força Pública” (HOLANDA, 1987).

O início do ensino regular e planejado só aconteceu em 1940, quando por meio do Decreto nº 140, foi aprovado um novo regulamento para a Escola que passou a se chamar “Escola de Formação de Quadros”. Somente a partir deste novo regulamento é possível visualizar um conjunto mais diversificado de cursos de formação oferecidos pela Escola.

No final da década de 1950 é aprovada uma importante lei para o ensino na Polícia Militar: a Lei nº 4.452, de 03 de janeiro de 1959. Mais conhecida como a “Lei do Magistério”, esta Lei definiu o “Grupamento Escola General Edgard Facó” como a unidade de ensino responsável por preparar e instruir o pessoal da referida Corporação para o exercício das funções policiais em todos os graus da hierarquia e nas situações normais e anormais, inclusive na eventualidade de uma guerra. Naquela época os soldados eram recrutados por alistamento voluntário, com idade entre 18 e 28 anos, solteiro ou viúvo sem filhos e eram submetidos a um exame de seleção composto por três fases: exame médico, físico e intelectual. O exame intelectual correspondia a um ditado de 15 a 20 linhas e um teste de aritmética. Após a aprovação, os soldados realizavam o Curso de Formação de Soldados de Fileiras - CFSdF, o qual era ministrado em um regime de dezoito semanas de trabalho, pouco mais de 4 meses, com uma grade curricular composta por três unidades: ensino fundamental, ensino policial e ensino milita.

No ano de 1971, o Grupamento passa a se chamar “Academia de Polícia General Edgard Facó” (Decreto-Lei nº 9692) e em 1977 recebe sua denominação final: “Academia de Polícia Militar General Edgard Facó” - APMGEF. Segundo Veras (2008), nesse mesmo ano, a APM transfere-se para uma nova sede localizada no Bairro Edson Queiroz e sua antiga sede passa a abrigar o Centro de

Formação e Aperfeiçoamento de Praças - CFAP por mais de duas décadas, pois em 1998, o CFAP transfere-se para o município de Maracanaú, Região Metropolitana de Fortaleza (RMF) e sua sede passa a se destinar ao Colégio da Polícia Militar do Ceará.

Em 1984 acontece a unificação da legislação de ensino e magistério da PMCE com a aprovação da Lei nº 10.945 ou Lei de Ensino da Polícia Militar do Ceará. Através desta Lei, o desenho básico curricular passa a ser composto por apenas duas unidades: “Área Fundamental”, com disciplinas de cunho básico e humanístico e “Área Profissional”, com disciplinas de natureza instrumental e policial militar. Os cursos ministrados são divididos em dois níveis: nível superior e nível médio, sendo este último dividido em cursos de 1º e 2º graus:

Após o período ditatorial, a Lei de Ensino passa por modificações para se adequar ao regime democrático do País. A primeira delas é feita através do Decreto nº 17. 710, de 06 de janeiro de 1986. Com esse Decreto há o remanejamento e o acréscimo de disciplinas ao currículo do Curso de Formação de Soldados de Fileiras – CFSdF.

A segunda mudança foi dada pelo Decreto nº 21. 392, de 31 de maio de 1991. Com esse Decreto passa a haver três unidades e não mais duas: Ensino Fundamental, Ensino Profissional (dividido em Instrução Policial e Instrução Militar) e Atividades Complementares.

A grande mudança trazida por esse decreto está no “Ensino Fundamental” e nas “Atividades Complementares”. No “Ensino Fundamental” são acrescentadas disciplinas voltadas ao Direito, como “Direito Constitucional”, “Direito Penal Comum e Penal Militar”, “Direito do Menor e da Mulher” e “Direitos Humanos”. Além dessas disciplinas, continuam compondo o “Ensino Fundamental” as disciplinas de “Educação Moral e Cívica” e “Higiene e Socorros de Urgência”. A disciplina de Relações Humanas passa a compor o quadro do “Ensino Profissional”; já “Aritmética” e “Comunicação e Expressão” são retiradas na grade curricular. Nas “Atividades

Complementares” há o surgimento da disciplina “Estágio Prático de Adaptação Profissional” e a sugestão da realização de atividades extraclasse, como visitas a instituições da PMCE e participação em palestras. Ainda assim, a carga horária para a unidade de “Ensino Profissional” supera a das demais unidades. A carga horária geral do Curso de Formação era de 800h/a, dessas 575h/a estavam destinadas ao “Ensino Profissional”, enquanto que para o “Ensino Fundamental” e “Atividades Complementares” foram destinadas, respectivamente, 150h/a e 75h/a.

Com isso, podemos concluir que a formação de soldados para a Polícia Militar continuava a basear-se em um ensino militarista e prático, que “abafava” todas as “possíveis mudanças” incluídas no currículo para a adaptação da polícia militar ao novo regime político do País.

Essa realidade começa a mudar no final da década de 1990, quando por meio do Projeto Treinamento para Profissionais da Área de Segurança Pública do Programa de Modernização do Poder Executivo Federal é realizada uma análise interna e externa das organizações policiais, a qual apontou a necessidade de mudanças na formação através da redefinição do perfil desejado para orientar a formação do profissional, a elaboração de novos currículos para os cursos de formação, os quais abrangessem técnicas mais eficazes de repressão e prevenção, policiamento voltado para a relação polícia-comunidade, exercício de valores morais e éticos e o fortalecimento dos Direitos Humanos, além de uma estrutura de ensino que enfatizasse o uso de novas tecnologias e a dimensão atitudinal do conhecimento, o que demonstra, desde já, a preocupação por uma “mudança de mentalidade” dentro das instituições policiais.

A partir de tais estudos, o novo século nasce com o desenvolvimento de importantes instrumentos voltados para a formação dos agentes de segurança pública e aos quais se denomina como a “nova educação” das Forças Policiais.

No campo da educação e do treinamento, as mudanças foram sendo anunciadas por meios legais através de planos e projetos governamentais, como o Programa Nacional de Direitos Humanos, 1996, 2002 e 2009; o Plano Nacional Segurança Pública, 2000; o Projeto Segurança Pública para o Brasil, 2003; e o Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania (PRONASCI), 2007.

### **3. O sistema de ensino da Polícia Militar do Ceará**

Com a Lei nº 10.945, de 14 de novembro de 1984 toda a legislação de ensino na Polícia Militar do Ceará fora unificada, planejamento, coordenação e o controle das atividades de ensino na Polícia Militar do Ceará passa a ser competência da Diretoria de Ensino, órgão de Direção Setorial da Corporação. Para assessorar a Diretoria de Ensino em assuntos técnico-pedagógicos fora constituído um órgão de caráter técnico-consultivo denominado Conselho de Ensino. O Conselho de Ensino era integrado pelo Diretor do Ensino, Comandantes da Academia Militar General Edgard Facó – APM e do Centro de Formação e Aperfeiçoamento de Praças – CFAP, 02 (dois) representantes do Magistério Superior da Corporação, 01 (um) representante do Quadro de Instrutores e 01 (um) representante da Divisão de Ensino e Instrução da APM e do CFAP. Nessa época, as atividades de ensino na Polícia Militar do Ceará eram desenvolvidas nos níveis superior (3º Grau) e médio (1º e 2º Graus) e em cada nível existiam disciplinas da Área Fundamental, de cunho básico e humanístico e disciplinas da Área Profissional, de natureza Policial-Militar e Instrumental. O Ensino de nível superior e de pós-graduação era ministrado na Polícia Militar do Ceará com os seguintes cursos: Curso Superior de Polícia - CSP, Curso de Aperfeiçoamento de Oficiais - CAO, Curso de Formação de Oficiais - CFO e outros cursos de nível, todos ocorriam exclusivamente, na Academia de Polícia Militar General Edgard Facó. Já o ensino de nível médio ministrado na Polícia

Militar do Ceará era centralizado no Centro de Formação e aperfeiçoamento de Praças, incluindo dentre outros de mesmo nível, os seguintes cursos: Curso de Aperfeiçoamento de Sargentos - CAS, Curso de Formação de Sargentos Combatentes (para Policial-Militar e Bombeiro-Militar) - CFS, Curso de Formação de Sargentos Especialistas, Curso de Formação de Cabos - CFC e o CURSO DE FORMAÇÃO DE SOLDADOS DE FILEIRA, conhecido como CFSdF.

Desta forma o sistema de ensino da Polícia Militar do Estado do Ceará passa a ser composto dos seguintes órgãos:

Diretoria de Ensino da PMCE – DE;  
Academia de Polícia Militar General Edgar Facó – APMGEF;  
Centro de Formação e Aperfeiçoamento de Praças – CFAP.

Em 03 de março de 1997 foi integrado ao Sistema de Ensino da PMCE o Colégio da Polícia Militar do Ceará – CPMCE, que buscou na sua criação atingir duas metas estabelecidas pela Corporação: A primeira foi o comprometimento com as ações voltadas para a criação de mecanismos eficazes, objetivando aproximar a Instituição da Comunidade alencarina, sendo esta aproximação fundamental para alcançar os objetivos da PMCE, qual sejam: garantir a ordem pública e promover o bem-estar social. A segunda meta foi o compromisso com a formação e com o aperfeiçoamento do policial militar, como forma de capacitar o efetivo para atuação nos quartéis e nas ruas e ainda possibilitar uma educação de qualidade aos filhos de militares e da comunidade civil. A criação do CPMCE era um anseio antigo dos policiais militares, pois desde 1960 a PMCE já possuía um ginásio estadual, por força da Lei nº 4.945, de 06 de setembro de 1960 e que, após alguns anos de funcionamento passou para regime de Comodato para o Governo do Estado – SEDUC, onde hoje funciona a Escola de Ensino Fundamental e Médio Hermínio Barroso.

#### **4. Evolução na grade curricular do curso de formação de soldados da Polícia Militar do Ceará**

A partir de um diagnóstico realizado em 1998 e 1999, sobre as organizações policiais, nasce o documento “Bases Curriculares para a Formação dos Profissionais de Segurança do Cidadão”. A partir deste momento, as Bases Curriculares passam a servir como um mecanismo pedagógico para nortear as instituições responsáveis pela formação do quadro de operadores da segurança pública nos Estados, assim como “uma ferramenta de trabalho que auxilie a homogeneização dos cursos de formação e o planejamento curricular” (BRASIL, 2000b, p. 6).

Com o desenvolvimento das Bases Curriculares é como se desse início a construção de um “plano nacional de educação” voltado para os agentes de segurança pública, pois há a definição de um perfil desejado, a construção de princípios pedagógicos e dimensões do conhecimento e o desenho de um currículo básico.

O “perfil desejado” pelas Bases Curriculares nada mais é do que a descrição de um conjunto de competências básicas (conhecimentos, habilidades e atitudes) nos níveis institucional, profissional e pessoal exigidas ao profissional de segurança pública ao final do processo educacional, ou seja, na sua atuação frente às demandas sociais. Assim, as Bases Curriculares (BRASIL, 2000b, p. 13 e 14) definem que esse profissional:

Tenha sólidos conhecimentos capazes de compreender a diversidade de cenários e agir concernente com as normas legais nacionais e internacionais, notadamente as que se referem aos Direitos Humanos;

Conheça e utilize técnicas que auxiliem os seus procedimentos, tomada de decisão e resoluções de conflito;

Esteja consciente de seu papel de cidadão responsável pela segurança, orientação e proteção dos outros cidadãos;

Saiba trabalhar em equipe;

Consiga relacionar-se com outros segmentos da segurança pública para ações articuladas e trabalho integrado;

Seja receptivo e capaz de utilizar novas tecnologias;  
Busque e gere continuamente novas informações;  
Cultive hábitos de vida sadia;  
Mantenha contato mais direto com a comunidade;  
Trate a todos de acordo com os preceitos morais e éticos.

Com essa mudança no perfil profissional exigiu-se uma mudança na abordagem pedagógica sobre a qual estaria centrada a formação profissional. As Bases Curriculares adotaram como princípio pedagógico “a construção ativa do conhecimento”, a qual privilegia a interação do profissional em formação nos mais variados momentos de seu aprendizado. Além disso, as Bases Curriculares definem três dimensões do conhecimento, as quais todas as disciplinas devem perpassa-las: dimensão conceitual (saber), dimensão procedimental (saber fazer) e dimensão atitudinal (querer fazer).

Com as Bases Curriculares (2000b), os cursos de formação também passam a seguir um desenho básico curricular. Este currículo era composto por 29 disciplinas (Anexo F) distribuídas em seis áreas temáticas (Missão Policial, Técnica Policial, Cultura Jurídica, Saúde do Policial, Eficácia Pessoal e Linguagem e Informação).

Estas disciplinas compunham um núcleo comum a todas as formações, denominado por “Base Comum”. Além desse núcleo comum, as Bases Curriculares estabeleciam que cada centro de ensino estava apto a reunir um conjunto de disciplinas que atendessem “as características específicas de cada curso de formação e as peculiaridades regionais” (ibidem, p. 19) para compor o que ela denominou por “Parte Diversificada” do currículo nacional.

Uma questão interessante, em relação ao currículo da “Base Comum”, diz respeito ao grande número de disciplinas de teor jurídico que se propõem. Para Muniz (2001, p. 186), isso representa uma tentativa de ultrapassar as limitações da doutrina militar ou do chamado “militarismo” que se desenvolveu nas

Polícias Militares devido a sua histórica relação com o Exército. Para a autora, a introdução de tantas disciplinas jurídicas conduziu as PM's brasileiras para uma nova armadilha, a qual ela denomina por "bacharelismo", ou seja, "o apego acrítico à perspectiva criminal do direito".

Após três anos de elaboração das Bases Curriculares, o "Projeto Treinamento para Profissionais da Área de Segurança Pública" publica um novo documento denominado Matriz Curricular Nacional (MCN), a qual toma como pressuposto o Projeto Segurança Pública para o Brasil, que concebe a formação dos profissionais da Segurança Pública como fundamental para a qualificação das polícias brasileiras.

Em 2005, são elaborados dois novos documentos para a implementação da MCN: Diretrizes Pedagógicas para as Atividades Formativas dos Profissionais da Área de Segurança Pública e uma nova Malha Curricular. O documento "Diretrizes Pedagógicas para as Atividades Formativas dos Profissionais da Área de Segurança Pública" trazia orientações para o planejamento, acompanhamento e avaliação das atividades formativas<sup>32</sup>, de acordo com as determinações da SENASP.

As "Diretrizes Pedagógicas" definem um desenho básico para os currículos dos Cursos de Formação, os quais devem conter uma Parte Diversificada e um Núcleo Comum definido pela Malha Curricular, tal como fora apresentado pelas Bases Curriculares; apresentam como se estrutura os Planos de Ensino; e sugerem algumas metodologias de ensino, como: participação "ativa" dos discentes; prática-reflexiva; estudos de caso, simulações, resolução de problemas, projetos, vídeo-formação, grupos de vivência, prática assistida, entrevistas; utilização de tecnologias de informação e comunicação; e um ambiente de formação aberto, ou seja, para além dos muros do centro de ensino, através de contatos com a comunidade, Organizações Não-Governamentais e instituições de ensino.



O ano de 2008 não trouxe apenas mudanças para a formação continuada dos agentes de segurança pública. É neste ano também que eles ganham uma versão modificada e ampliada da Matriz Curricular Nacional para ações formativas dos profissionais da área de Segurança Pública, que traz também as Diretrizes Pedagógicas e a Malha Curricular com alterações nas cargas horárias das disciplinas e o acréscimo de duas novas disciplinas: Prevenção, Mediação e Resolução de Conflitos e Mobilização Comunitária.

Todos esses mecanismos pedagógicos são criados com o intuito de proporcionar uma formação que alie conteúdos técnico-operativos específicos a cada profissional de segurança pública às disciplinas voltadas à resolução pacífica de conflitos, à valorização profissional, à saúde do trabalhador e a ética e direitos humanos.

Para alguns estudiosos não é somente a mudança na formação policial com acréscimo de disciplinas voltadas aos direitos humanos, à ética, à cidadania e aos direitos das minorias que irá resolver o problema da segurança pública. Até mesmo porque as pesquisas já veem apresentando que mesmo tendo se criado toda uma estrutura de modificação no ensino policial, alguns elementos e visões antigas de se fazer polícia ainda permanecem.

Em 2001, o Ceará adere à nova proposta de formação dos quadros de agentes da segurança pública desenvolvida pela SENASP, ou seja, as determinações contidas nas Bases Curriculares, de 2000, através de um convênio firmado entre a Secretaria de Segurança Pública e Defesa Social (SSPDS), na época denominada de Secretaria de Segurança Pública e Defesa da Cidadania (SSPDC), a Polícia Militar (através do Centro de Formação e Aperfeiçoamento de Praças) e a Universidade Estadual do Ceará, por meio do Instituto de Estudos e Pesquisas e Projetos (IEPRO) e do Centro de Educação (CED), para a formação do quadro de praças da polícia militar.

Nesta parceria da SSPDC com a UECE, houve uma integração das academias, não só na discussão como na implementação dos cursos, sobretudo dos cursos de formação. Esta integração compreende a participação de instrutores das academias de polícia militar e civil no ensino de disciplinas consideradas mais operacionais, enquanto que as disciplinas de fundamentação teórica, do domínio das Ciências Sociais e Humanas ficavam a critério dos professores da Universidade.

De 2001 a 2005, o currículo vigente para a formação de soldados da PMCE passa a seguir as diretrizes estabelecidas pelas Bases Curriculares e Matriz Curricular Nacional. Diferentemente do anterior, esse currículo destaca aspectos relacionados à violência, com a inserção da disciplina “Fundamentos Psicossociais do Fenômeno da Violência”; à ética profissional e o respeito à cidadania, com a disciplina “Sociedade, Ética e Cidadania”; e à segurança pública, com a disciplina “Sistema de Segurança Pública no Brasil”. Isso demonstra uma ruptura com a tendência histórica de aplicação de conteúdos de natureza militar e uma ênfase dada a disciplinas voltadas para a atividade do policial enquanto profissional da segurança pública.

O Curso de Formação Profissional de 2007 possui algumas características que o faz singular dos demais cursos de formação de soldado da PMCE já realizados no Estado. A primeira característica é o de que este curso seria o primeiro a introduzir as modificações curriculares propostas pelo documento Matriz Curricular em Movimento (MCM), dando início, assim, a uma nova Malha Curricular. Segundo por ser o primeiro curso para a capacitação dos soldados que viriam a compor o Ronda do Quarteirão. Terceiro, por ter-se realizado por meio do convênio estabelecido entre a Polícia Militar do Ceará (PMCE) e Secretaria de Segurança Pública e Defesa Social (SSPDS) com a Universidade Estadual do Ceará (UECE), o que nos dá a oportunidade de analisar o papel que a Universidade exerceu no ensino policial.

#### 4.1 Fim da Ditadura Militar

Em meados da década de 80, com o fim do período ditatorial, a Lei de Ensino na Polícia Militar do Ceará passa por modificações, visando se adequar ao regime democrático do País. De maneira que o Decreto nº 17.710, de 06 de janeiro de 1986, remaneja e acrescenta disciplinas ao currículo do Curso de Formação de Soldados de Fileiras – CFSdF, dividindo a grade curricular dos Soldados em ensino fundamental e ensino profissional, conforme quadro abaixo.

##### Curso de Formação de Soldados de Fileiras – CFSdF (1986 a 1991)

###### Ensino Fundamental

| Nº                            | DISCIPLINA                    | CARGA HORÁRIA  |
|-------------------------------|-------------------------------|----------------|
| 01                            | Educação Moral e Cívica       | 16             |
| 02                            | Comunicação e Expressão       | 50             |
| 03                            | Aritmética                    | 20             |
| 04                            | Higiene e Socorro de Urgência | 20             |
| 05                            | Relações Públicas e Humanas   | 20             |
| <b>Total da Carga Horária</b> |                               | <b>126 h/a</b> |

Fonte: Polícia Militar do Ceará (2012)

###### Ensino Profissional

| Nº                                  | DISCIPLINA                                  | CARGA HORÁRIA  |
|-------------------------------------|---|----------------|
| 01                                  | Educação Física Militar                     | 80             |
| 02                                  | Instrução Geral (Legislação e Regulamentos) | 60             |
| 03                                  | Ordem Unida                                 | 50             |
| 04                                  | Armamento e Tiro                            | 60             |
| 05                                  | Informações                                 | 10             |
| 06                                  | Comunicações                                | 10             |
| 07                                  | Defesa Pessoal                              | 50             |
| 08                                  | Técnica Policial                            | 200            |
| 09                                  | Operações de Defesa Interior e Territorial  | 63             |
| <b>Total da Carga Horária</b>       |   | <b>583 h/a</b> |
| <b>Total Geral da Carga Horária</b> |   | <b>709 h/a</b> |

Fonte: Polícia Militar do Ceará (2012)

Desta forma, algumas disciplinas que antes pertenciam à unidade “Ensino Militar”, no currículo antigo, no novo passa a pertencer a unidade “Ensino Fundamental”, tais como: Educação Moral e Cívica e Higiene e Socorro de Urgência. As disciplinas de “Aritmética” e “Português” continuam na grade curricular, sendo que esta última recebe a denominação de “Comunicação e Expressão”. Vemos também o início da tentativa de modificação no trato do policial com a população, através do acréscimo da disciplina “Relações Públicas e Humanas”, algo necessário para se apagar a imagem do policial truculento do período ditatorial.

#### 4.2 Início da década de 1990

Em 1991 ocorre outra importante mudança na grade curricular do Curso de Formação de Soldados de Fileira – CFSdF da PMCE. O Decreto nº 21. 392, de 31 de maio de 1991 divide as disciplinas do Ensino Profissional em três unidades que são: I – Instrução Policial Militar, II – Instrução Militar e Atividades, sendo que no Ensino Fundamental são inseridas disciplinas do ramo do Direito tais como: Direito Constitucional, Direito Penal Comum e Penal Militar, Direito do Menor e da Mulher e Direitos Humanos, conforme quadro abaixo:

#### Curso de Formação de Soldados de Fileiras – CFSdF (1991 A 2000)

##### Ensino Fundamental

| Nº                            | DISCIPLINA                          | CARGA HORÁRIA  |
|-------------------------------|-------------------------------------|----------------|
| 01                            | Direito Constitucional              | 25             |
| 02                            | Direito Penal Comum e Penal Militar | 25             |
| 03                            | Direito do Menor e da Mulher        | 25             |
| 04                            | Direitos Humanos                    | 25             |
| 05                            | Educação Moral e Cívica             | 25             |
| 06                            | Higiene e Socorros de Urgência      | 25             |
| <b>Total da Carga Horária</b> |                                     | <b>150 h/a</b> |

Fonte: Polícia Militar do Ceará (2012)

## Ensino Profissional

### I - Instrução Policial Militar

| Nº                            | DISCIPLINA   | CARGA HORÁRIA  |
|-------------------------------|--|----------------|
| 01                            | Defesa Pessoal                                     | 75             |
| 02                            | Instrução Geral (Legislação PM e Regulamentos)     | 25             |
| 03                            | Comunicações Operacionais (via rádio, telex, etc.) | 25             |
| 04                            | Noções de Informações                              | 25             |
| 05                            | Técnica Policial Militar                           | 175            |
| 06                            | Comunicação Social                                 | 50             |
| <b>Total da Carga Horária</b> |  | <b>375 h/a</b> |

Fonte: Polícia Militar do Ceará (2012)

### II - Instrução Militar

| Nº                            | DISCIPLINA                     | CARGA HORÁRIA  |
|-------------------------------|--------------------------------|----------------|
| 01                            | Educação Física Militar        | 75             |
| 02                            | Ordem Unida                    | 75             |
| 03                            | Armamento, Tiro e Equipamentos | 50             |
| <b>Total da Carga Horária</b> |                                | <b>200 h/a</b> |

Fonte: Polícia Militar do Ceará (2012)

### III - Atividades

| Nº                            | DISCIPLINA                                  | CARGA HORÁRIA |
|-------------------------------|---|---------------|
| 01                            | Atividade extraclases (visitas e palestras) | 25            |
| 02                            | Estágio Prático de Adaptação Profissional   | 50            |
| <b>Total da Carga Horária</b> |   | <b>75 h/a</b> |

Fonte: Polícia Militar do Ceará (2012)

## 4.3 Novo milênio

Em 2001, o Ceará adere à nova proposta de formação dos quadros de agentes da segurança pública desenvolvida pela SENASP, ou seja, as determinações contidas nas Bases Curriculares, de 2000, através de um convênio firmado entre a Secretaria de Segurança Pública e Defesa Social (SSPDS), na época denominada de Secretaria de Segurança Pública e Defesa da

Cidadania (SSPDC), a Polícia Militar (através do Centro de Formação e Aperfeiçoamento de Praças) e a Universidade Estadual do Ceará, por meio do Instituto de Estudos e Pesquisas e Projetos (IEPRO) e do Centro de Educação (CED), para a formação do quadro de praças da polícia militar. Tal convênio correspondeu a um conjunto de reformas e mudanças iniciadas pelo Governo Tasso Jereissati (1995-1998), (BARREIRA e MOTA BRASIL, 2002).

Nesta parceria da SSPDC com a UECE, houve uma integração das academias, não só na discussão como na implementação dos cursos, sobretudo dos cursos de formação. Esta integração compreende a participação de instrutores das academias de polícia militar e civil no ensino de disciplinas consideradas mais operacionais, enquanto que as disciplinas de fundamentação teórica, do domínio das Ciências Sociais e Humanas ficavam a critério dos professores da Universidade.

### **Curso de Formação de Soldados de Fileiras – CFSdF (2001 a 2007)**

#### **I – Ensino Fundamental**

| <b>Nº</b> | <b>DISCIPLINA</b>                            | <b>CARGA HORÁRIA</b> |
|-----------|--|----------------------|
| 01        | Seminário Introdutório                       | 20                   |
| 02        | Sociedade, Ética e Cidadania                 | 30                   |
| 03        | Fund. Psicossociais do fenômeno da Violência | 20                   |
| 04        | Introdução ao Estudo do Direito              | 20                   |
| 05        | Fundamentos do Direito Constitucional        | 20                   |
| 06        | Fundamentos do Direito Administrativo        | 20                   |
| 07        | Fundamentos de Direito Penal                 | 20                   |
| 08        | Fundamentos do Direito Processual Penal      | 20                   |
| 09        | Lições de Dir. Penal e Processual Militar    | 15                   |
| 10        | Fundamentos do Direito Civil                 | 20                   |
| 11        | Fundamentos do Direito Ambiental             | 20                   |

|                               |  |                |
|-------------------------------|--|----------------|
| 12                            | Direitos Humanos   | 30             |
| 13                            | Introdução a Informática   | 30             |
| 14                            | Fund. da Ativ. Dos Prof. de Seg. do Cidadão                                  | 30             |
| 15                            | Sistema de Seg. Púb. No Brasil   | 20             |
| 16                            | Legislação da Polícia Militar  | 30             |
| 17                            | Educação Física  | 60             |
| 18                            | Atendimento em Emerg. Médicas  | 30             |
| 19                            | Eficácia Pessoal   | 45             |
| 20                            | Telecomunicações   | 20             |
| 21                            | Técnica Policial Militar   | 120            |
| 22                            | Armamento e Equipamento  | 90             |
| 23                            | Defesa Pessoal   | 60             |
| 24                            | Ordem Unida  | 45             |
| 25                            | Noções de Informação   | 20             |
| 26                            | Seminário de Encerramento  | 20             |
| 27                            | Seminário Temático I - Prevenção ao uso de drogas: O papel do Policial       | 10             |
| 28                            | Seminário Temático II - Sistema de Segurança Pública: A experiência do Ceará | 4              |
| 29                            | Seminário Temático III - Qualidade de Vida e Prática Profissional            | 10             |
| 30                            | Português Instrumental   | 30             |
| 31                            | Polícia Comunitária  | 20             |
|                               |  |                |
| <b>Total da Carga Horária</b> |  | <b>949 h/a</b> |

Fonte: Polícia Militar do Ceará (2012)

#### 4.4 Mudança na nomenclatura do curso

Em 2008 o Curso de Formação de Soldados de Fileiras – CFSdF passa a se chamar Curso de Formação Profissional para o Candidato ao Cargo de Soldado da Carreira de Praça da Polícia Militar do Ceará (PMCE), conforme o Decreto nº 29.596, de 30 de dezembro de 2008.

Ocorre também à mudança nas unidades de ensino que passam a ser Ensino Fundamental, Ensino Profissional e Ensino Complementar do Curso de Formação Profissional, com isso, a partir do ano de 2009 as disciplinas ministradas foram as seguintes:

### Curso de Formação de Profissional - CFP (2009)

#### I - Ensino Fundamental

| Nº                            | DISCIPLINA                                      | CARGA HORÁRIA  |
|-------------------------------|---|----------------|
| 01                            | Seminário Introdutório                          | 20             |
| 02                            | Comunicação e Expressão                         | 20             |
| 03                            | Sociedade, Ética e Cidadania                    | 20             |
| 04                            | Introdução ao Estudo do Direito                 | 20             |
| 05                            | Fundamentos do Direito Constitucional           | 20             |
| 06                            | Fundamentos do Direito Administrativo           | 20             |
| 07                            | Fundamentos de Direito Penal                    | 20             |
| 08                            | Fundamentos do Direito Penal Militar            | 20             |
| 09                            | Fundamentos do Direito Civil                    | 20             |
| 10                            | Fundamentos do Direito Ambiental                | 20             |
| 11                            | Direitos Humanos                                | 30             |
| 12                            | Fundamentos de Direito Processual Penal         | 20             |
| 13                            | Fundamentos de Direito Processual Penal Militar | 20             |
| 14                            | Saúde e Seg. Aplicada ao Trabalho               | 20             |
| 15                            | Fund. Psicossociais da Atividade Policial       | 30             |
| 16                            | Fund. Psicossociais do Fenômeno da Violência    | 20             |
| 17                            | Fund. da Atividade Profissional da Seg. Pública | 20             |
| 18                            | Educação Física                                 | 60             |
| <b>Total da Carga Horária</b> |   | <b>420 h/a</b> |

Fonte: Polícia Militar do Ceará (2012)

#### I - Ensino Profissional

| Nº | DISCIPLINA                                 | CARGA HORÁRIA |
|----|--|---------------|
| 01 | Sistema de Segurança Pública no Brasil     | 20            |
| 02 | Legislação da Polícia Militar              | 30            |
| 03 | Atendimento em Emergências Médicas         | 20            |
| 04 | Telemática, Telecomunicações e Informática | 40            |
| 05 | Instrução Geral                            | 20            |



|                               |  |                |
|-------------------------------|--|----------------|
| 06                            | Gestão de Conflitos e Eventos Críticos         | 40             |
| 07                            | Técnica Policial Militar                       | 90             |
| 08                            | Doutrina de Polícia Comunitária                | 40             |
| 09                            | Armamento (leta e não letal) e Equipamento     | 30             |
| 10                            | Ordem Unida                                    | 40             |
| 11                            | Inteligência Policial                          | 20             |
| 12                            | Defesa Pessoal                                 | 60             |
| 13                            | Tiro Policial Defensivo                        | 60             |
| 14                            | Direção Veicular Aplicada a Ativ. Pol. Militar | 28             |
| <b>Total da Carga Horária</b> |  | <b>538 h/a</b> |

**Fonte:** Polícia Militar do Ceará (2012)

### I - Ensino Complementar

| Nº                                  | DISCIPLINA  | CARGA HORÁRIA    |
|-------------------------------------|---|------------------|
| 01                                  | Seminário Temático I - Prevenção ao Uso de Drogas: O papel do Policial            | 08               |
| 02                                  | Seminário Temático II - Sistema de Seg. Pública: A experiência do Estado do Ceará | 08               |
| 03                                  | Seminário Temático III - Qualidade de Vida e Prática Profissional                 | 08               |
| 04                                  | Ação Policial Supervisionada (Estágio Reflexivo)                                  | 50               |
| Total da Carga Horária              |   | 74 h/a           |
| <b>TOTAL GERAL DA CARGA HORÁRIA</b> |   | <b>1.020 h/a</b> |

**Fonte:** Polícia Militar do Ceará (2012)

## Referências

HOLANDA, J. X. de. **Polícia Militar do Ceará: origem, memória e projeção.**

Vol. 1. Fortaleza: IOCE, 1987.

MUNIZ, J. A **Crise de Identidade das Polícias Militares Brasileiras: dilemas e paradoxos da formação educacional.** Security and Defense Studies Review. Vol. 1, 2001.

\_\_\_\_\_. **O Modelo Policial Profissional e a formação profissional do futuro policial nas Academias de Polícia do Estado do Rio de Janeiro.**

Sociedade e Estado, Brasília, v. 20, n<sup>o</sup> 3, set/dez, 2005, p. 585-610.

VERAS, J. B. R. **Docência na Polícia Militar do Ceará: Curso de Formação de Soldado de Fileira (Turma 2007)**. Dissertação apresentada ao Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Estadual do Ceará, como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Educação, 2008.

BRASIL. Secretaria dos Direitos da Cidadania. **Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH - 1)**, Brasília: SDC, 1996. Decreto nº 1.904, de 13 de maio de 1996. **LEI Nº 10.945, de**

\_\_\_\_\_. **14 de novembro de 1984, publicada no D.O.E. de 26 de novembro de 1984.**

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 3651, de 18 de março de 1959.**

\_\_\_\_\_. Ministério da Justiça. **Plano Nacional de Segurança Pública**, Brasília: MJ, 2000a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Justiça. Secretaria Nacional de Segurança Pública. **Bases**

\_\_\_\_\_. **Curriculares para a Formação dos Profissionais da Área de Segurança do Cidadão**. Brasília: MJ, 2000b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Justiça. Secretaria Estado dos Direitos Humanos. **Programa Nacional de Direitos Humanos**. Brasília: MJ, 2000c.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado dos Direitos Humanos. **Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH - 2)**, Brasília: SEDH, 2002.

\_\_\_\_\_. Ministério da Justiça. Secretaria Nacional de Segurança Pública. **Projeto Segurança Pública para o Brasil**. Brasília: MJ, 2003a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Justiça. Secretaria Nacional de Segurança Pública. **Matriz Curricular Nacional para a Formação em Segurança Pública**. Brasília: MJ, 2003b.

\_\_\_\_\_. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Programa Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: SEDH, 2004.

- \_\_\_\_\_. Ministério da Justiça. Secretaria Nacional de Segurança Pública. **Matriz Curricular em Movimento, Diretrizes Pedagógicas e Malha Curricular**. Brasília: MJ, 2006.
- \_\_\_\_\_. **Constituição Federal: atualizada até a Emenda Constitucional** n. 52, de 8 de março de 2006. Belo Horizonte: Mandamentos, 2006.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Justiça. **Curso Nacional de Promotor de Polícia Comunitária**. Secretaria Nacional de Segurança Pública. Brasília: MJ, 2007.
- , Ministério da Justiça. Secretaria Nacional de Segurança Pública. **Texto-Base**. Brasília: MJ, 2009.
- \_\_\_\_\_. Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República. **Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH - 3)**, Brasília: SEDH/PR, 2010.
- \_\_\_\_\_. **Estatuto dos Militares Estaduais do Ceará**. Lei nº 13.729, de 11 de janeiro de 2006.
- \_\_\_\_\_. **Código Disciplinar da Polícia Militar do Ceará e do Corpo de Bombeiros Militar do Estado do Ceará**. Lei nº 13.407, de 21 de novembro de 2006.
- \_\_\_\_\_. **Código de Ética dos Agentes de Segurança Pública e Defesa Social do Estado do Ceará**. Portaria nº 614, de 08 de abril de 2010.



## Capítulo 03

# Educação Jesuítica: A influência de Aristóteles e Tomás de Aquino na construção do Ratio Studiorum

*Gemailson Nogueira de Araujo<sup>1</sup>*

### Introdução

Em meados do século XVI acontece na Europa um fenômeno denominado de Contrarreforma que significou uma tentativa de diminuir o avanço do Protestantismo e trazer uma nova renovação para o Catolicismo, esse passou a usar uma nova nomenclatura chamada de Catolicismo Tridentino (1545), dentre os aspectos que ficaram definidos no Concílio de Trento foram: a criação do índice e a designação da Companhia de Jesus como responsável pelo Projeto Missionário de catequização e posteriormente a incumbência com a educação na Colônia.

Com a criação da Redízima, 10% dos impostos pagos a Metrópole eram destinados aos Jesuítas e com esse montante eles fundaram alguns colégios na colônia Portuguesa mais especificamente na Bahia, São Vicente e em Olinda. Segundo o Historiador da Universidade de Lisboa Jorge Couto, o principal projeto dos Jesuítas era a conversão e a conquista das almas inseridas no contexto de um objetivo essencialmente missionário.

---

<sup>1</sup> Licenciado em História pela URCA, especialista em História contemporânea pela FJN. Mestrando Internacional em Educação pela UNISULLIVAN INC., contato: [gemailson@hotmail.com](mailto:gemailson@hotmail.com)

E só logo após, entraria a missão da educação e seria necessária uma norma padronizada para os colégios Jesuítas, norma essa que seria traduzida com o nome de RATIO STUDIORUM que foi promulgada em 1599 e representa o primeiro sistema organizado de educação católica e que se estendeu por basicamente 210 anos.

A Ratio previa um currículo único para todas as escolas, como o modelo era basicamente europeu, mais especificamente o da Universidade de Paris teve que ser desenvolvido algumas adaptações para a realidade da colônia Portuguesa, estabeleceram quatro graus de ensino sucessivos e propedêuticos, os cursos: elementar, de humanidades, de artes e de teologia. Se pudéssemos resumir em duas palavras uma síntese da ratio studiorum seria a Disputatio e a repetitiones, copiando o modelo Escolástico de Aristóteles e Tomás de Aquino.

A Ratio era um composto de 476 regras universalistas e elitistas, segundo Dermeval Saviani esse método passou a ser chamado na modernidade de Pedagogia Tradicional, isto é, o homem é constituído de uma essência universal e imutável. O ensino da Ratio se dividiu em duas partes: a parte inferior e a parte superior, essa compreendia a filosofia e a teologia e a primeira a gramática, a humanidade e a retórica. Havia os cursos propedêuticos que englobava lógica, física, matemática, ética e a metafísica, essas disciplinas preparavam para os cursos superiores de Direito, Medicina, Teologia e Filosofia, mais centrados na cidade de Coimbra.

## **2. O contexto religioso do século XVI e o aparecimento da Companhia de Jesus**

Se o século XV foi marcado por diversas transformações, o XVI foi um período de grande contestação, principalmente no campo Religioso. A Igreja Católica com atitudes sobrevividas da época medieval continuava as vendas das Indulgências (perdão dado por uma autoridade eclesiástica) e também a venda da

Simonia, ou seja, venda de objetos sagrados e cargos em troca de dinheiro. Somando a isso, nasce uma crítica devido ao luxo, usura, corrupção e a ignorância por parte do clero. Esses foram em resumo alguns dos motivos para o contexto da Reforma Religiosa. A reforma foi considerada um movimento de ruptura, tendo como sustentáculo os ensinamentos de Martinho Lutero e, no dizer de Marramao.

“Enquanto estudiosos laicos entendiam a Reforma como fundação do caminho para a liberdade, católicos ultramontanos, defensores da infalibilidade papal, observavam-na como um equívoco que desestabilizou princípios de autoridade, ordem social e disciplina, característicos da cristandade medieval”. MARRAMAIO, Giacomo. Céu e Terra. Genealogia da secularização. São Paulo: Editora Unesp, 1997, p.26-30, primeira edição italiana de 1994.

Este despertar da consciência se deu também na interpretação da própria Bíblia, que nesse momento, não necessitava mais de uma intermediação de sacerdotes. Surgiu também uma nova hermenêutica no conceito de salvação, no que tange ao embate entre a salvação pela fé defendida por Santo Agostinho e a salvação pelas obras defendida por Santo Tomás de Aquino. Nesse mesmo sentido há também o aparecimento de uma nova ética: a ética protestante, essa foi o suporte para o capitalismo comercial, sendo o pano de fundo da crise religiosa do século XVI.

Podemos elencar diversos motivos para a Reforma Religiosa do Século XVI, dentre eles: conduta antiética por parte dos “representantes de Deus”, a igreja também foi vista com impedimento ao novo modelo econômico do capitalismo que estava nascendo, o aparecimento das ideias contrárias ao pensamento da Igreja, que foi chamada de heresia. Somando tudo isso, a Igreja teve um enfraquecimento e perdeu alguns fieis e a partir desta perda foi iniciado um movimento de reformulação que se denominaria de Contrarreforma. O catolicismo agora passaria

por uma reformulação e passava a ter uma nova nomenclatura: o Catolicismo Tridentino.

Essa Nomenclatura nasceu de reformulações aprovadas pelo Concílio de Trento ocorrido no século XVI, dentre essas decisões encontraremos: o índice, a formação clerical através de seminários e a aprovação da Companhia de Jesus, que ficou conhecida como os Jesuítas.

Quando Martinho Lutero publica em Latim as 95 teses contra as indulgências, em 1517, a Igreja Católica só iria se reunir em 1545 no codinominado Concílio de Trento, que fora realizado entre 1545-1563. Nesse Concílio ficaram definidas questões principais da Doutrina Católica, dentre esses: pecado original, sacramentos do batismo e da confirmação, a implantação de seminários para a formação de sacerdotes, a crença dogmática no purgatório, nas indulgências e na veneração dos santos etc.

Uma das principais decisões desse Concílio foi à aprovação da Companhia de Jesus, (os Jesuítas), fundada por Santo Inácio de Loyola (1491-1556), em 15 de agosto de 1533, juntamente com seis amigos que juraram converter o máximo de pagãos e propagar a fé cristã. Com esses ideais ganharam logo a aprovação do Papa Paulo VI, no século XVI, e a partir deste momento a Igreja percebeu nessa ordem uma resposta ao avanço dos protestantes e uma forte âncora no projeto de Evangelização do Novo Mundo. A formação da maioria dos Jesuítas foi na Europa, principalmente na Universidade de Paris. O pensamento deles foi de sustentáculo para que os mesmos defendessem o *modus Parisiensis*, modelo de ensino que seguirão os Jesuítas por muito tempo, se pudéssemos sintetizar esse paradigma, poderíamos afirmar que se resumiria em: a distribuição dos alunos em classes, o uso de exercícios escolares e um sistema de incentivo ao trabalho escolar.

Os Companheiros de Jesus foram influenciados principalmente pelas teorias de Aristóteles e Santo Tomás de Aquino, que seria resumido pelo nome de Teoria Aristotélico -



Tomista sem esquecer também da Influência do Humanismo Renascentista.

A Companhia de Jesus foi uma ordem religiosa da Igreja Católica fundada na Europa em 1540, por Inácio de Loyola, era formada por religiosos chamados de jesuítas, que tinham como missão catequizar e evangelizar às pessoas. Os princípios básicos dessa ordem estavam pautados em:

A busca da perfeição humana por meio da palavra de Deus e a vontade dos homens; 2) a obediência absoluta e sem limites aos superiores; 3) a disciplina severa e rígida; 4) a hierarquia baseada na estrutura militar; 5) a valorização da aptidão pessoal de seus membros. São esses princípios que eram rigorosamente aceitos e postos em prática por seus membros, que tornaram a Companhia de Jesus uma poderosa e eficiente congregação (LUZURIAGA: 2001).

### **3. As influencias do Aristotelismo tomista no pensamento dos Jesuítas**

Somos conhecedores de que os pilares do Conhecimento humano na antiguidade foram: Sócrates, Platão e Aristóteles. Para Sócrates o conhecimento acontecia através da Maiêutica, ou seja, uma parturição das ideias, o interrogar até chegar a uma resposta. Para Platão, sua epistemologia era defendida na teoria do mundo das ideias, na qual o conhecimento se dava por via da intuição. Por outro lado, Aristóteles desenvolve a lógica, e de certo modo quebra alguns paradigmas da Dialética Platônica, que foi substituída e acabava cedendo espaço para a Lógica Aristotélica e suas argumentações. Nesse sentido, Tomás de Aquino tenta conciliar o pensamento de Aristóteles com a fé cristã, e em certo aspecto não defende a ideia de Santo Agostinho.

“Segundo a doutrina neoplatônica de Santo Agostinho, que dominou o pensamento cristão nos primeiros 12 séculos da era cristã, a alma é superior ao corpo, pois pode transcender a

realidade imediata, percebida pelos sentidos, e alcançar as verdades universais. Essa capacidade demonstra o caráter extra-humano da alma -- que não poderia originar-se no homem ou no mundo exterior, ambos imperfeitos -- e atesta a existência de Deus. O conhecimento é decorrente da iluminação divina e só pode ser adquirido pela interiorização contemplativa: o mundo sensorial é mera aparência”. (Site: <http://estudantedefilosofia.com.br/doutrinas/tomismo.php>)

Tomás de Aquino, contrário ao Pensamento de Agostinho fez uma cristianização do pensamento Aristotélico que serviu de base para os Jesuítas na construção do Ratio Studiorum. Tomás de Aquino partiu do aforismo de que o conhecimento se dá através do sentido e a essência a partir da existência, nesse sentido o conhecimento humano não se daria por uma simples reminiscência, mas pela ação do intelecto através das experiências sensoriais. Podemos afirmar que Agostinho uniu a Filosofia à Teologia, e Santo Tomás trouxe uma autonomia as duas acepções, afirmando que os conhecimentos de ambos são harmônicos nas suas relações. No quesito do tratamento aos alunos, os Jesuítas encontraram no humanismo a base da formação humana cristã.

Dentro do Programa Pedagógico chamado de Ratio Studiorum, Franca definiu como “Grande centro do Humanismo do Renascimento”, Renascença essa que é um retorno à antiguidade clássica com um predomínio do Latim e a utilização de vários pensadores clássicos como: Aristóteles, Cícero, Plutarco, Sêneca e Quintiliano. Esse último desenvolveu uma pedagogia Romana que serviu de base para os Jesuítas.

Os mesmos utilizaram-se de uma metodologia que copiou muitos aspectos do romano Quintiliano, e utilizavam-se: da lição de cor, das correções de deveres, declamações e as explicações de autores, exercício da memória e o uso da Educação Física por meio dos Jogos. Para Quintiliano, segundo Gadotti (1999) p.32 “o estudo deve se dar em um ambiente de alegria”. Nesse mesmo aspecto os Jesuítas utilizaram-se muito da pedagogia Grega e Romana no

tocante aos pontos de humanismo, utilitarismo e repetição para um melhor aprendizado.

## **Conclusões**

Com base nas leituras de alguns autores percebe-se que os Jesuítas não foram inovadores e nem tão pouco revolucionários, mas souberam ajustar-se às exigências da época, por isso não podemos fazer um anacronismo execratório, simplesmente foram homens que viveram a própria época. As Influências dos Jesuítas na construção de seu método pedagógico serviram de base para o nosso primeiro modelo pedagógico, compreendendo nesse gesto um anseio de resposta aos quesitos da catequese e da educação. O método educacional jesuítico teve forte influência dos principais teóricos da filosofia, dos quais citamos: Aristóteles, São Tomás de Aquino e uma parte da pedagogia Romana e Grega. Apresentava também uma metodologia voltada para uma formação humana e universalista.

Assim sendo, os jesuítas possuíam um projeto educacional que mesmo sendo subordinado ao Projeto Português para o Brasil, tinha certa autonomia e teve um importante papel fundamental na colonização e no nosso processo educacional.

## **Referências**

Disponível em : <<http://estudantedefilosofia.com.br/doutrinas/tomismo.php>>

Acesso em: 11/04/2017.

FRANCA, Leonel. O Método Pedagógico dos Jesuítas: o “Ratio Studiorum”. Rio de Janeiro: Livraria Agir Editora, 1952.

\_\_\_\_\_. História da Companhia de Jesus. São Paulo; Rio de Janeiro: CJS/Petrobrás, 2005. 4 vols.

GADOTTI, Moacir. História das ideias pedagógicas. São Paulo. Editora Ática. 1998.

LUZURIAGA, Lorenzo. História da Educação e da Pedagogia, 19<sup>a</sup> Ed, São Paulo: Editora Nacional, 2001.

MARRAMAO, Giacomo. Céu e Terra. Genealogia da secularização. São Paulo: Editora Unesp, 1997, p.26-27, primeira edição italiana de 1994.

RATIO atque Institutio STUDIORUM – Organização e plano de estudos da Companhia de Jesus. In: FRANCA, Leonel, O método pedagógico dos jesuítas. Rio de Janeiro: Agir, 1952.

## Capítulo 04

# O livro didático na história do Brasil

*José Edes Pereira Nascimento<sup>1</sup>*

### Introdução

O fazer histórico como um campo de saberes, um caminho de rupturas, um palco de múltiplos scripts e encenações escreve, compõe e recompõe conhecimentos históricos, saberes ensináveis que se firmam em narrativas.

O Brasil é o ensino de História e suas feições disciplinares unem fazeres históricos e investimentos didáticos em que, pesquisa e ensino herdaram marcas da tradição iluminista, fornecida pela elite que no século XIX pensa a História do Brasil de forma sistematizada no processo de consolidação do Estado Nacional.

O Ensino de História, seus currículos, suas metodologias, seus recursos formavam uma história ensinada, num primeiro momento, por homens de letras que produzem a História Pátria do Brasil; homens como Francisco Adolfo de Varnhagen, Capistrano de Abreu, João Francisco Lisboa que viam nos documentos, rastros das ações passadas e nos fatos as impressões de atos, pensamentos e sentidos. (MUNAKATA, 2000)

Guerras de conquista dão forma e conteúdo do projeto político brasileiro de onde surgiria um sentimento pátrio. História

---

<sup>1</sup> Graduado em História Geral-FAFOPA; Pós-Graduado em História- UPE; Mestrando em Educação pela UNISULLIVAN Inc.

Geral do Brasil descobre o Brasil, seu povo, seus tempos, suas continuidades, os fatos ícones que se constituem pilares à produção histórica brasileira pretensiosa quanto a uma generalização.

É desnecessário dizer que os livros didáticos são recursos importantes nas práticas pedagógicas em todo o mundo, particularmente nos países em que outros recursos são ainda pouco acessíveis a alunos e professores. Também é sabido que há tempos um grupo cada vez maior de pesquisadores da área de educação têm se dedicado à análise dos livros didáticos, exatamente pela importância que esses materiais representam e também porque são registros materiais de práticas educativas de outras épocas.

Partindo desse ponto de vista o presente trabalho tem como objetivo principal analisar o livro didático de história adotado pelas escolas, como também compreender em que medida os livros didáticos de História do Brasil propiciam a aprendizagem aos alunos.

Para a realização deste trabalho foram levantados estudos bibliográficos sobre o Livro Didático de História do Brasil publicada em livros e Internet; publicações periódicas, como: artigos, jornais, revistas. Onde através destes obtivemos estudos referente à temática abordada. Considerando que o objetivo é colher vários pontos de vista de alguns autores sobre o tema, tão urgente e necessário para ser discutido em nossa sociedade.

## **2. O livro didático de história e sua historiografia no Brasil**

A História e sua disciplinarização são frutos de caminhos teórico-metodológicos que caracterizam pressupostos e seus estatutos científicos e, passear pela produção historiográfica é vislumbrar anseios de sujeitos, de épocas e orientações históricas.

Histórica Geral do Brasil e a História Ensinada e engessada nos livros didáticos produzidos na última metade do século XX, suscita discussões acaloradas em que a historiografia se debruça,

digladiando-se nas categorias já firmadas no saber acadêmico e explicação das tendências da escrita histórica.

Foucault (1992, p. 37) julgando obras históricas, a historiografia, concepção das sociedades sobre si mesmas em momentos históricos, vê a História como:

Referencial teórico obrigatório à organização do pensamento social. Interligando historiador e crítica – obras, discursos históricos, produção e reproduções ideológicas – o caminhar historiográfico em vias ao entendimento do ensino da História e orientações é suportado pela concepção do livro didático como “construção discursiva” que evoca signos, práticas e interesses constituindo-se em “peças de momentos históricos”, produzidos por autores jurídicos, objetivando formar-se enquanto significado do sujeito, um sujeito jurídico que lê e significa, (re) estruturando suas memórias discursivas.

Os livros didáticos têm distinções teórico-metodológicas, respondem a propostas curriculares orientadas por discursos político-educacionais que fazem e trazem à tona a produção de momento histórico. Assim, contexto, proposta curricular e processo ensino-aprendizagem acham-se interligados. Na rede de produção dos livros didáticos olharemos fragmentos de discursos históricos acerca da escrita da história para os livros didáticos, considerando em tal análise a intercessão dessa produção didática com a obra História Geral do Brasil (LAJOLO, 1998).

Não como livro didático, mas como obra-marco da produção historiográfica brasileira História Geral do Brasil em seus cinco tomos e suas inúmeras seções (abordagem conforme publicação de História Geral do Brasil pela Editora Melhoramentos, 1975, em sua 8ª edição) engessa um Brasil a partir da descrição da terra, dos índios e seus usos e costumes, dos esforços de colonização portuguesa pelas expedições, organização de capitânias hereditárias, do governo-geral, da fundação de vilas e cidades, da fixação litorânea, das ordens religiosas e sua catequese, invasões,

fronteiras, bandeiras, movimentos emancipacionista, da Família Real e outros temas.

Foucault (1992, p. 39) lembra que:

Haddock Lobo em História do Brasil de 1965 produz um projeto didático ao ensino da História do Brasil dividido em “O domínio português” e “O Brasil politicamente independente”. No primeiro aparte do livro, reservada aos estudos do Brasil Colonial, Haddock privilegia o português e suas ações e procura explicar este período histórico a partir de considerações sobre temas como o “descobrimento”, “o povoamento”, “A formação étnica” e “Os primórdios da colonização” e outras temáticas.

A estrutura considerada por Haddock Lobo em História do Brasil parece caminhar com o Brasil conteudizado por Varnhagen, no I tomo, considerando os atos à colonização, descrevendo o “indígena brasileiro”, a catequese dos jesuítas, a implantação dos governos gerais, a descoberta das terras americanas e seus reconhecimentos, um povoamento como defensivo à exploração de nações estrangeiras.

Privilegiando uma História política, uma abordagem cronológica e incentivadora da memorização dos fatos o Programa de Admissão para o 5º ano de 1971 na ementa de História do Brasil destaca: Descobrimento da América e do Brasil; Capitanias Hereditárias; os três primeiros governadores-gerais; A invasão do Rio de Janeiro pelos franceses, dentre outros assuntos; todos estes correspondem à estrutura e disposição de seções do tomo I de História Geral do Brasil, as quais concebem o Brasil no projeto português de expansão, conquista e colonização (LOMBARDI, 2003).

Da descoberta aos Governos Gerais o tomo I de História Geral do Brasil engessa o Brasil e os primeiros passos a sua organização administrativa; sendo sequenciadas pela análise da colonização portuguesa nas várias partes do Brasil, as invasões holandesas, a cana-de-açúcar como riqueza, as conquistas



territoriais e seus avanços e delineamentos, o que torna o “esforço de colonização” eixo do II tomo.

Os múltiplos e dramáticos episódios da colonização, as lutas para expulsão dos holandeses, contra a ameaça francesa e inglesa, os mecanismos administrativos como os tratados de fronteiras, as bandeiras, a busca do ouro e permeando estes cenários o espírito nacionalista advindo das resoluções, o “aparecimento” de uma cultura brasileira com autores como Antonil que pensam o Brasil, são impressões do III tomo de História Geral do Brasil (MUNAKATA, 2000).

O esforço de colonização, a produção do sentimento nacional seja em livros didáticos das décadas de 1960, 1970, 1980 ou 1990 são expressões recorrentes acima dos empréstimos culturais aguçados nos anos de 1970 do materialismo dialético, das rupturas e/ou continuidades, dos novos temas e abordagens, dos caminhos à História Social e Cultural em substituição à História Política em que novos personagens ganharam espaço. Nos manuais didáticos, nos compêndios, nos livros didáticos com histórias temáticas encontramos Histórias do Brasil seja positivista, marxistas, social ou cultural em que as bandeiras, as invasões estrangeiras, a mineração, as lutas para expulsão holandesa são expoentes às explicações conteudistas, as discussões temáticas.

Foucault, (1992, p. 42), tece o seguinte comentário sobre a obra didática de Cláudio Vicentino:

História: Memória Viva de Cláudio Vicentino, 1997, pensando o Brasil do Período Colonial à Independência da República reserva espaço a capítulos como: “Invasões estrangeiras”, “A expansão territorial Brasileira”, “O Ciclo da Mineração”, “Rebeliões contra Portugal” e mesmo pautando uma História do Brasil com ícones presentes em História Geral do Brasil de 1854-1857 parte da concepção que a História é a grande memória viva que define o nosso presente, ela é um patrimônio humano que precisa ser conquistado pelo conhecimento e a compreensão; sendo um conhecimento de nós mesmos coloca-se como “transformadora”. Mais crítica e menos factualista que Varnhagen as interpretações

em História: Memória Viva visibilizam o Brasil na conjuntura colonial a partir da formação territorial e nacional.

O século XVIII e os movimentos regionais emancipacionistas, as disputas fronteiriças no Sul, a interiorização do Brasil, o século XIX adentrando com o Brasil enquanto sede de monarquia portuguesa como transmigração da Família Real para o Brasil, dando nova tônica a uma colônia que passa a ser o centro do Império Português e mergulha numa efervescência social e cultural além de fortes sentimentos nativistas em busca de libertação em busca de libertação são marcas dos tomos IV e V de História Geral do Brasil que, dos movimentos emancipacionistas regionais do Brasil à transformação político-administrativa advinda da chegada da família real em 1808 pensam e constroem o Brasil Pré-independência (FOUCAULT, 1992).

O Brasil como um vasto painel de história é condensado nos cinco tomos de História Geral do Brasil que busca aprender “da descoberta à chegada da Família Real” o Brasil em termos históricos. Um Brasil pelo olhar positivista, factualista é tônica a posteriores produções historiográficas. Varnhagen (apud MUNAKATA, 2000) escriturando Brasil pauta à História Ensinada saberes revistados conforme orientações, epistemes que instituem a cada olhar múltiplas interpretações. História Geral do Brasil e seus temas de estudos por vezes incorporados em produções historiográficas constituem-se enquanto bases para organizações de conteúdo, apresentação de temáticas que pensam e escrevem o Brasil. A História, como discurso nas produções didáticas, é histórica e a cada década, a cada dia sofre as mais diversas mutações.

No palco da História são muitas as encenações, as visões e a cada script novas interpretações. Da História Geral do Brasil como versão de Varnhagen (apud REIS, 2001), autor jurídico, assentada em disposições de fatos, descrições e uma história político-administrativa colhe-se inspirações às produções históricas que

enredam-se como novos objetos, novos olhares e compõem e (re)compõem discursos históricos.

A escrita da história didática, na dimensão estrutural e organizacional dos saberes históricos ensináveis, assentam-se nas formas dispostas e privilegiadas por Varnhagen em História Geral do Brasil, sendo tais saberes (re)compostos por múltiplas concepções históricas, pois o livro didático é uma peça histórica, uma produção e assim diversa; mas na diversidade Varnhagen e ressonâncias de sua obra História Geral do Brasil permanece nas estruturas, continuidades, rupturas.

Das linhas escritas em História Geral do Brasil às produções historiográficas e Histórias Ensinadas no Brasil a questão “o que ensinar em História?”, permeia a disciplinarização da História e o livro didático como objeto material, produzido por um conjunto de trabalhadores no interior de um circuito bem determinado de produção, distribuição e consumo constitui-se como objeto material destinado para o ensino e daí a relevância da análise das Histórias nos livros didáticos, tendo como moldura História Geral do Brasil, o que faz do corpo escrito brasileiro passível de escrituras, composições e (re)composições no tecido da História, ensinada ou não. (FOUCAULT, 1992)

Levando-se em conta a temática do Ensino de História, efetuaremos neste trabalho uma discussão sobre o livro didático utilizado em Escolas Estaduais nas aulas de História das quatro últimas séries do Ensino Fundamental, ou seja, 6<sup>a</sup>, 7<sup>a</sup>, 8<sup>a</sup> e 9<sup>a</sup> séries respectivamente, por meio de fragmentos presentes em uma das coleções mais trabalhadas na cidade de Araripina - PE.

## **2.1 Reflexão sobre o livro didático de história**

Diante de uma retrospectiva histórica, nos voltemos agora para o que se constitui realmente o Livro Didático, sempre em conexão aos exemplares para as aulas de História, sem deixar de mencionar os professores e alunos que utilizam esses materiais. De

acordo com Décio Gatti Junior (2004), os Livros Didáticos são “objetos da cultura escolar”, sendo ainda uma amostra das relações culturais vivenciadas nas escolas, que colaboram no cenário nacional e internacional da Educação. De fato, o Livro Didático pode se apresentar também no sistema Educacional, principalmente o público e gratuito como uma forma de “garantia” educacional por todos aqueles que utilizam desse material.

Por outro lado, segundo Munakata (2000, p. 63)

Muitos e vários olhares vêm sendo lançados sobre o livro didático nos últimos anos: um olhar pedagógico, que avalia qualidade e correção, que discute e orienta a escolha e o uso; um olhar político, que formula e direciona processos decisórios de seleção, distribuição e controle; um olhar econômico, que fixa normas e parâmetros de produção, de comercialização, de distribuição. Avaliar qualidade e correção, orientar escolha e uso, direcionar decisões, fixar normas... são olhares que prescrevem, criticam ou denunciam; por que não um olhar que investigue, descreva e compreenda? Olhar que afaste o “dever ser” ou o “fazer ser”, e volte-se para o “ser” – não o discurso sobre o que “deve ser” a pedagogia do livro didático, a política do livro didático, a economia do livro didático, mas o discurso sobre o que “é”, o que “tem sido”, o que “foi” o livro didático.

Ao lado desses fatos históricos, expressos neste trabalho, não podemos nos esquecer, ao nos remetermos sobre o livro didático, principalmente os exemplares da área de História, uma permanência de relatos e conteúdos distantes da realidade dos alunos, por possuírem uma linguagem não acessiva a quem se utiliza desses livros e a criação de uma identidade educacional sobre o que se estuda, alienante e incorreta.

Para Gatti Júnior (2004, p. 25)

Se os livros didáticos assumiram um papel importante nos processos de ensino e de aprendizagem desenvolvidos na educação escolarizada, quais eram as consequências deles não estarem disponíveis para toda a população que ocupava os

bancos escolares? Ao que parece, o livro didático tornava-se mais um dentre os diversos objetos culturais que assinalava diferenciação e exclusão social.

Sem dúvida, o controle que existia sobre os conteúdos que os livros didáticos deveriam apresentar, no contexto nacional, diminui nas escolas estaduais que são dirigidas pelo Governo Federal, mas o posicionamento e a compactação dos conteúdos pelas editoras e autores prosseguem até hoje.

Segundo Gatti Júnior (2004, p. 45)

Nas três últimas décadas do séc.20, a linguagem do texto didático passou por profundas mudanças. Se até a década de 1960 os textos escolares eram escritos em um vocabulário próximo do acadêmico, a partir da década de 1970, eles passariam a ser adaptados às necessidades do público leitor.

Vê-se também que, os textos presentes nos livros didáticos são frutos da leitura e compreensão de uma determinada unidade didática pelo autor, onde ele elimina grandes assuntos, pelo motivo de ser algo resumido e compacto para a utilização nas aulas. Infelizmente, expõe-se nesse momento um problema que interfere na qualidade das aulas que são dirigidas somente pelo exemplar didático, ou seja, o aluno é privado de conhecer outras vertentes sobre o assunto tratado em sala, por possuir um livro incompleto e o professor, “acomoda-se” com o tipo de material, por estar pronto e acessível a todos, não pensando na qualidade de suas aulas, e sim, na quantidade dos conteúdos transmitidos (MUNAKATA, 2000).

Se nos retrocedermos para as funções da escola, que não podem ser esquecidas, onde encontramos a transmissão de conteúdos clássicos e formação para a cidadania, as duas denominações perdem-se ao longo do sistema educacional, fator este ocasionado por uma decadência na cultura de docentes e discentes, além de um esvaziamento nos conteúdos por meio da

formação e prática dos professores, finalizando esses procedimentos com os livros didáticos, que seria a salvação para professores que não apresentam uma apropriada formação, mas um material didático em mãos, e para os alunos, um meio de conhecimento, porém, que restringe uma capacidade de pesquisa pertencente a esse indivíduo e que não é desenvolvida.

No entanto, se nos voltarmos para a área da História contemplada nos livros didáticos, encontramos “análises” de fatos do passado, na tentativa de explicar ou entender algo, perdendo de certa forma o sentido que se tem na contemporaneidade, que é de estabelecer relações. De acordo com Munakata (2000, p. 45):

A história, assim estudada nos livros didáticos, acaba tendo um caráter idealista em virtude de divagar pelo mundo das ideias sem buscar entender a lógica da contradição dos fenômenos sociais. Os fatos aparecem como ‘naturais’ e dificilmente são analisados como a expressão de um contexto marcado por contradições produzidas a partir das condições materiais em que os homens se encontram em determinado contexto histórico.

Como uma importante área do saber, espera-se que por meio do aporte oferecido pelo livro didático de história, as aulas de História sejam direcionadas para uma reflexão sobre os mecanismos dominantes que contribuem para o desenvolvimento dos relacionamentos sociais, assim como as ações de exclusão e dominação, que surgem em nossos conteúdos didáticos e estabelecem uma única vertente, sem a perspectiva de modificações ao longo de uma aprendizagem.

Conduzindo este trabalho a um foco mais prático, busca-se assim, uma análise crítica que desmistifique a visão tradicional e ideológica que se tem quando consultamos um livro didático utilizado em História do Brasil, principalmente no que diz respeito à forma que esses livros são utilizados, levando em conta uma das funções do livro didático que é cumprir sua missão de formação, de

informação, de estímulo ao espírito crítico, de integração da criança no mundo tal como ele é.

Diante desses comentários, vários conceitos poderiam ser atribuídos para o Livro Didático, principalmente para os exemplares de História, como sendo um material portador de saberes específicos para as disciplinas e “abordados” como absolutos para a organização das aulas e ao mesmo tempo, instrumento de consulta para o aluno, mas hoje, vê-se que o professor também transfere todas as suas ações e pensamentos para esse material didático, transferindo discretamente também uma forte carga ideológica.

Concomitante com algumas discussões realizadas por Marilena Chauí (MUNAKATA,2000), é imprescindível que faça parte do direcionamento dessa discussão um conceito muito presente no material que se analisa, considerando assim, a ideologia, como um conjunto articulado de ideias, valores, opiniões que expressam a visão de um determinado grupo. Infelizmente, o que se percebe é que a grande massa popular não consegue à sua maneira de expressão relacionada aos seus valores e crenças a fatos essenciais de nosso cotidiano, onde restam somente a opressão e dominação por conceitos maiores, que por muitas vezes são aprendidos nos livros didáticos e tidos como verdades indiscutíveis.

Para Munakata (2000, p. 46)

Para entendermos de forma mais explícita como se apresentam esses exemplares didáticos de História no Ensino Fundamental, realiza-se assim, uma pequena visualização amostral desses Livros Didáticos de História, sendo livros utilizados na 8ª e 9ª séries do Ensino Fundamental. Ao realizarmos um trabalho direcionado a História da Educação, a primeira impressão que se tem é que será referente a uma pesquisa bibliográfica, segundo Ciro Flamarion S. Cardoso.

Mas, para que esta visão seja modificada nesse campo, propõe-se uma metodologia voltada para a análise de um material, para que os contatos com os conteúdos sobre o Livro didático de História sejam assegurados permanentemente, lembrando sempre da veracidade e objetividade que os trabalhos devem demonstrar. Delimita-se esse estudo por se trabalhar com um objeto muito específico, ou seja, o Livro Didático de História, material utilizado pelos alunos nas suas aulas de História do Ensino Fundamental, além de se tratar de um material presente na realidade escolar dos alunos que merece atenção adequada, por apresentar particularidades na História de nosso país que poderão formar opiniões e desconstruir conceitos pré-estabelecidos.

## **Conclusões**

A realização deste trabalho pode sintetizar algumas discussões acerca dos livros didáticos de História que precisam ser sempre repensadas, como por exemplo, a sua utilização em sala de aula com influências na aprendizagem, além do trabalho de professores e alunos com uma única forma de material didático, deixando em segundo plano a pesquisa, o contato e criação de novos saberes ao crescimento de cada um dos indivíduos.

A respeito do Livro Didático de História, mais precisamente na coleção citada anteriormente pode explicitar claramente o que nosso material adotado nas escolas estaduais transmite aos indivíduos que usufruem destes livros, porém, como qualquer material, apresentou vertentes positivas e negativas em uma primeira amostra trabalhada, sendo um aspecto que se pretende aprofundar em algumas análises posteriores.

Muitos são os comentários efetuados pela mídia ou pelo próprio sistema educacional sobre os livros didáticos, mas um ponto que sintetiza grande parte do que se apresentou neste trabalho é de que, quanto mais os docentes e discentes iniciarem uma reflexão sobre as funções que possuem “dentro e fora” do



universo escolar, concomitantemente com as modificações apresentadas pela sociedade em que vivemos, mais estarão preparados para um confronto com muitas ideologias existentes e impostas pelas classes dominantes, não somente do saber, mas também do ter e querer. Deste modo, estudarmos a História com apoio do livro didático de História não se constitui em uma mera descrição. Ela é uma elaboração, uma versão da realidade.

Os livros didáticos guardam em si muitas possibilidades, ou seja, a partir de um conjunto de textos organizados de certo modo, acompanhados de atividades, leituras complementares, etc. O professor pode construir diversos tipos de aula ou de unidades pedagógicas.

No entanto, dependendo do material escolhido ou disponível, será mais ou menos difícil desenvolver estratégias que assegurem efetivamente a aprendizagem. Ou seja, um livro didático não é capaz de assegurar sozinho um bom curso ou uma abordagem estimulante da história, muito menos garantir a aprendizagem dos conteúdos e conceitos históricos, mas o professor tenderá a ter maior sucesso se ele dispuser de um bom recurso que lhe sirva de apoio, facilitando seu trabalho e oferecendo diferentes possibilidades pedagógicas.

Portanto, ao contrário de certa corrente de professores de História, os livros didáticos como vilões muito menos como objetos de péssima qualidade, de que se deve guardar distância, pois intrinsecamente ruins e perniciosos. Eles podem ser avaliados e criticados a partir de muitos pontos de vista e os professores os analisam sob diversos aspectos, não há dúvida, mas é um equívoco imaginar que se pode prescindir completamente deles nos cursos escolares. Instrumentalizar os professores de modo a contribuir para que eles se capacitem a fazer uma análise mais efetiva e eficiente dos materiais didáticos, ficando menos sujeitos aos apelos visuais dos livros ou alguma aparente novidade.

## Referências

GATTI JUNIOR, D. **A escrita escolar da História: Livro didático e ensino no Brasil**. Bauru, Edusc, 2004.

LAJOLO, Marisa. **O livro didático em questão**. Brasília, MEC, 1998.

LOMBARDI, J.C. (org.). **Globalização, pósmodernidade e educação: História, Filosofia e Temas transversais**. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR; Caçador, SC: UNC, 2003, 2ªed.

FOUCAULT, Michel. **O que é um autor?** 4ª ed. Tradução Edmundo Ed. Passagens, São Paulo. 1992.

MUNAKATA, Kazumi. **Indagações sobre a História Ensinada**. Porto Alegre: UFRGS, 2000.

## Capítulo 05

# O Teodolito oriundo de uma fonte histórica: a Geometrical Practical Named Pantometria

*Maria Helena de Andrade*<sup>1</sup>  
*Ana Carolina Costa Pereira*<sup>2</sup>

### Introdução

Este trabalho é resultado de leituras, reflexões e discussões que foram realizadas nos últimos meses na disciplina Tópicos e Prática envolvendo História da Matemática do Curso Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará- IFCE. Nessa disciplina a pesquisadora tem buscado conhecer e compreender o pensamento de matemáticos que viveram em outra época e efetuaram várias construções na Matemática. Essas construções hoje são aplicadas na: Matemática, Engenharia, Topografia, Física e em várias outras Ciências.

Assim, neste artigo a pesquisadora teve a oportunidade de se deparar com várias descobertas por intermédio do processo investigatório das teorias e práticas abordadas na fonte primária Pantometria. O tratado de autoria de Leonard Digges está dividido

---

<sup>1</sup> Pesquisadora em Ensino da Matemática. Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional. Licenciada em Matemática. E-mail: [helenaeducadoramat@gmail.com](mailto:helenaeducadoramat@gmail.com). Mestranda em Ensino de Matemática pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará- IFCE.

<sup>2</sup> Coautora - Pesquisadora em História da Matemática. Doutora em Educação Matemática. E-mail: [anacarinawx@gmail.com](mailto:anacarinawx@gmail.com)

em três livros, sendo o primeiro denominado de Longimetria com 36 capítulos. É o maior livro dos três e mobiliza os conhecimentos de vários instrumentos matemáticos, inclusive o teodolito do século XVI, relacionando-o em seguida com a Trigonometria e o ensino de Matemática.

Contudo, cabe a cada professor preocupar-se com o ensino da Trigonometria do nono ano do Ensino Fundamental, objetivando obter uma aprendizagem, na qual os educandos se apropriem do conhecimento na construção de uma aprendizagem significativa. Para tanto, o educador matemático poderá buscar novas opções para expandir e melhorar seu saber docente no campo epistemológico e didático. E assim, venha com a ajuda da História da Matemática e das tecnologias digitais, modificar sua prática pedagógica.

## **2. Abordagem teórica**

### **2.1 Algumas considerações da história da matemática no ensino de matemática**

A Matemática é essencial à vida, uma vez que, ela [...] se constitui de uma linguagem revestida por elementos significantes que procuram expressar os significados evidenciados a cada relação que estruturamos para comunicar nossas ideias (MENDES, 2009, p. 21). No entanto, os alunos da Educação Básica a veem como algo pronto e acabado cheio de fórmulas e símbolos desassociado do cotidiano do educando, deixando-os desinteressados e conseqüentemente desmotivados.

Diante dessa realidade Mendes (2009) resolveu em 2001 realizar uma pesquisa exploratória com alunos do Ensino Médio e pode constatar que na visão destes uma maneira eficaz de aprender Matemática na sala de aula seria por meio de um ensino prático e dinâmico, ou seja, o qual fizesse uso de atividades práticas e/ou experimentais.

Outro aspecto relevante da pesquisa de Mendes (2009) foi à constatação dos porquês da abordagem de determinado tópico matemático. Os sujeitos informaram que não havia conectividade dos tópicos abordados com o cotidiano dos aprendizes ou justificativa plausível ou até mesmo convincente para a apresentação destes conteúdos em sala de aula.

A pesquisa detectou que por não enxergar uma relação direta do conteúdo ensinado pelo educador<sup>3</sup> com sua rotina diária o estudante se revela desinteressado em aprender Matemática. Os educandos se sentem alijados de aprender os tópicos matemáticos ministrados em sala de aula pelo professor. Assim, fica a constatação de que,

[...] o valor e o sentido do que se ensina nas escolas estão tão afastados do cotidiano quanto do científico. Do cotidiano, porque não se prevê que sua obtenção sirva para a reflexão e a ação na vida cotidiana, já que para isso as pessoas elaboram modelos implícitos que servem para interpretar os fenômenos que acontecem nas dimensões intermediárias da realidade (mesomundo), enquanto o conhecimento acadêmico tenta transmitir, principalmente, os modelos e teorias científicas sobre dimensões de micro e macromundo (ARNAY, 1998, p.38).

Todavia, como o professor de Matemática poderá tornar o ensino da Matemática atraente e motivador? Um dos caminhos será torná-la dinâmica e humana através de sua história.

Estudos realizados sobre a influência da História da Matemática no ensino ou das tendências quanto ao seu uso como apoio didático-pedagógico apontam que essa vinculação tem a potencialidade de tornar o ensino mais atrativo ao aluno, além de contribuir para que este “veja” a Matemática como uma ciência em construção, inacabada, em constante aprimoramento. O estudo da História da Matemática contribuiria, nesse sentido,

---

<sup>3</sup> Educador neste trabalho refere-se ao professor de Matemática.

para “tornar a Matemática mais humana” (GARNICA; SOUZA, 2012, p. 20).

Portanto, o conhecimento matemático deve ser entendido como uma atividade humana e a História da Matemática é uma proposta interessante na construção desse conhecimento, uma vez que, “a história tem um papel importante no ensino” (SAITO, 2013, p.90).

Convém observar que a história deve ser contextualizada para promover entre os aprendizes reflexões que venham despertar o senso crítico de cada um na construção do conhecimento. Logo, os professores da área deverão elaborar atividades que possam vincular história e ensino de Matemática de forma que “os alunos compreendam o porquê e o para que, do que aprendem, e assim desenvolvam expectativas positivas em relação à aprendizagem e sintam-se motivados para o trabalho escolar” (BRASIL, 1997, p.48).

A Matemática está presente na vida do ser humano desde sua geração até o fim da vida, ou seja, o sujeito respira Matemática inconscientemente desde seus primeiros movimentos quando bebê até a fase adulta quando articula suas finanças. No entanto, não aceita o fato de que a Matemática é indispensável na vida da humanidade. Por isso, seu ensino deve estar relacionado ao cotidiano do aluno, contribuindo constantemente para a formação do educando. Indo, inclusive, além das dimensões científicas e tecnológicas.

Para além das dimensões científica e tecnológica, a Matemática se consolida como fundamental componente da cultura geral do cidadão que pode ser observada na linguagem corrente, na imprensa, nas leis, na propaganda, nos jogos, nas brincadeiras e em muitas outras situações do cotidiano (MIGUEL, 2005, p. 378).

Assim, o professor deverá encontrar alternativas metodológicas específicas para contextualizar o conteúdo em estudo com o cotidiano do educando.

Incluir metodologias que busquem inovar e contextualizar o ensino na sala de aula no intuito de levar o estudante a construir e compreender a matemática e seus procedimentos que o auxilie na formalização de diferentes conceitos da disciplina parece ser uma alternativa para desmistificar ou “descomplicar” a matemática (SILVEIRA *et al*, 2011, p. 13883).

Nesse contexto, um dos caminhos que poderá motivar os estudantes e assim conduzi-los ao ensino da Matemática com apazimento seria a introdução da História da Matemática na sala de aula com o intuito de mostrar uma Matemática em construção que merece ser investigada e construída.

## **2.2 Breve histórico da trigonometria relacionada ao ensino**

A Trigonometria é a parte da Matemática que estuda os métodos de resolução dos triângulos e investiga as funções trigonométricas. No entanto, seu estudo no ambiente escolar se inicia nas séries terminais do Ensino Fundamental, especificamente no nono ano com as relações trigonométricas no triângulo retângulo. Isto é, os alunos adquirem conhecimentos para calcular as medidas dos lados e dos ângulos de um triângulo retângulo. Todavia, a Trigonometria como é conhecido hoje não foi construída de um dia para o outro e nem por uma só pessoa.

A trigonometria, como os outros ramos da matemática, não foi obra de um só homem ou nação. Teoremas sobre as razões entre lados de triângulos semelhantes tinham sido usados pelos antigos egípcios e babilônios (BOYER, 1996, p. 108).

Trigonometria é uma palavra de origem grega dividida em três partes: tri (três) + gonia (ângulo) + métron (medida). Nessa

ideia a trigonometria é a medida das partes de um triângulo. Por outro lado, não se sabe ao certo a origem da trigonometria, entretanto, segundo Pereira (2015):

[...] foi na Grécia do século III a.C. que a Trigonometria adquiriu uma sistematização a partir da Geometria, segundo o modelo grego de raciocínio lógico dedutivo, com Hiparco de Nicéia (190 a.C - 126 a.C) e Claudius Ptolomeu (87 a.C - 150 a.C) com sua Trigonometria das cordas (PEREIRA, 2015, p. 144).

Embora, sua origem seja incerta sabe-se que a trigonometria nasceu para oferecer respostas às questões geradas pela astronomia, medida das terras e navegações. Contudo, Hiparco de Nicéia deu grandes contribuições com o desenvolvimento do tratado de doze livros, o qual se ocupa do cálculo do comprimento de cordas e da construção do que deve ter sido a primeira tabela trigonométrica. Por esse motivo recebeu a denominação de Pai da Trigonometria.

Nessa perspectiva, é observável que o sujeito desde as civilizações antigas até a contemporaneidade, sempre teve a necessidade e curiosidade para buscar conhecer distâncias impossíveis de serem visualizadas a olho nu. No entanto, a Trigonometria dá suporte matemático ao homem para efetuar os cálculos e assim conhecer praticamente todas as distâncias que e ele interesse.

Ao surgir à necessidade de analisar a distância entre dois pontos inacessíveis, como a largura do rio Maranguapinho situado em Fortaleza/Ceará ou a altura de um poste em frente a entrada da Universidade Federal do Ceará- UECE torna-se indispensável o uso do teodolito para a realização de medidas indiretas, as quais serão aplicados os conceitos de Trigonometria e Geometria.

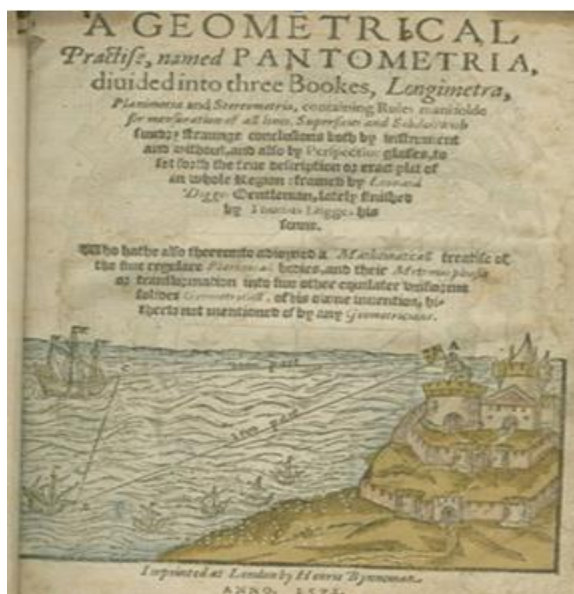


## 2.3 Algumas considerações sobre o Teodolito provenientes de Pantometria

A palavra teodolito surgiu pela primeira vez no livro chamado de A Geometrical Practical Named Pantometria<sup>4</sup> da autoria de Leonard Cavalheiro Digges publicado na Inglaterra na primeira metade do século XV

I por seu filho Thomas Digges.

Figura 1 – Frontispício de Pantometria



Fonte: Digges – 1571.

Pantometria apresenta em sua capa a medida da distância entre dois navios no mar, indicando que o livro aborda

<sup>4</sup> A obra será designada por Pantometria. A obra não está paginada. O teodolito deveria ser posicionado em cima de um objeto plano, como uma mesa, para medir com precisão e adquirir firmeza ao ser manipulado, sempre apontando para o norte. Infelizmente essa página não chegou ainda até a pesquisadora.

conhecimento teórico das navegações. Este tratado é uma obra que está dividida em três livros.

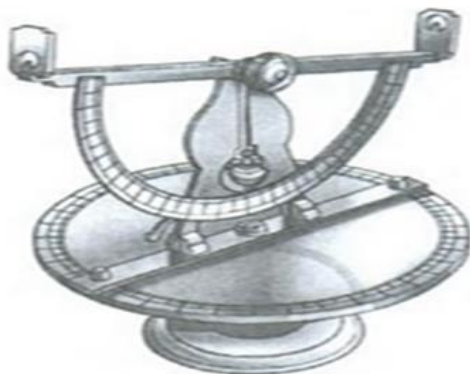
**Figura 2 - Tabela da distribuição dos livros.**

| NOME DO LIVRO           | QUANTIDADE DE CAPITULOS |
|-------------------------|-------------------------|
| 1º livro - Longimetria  | 36                      |
| 2º livro - Planimetria  | 24                      |
| 3º livro - Stereometria | 15                      |

**Fonte:** Elaborada pela autora.

Longimetria aborda as distâncias obtidas por intermédio de vários instrumentos e a maneira correta de manuseá-los. O instrumento matemático *theodolitus* foi relatado neste livro no capítulo vinte e sete. O teodolito era um instrumento usado por navegadores e topógrafos ingleses para medir ângulos horizontais e verticais do céu e da topografia em graus graduados em torno de seu perímetro

**Figura 3 - Teodolito primitivo de Leonard Digges.**



**Fonte:** Dissertação. Utilização de material concreto no ensino de matemática: uma experiência com o teodolito caseiro no ensino de Trigonometria, p. 62.

O Planimetria relata o procedimento para realização do cálculo da área de várias superfícies. Em sequência o Stereometria apresenta o cálculo do volume de diferentes sólidos geométricos. No entanto, Pantometria tinha por intenção [...]

[...] fornecer recursos geométricos (tanto teóricos quanto práticos) com a finalidade de obter medidas de distância entre dois ou mais lugares, além da altura e largura de construções e relevos em terrenos, tais como muros, torres, poços, morros, vales, etc., para calcular a medida da área de terras e mapear cidades, e para obter a medida da capacidade de barris de vinho e calcular o peso de diferentes objetos (CASTILHO, 2016, p. 39).

Além disso, partindo do princípio que houve ao longo dos anos uma evolução na tecnologia, Ferreira (2000, p.668) descreve que o teodolito é um “instrumento óptico para medir com precisão ângulos horizontais e verticais”, ou seja, atualmente o teodolito é um artefato usado para efetuar medição de terras, distâncias pequenas e incalculáveis. Prova disto é o teodolito que fez medições, inclusive de distâncias com curvas para construir a capital brasileira. Teodolito da figura 5 muito útil na Engenharia.

**Figura 4 - Teodolito usado na fundação de Brasília.**



Fonte: <https://upload.wikimedia.org>.

**Figura 5 - Teodolito DGT2 34054 CST/Berger**



**Fonte:**<http://www.cofebral.com.br/produto/1556>.

Dessa forma, o teodolito a partir do momento que passou a medir vários tipos de distâncias, inclusive de um observador até o topo de um prédio, por exemplo, está usando a Trigonometria. Ao levar esse experimento para a sala de aula com o intuito do educando enxergar a Matemática sendo construída. Daí se percebe que Trigonometria, teodolito e ensino da Matemática estão relacionados intrinsecamente.

## **Conclusões**

A Matemática não é algo pronto e acabado. E uma das maneiras de evidenciar essa constatação é investigando através de fontes primárias a origem dos objetos. Nesse artigo em particular, acontece a acomodação do conhecimento oriundo de um artefato matemático, o teodolito, através do pensamento de um matemático do século XVI nos escritos de Pantometria.

O artigo em questão aborda os resultados preliminares da pesquisa, a qual informa à apropriação pela pesquisadora do

conhecimento através de leituras e reflexões. Portanto, os escritos apontados poderão ter relevante importância para pesquisadores e professores de Matemática em geral, ou ainda para os professores em formação, ou seja, os futuros professores. Uma vez que, pelos conhecimentos de medição do teodolito se tornou viável buscar uma relação intrínseca entre a trigonometria, o teodolito e o ensino de Matemática.

É considerável que a Trigonometria estudada no nono ano seja realizada na sala de aula por intermédio de experimentos e investigações com o intuito de deixá-la aprazível no processo de construção dos conhecimentos matemáticos procurando sempre relacioná-los com o cotidiano do educando. Uma vez que, é nesta série que se inicia o estudo da Trigonometria na Educação Básica.

Desse modo, foi abordada a origem do teodolito, juntamente com sua função no XVI. Vários conhecimentos matemáticos foram instigados durante o percurso da pesquisa com leituras e reflexões, principalmente do tratado Pantometria e sua relação com as diversas teorias e práticas da época, considerando o processo de medição.

Enfim, o estudo do teodolito como um instrumento matemático utilizando uma fonte original a Pantometria é uma maneira de medrar os conhecimentos da pesquisadora e daqueles que possam vir a ler o presente trabalho como também oportunizar descobertas interessantes, as quais não seriam possíveis em fontes secundárias. Pode ainda possibilitar uma reflexão sobre o modo de pensar e construir instrumentos de uma determinada época e apresentá-los aos educandos da contemporaneidade.

## Referências

- ARNAY, José; RODRIGO, Maria José (ORG.). **Conhecimento Cotidiano, Escolar e Científico: representação e mudança**. São Paulo: Ática, 1998. 240 p.
- BOYER, Carl B. **História da Matemática**. In: Elza F. Gomide (Org.). 2ª ed. São Paulo: Edgard Blucher, 1996. 488 p.
- BRASIL. **Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. 1ª ed. MEC/SEF, 1997. 126 p.
- CASTILHO, Ana Rebeca Miranda. **Um estudo sobre os conhecimentos matemáticos incorporados e mobilizados na construção e no uso do báculo (cross-staff) em A Boke Named Tectonicon de Leonard Digges**. São Paulo, 2016. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/.../simple-search>. Acesso em: 06 jan. 2017.
- DIGGES, Leonard. **A Geometrical practise, Named Pantometria, divide into three bookes, Longimetria, Planimetria and Stereometria**. London: Abell Feffes, 1571. Disponível em: <http://quod.lib.umich.edu/e/eebo/A20458.0001.001?rgn=main:view=fulltext>. Acesso em: 08 dez. 2016.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Minidicionário Século XXI: O Minidicionário de Língua Portuguesa**. Coordenação de edição: Margarida dos Anjos *et al.* 4ª ed; Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000. 790 p.
- GARNICA, Antonio Vicente Marafioti; SOUZA, Luzia Aparecida de. **Elementos de História da Educação Matemática**. 1ª ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. 384 p.
- MENDES, Iran Abreu. **Investigação Histórica no Ensino da Matemática**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Ciência Moderna Ltda, 2009. 258 p.
- MIGUEL, José Carlos. **O Ensino de Matemática na perspectiva da formação de conceitos: implicações teórico-metodológicas**. In: Sheila Zambello de Pinho; José Roberto Corrêa Saglietti. (Org.). Núcleos de Ensino -

PROGRAD - UNESP. Ied. São Paulo: Editora UNESP, v.1, p. 375-394, 2005.

PEREIRA, Ana Carolina Costa; MOREY, Bernadete Barbosa. **Um ensaio sobre a história da Trigonometria antes do século XV**. Revista Conexão, Ciência e Tecnologia. Fortaleza, v. 9, n.4, p.143-152, 2015. Disponível em: [conexoes.ifce.edu.br](http://conexoes.ifce.edu.br). Acesso em: 06 dez. 2016.

SANTOS, Luiz Anderson de Moraes. **Utilização de Material Concreto no Ensino de Matemática: uma experiência com o teodolito caseiro no ensino de Trigonometria**. Porto Velho: Rondônia, 2015. Disponível em: [www.profmatt-sbm.org.br/dissertacoes?pag=35](http://www.profmatt-sbm.org.br/dissertacoes?pag=35). Acesso em: 10 dez. 2016.

SILVEIRA, Daniel da Silva *et al.* **Reflexões sobre o ensino de Matemática atrelado ao uso do material concreto nos anos iniciais de escolarização**. Disponível em: [www.educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5654\\_3244.pdf](http://www.educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5654_3244.pdf). Acesso em: 18 mar. 2017.





## Capítulo 06

# O tabalhador da educação estatal na educação brasileira

*José Nogueira Pinheiro<sup>1</sup>*

*Roberta Eloi Fernandes Pinheiro<sup>2</sup>*

### Introdução

As relações interpessoais e intrapessoais na formação para o mundo do trabalho, possui uma base estruturante com elementos claros e teorias que justifique a sua atuação. O processo educativo fundamentado em uma ordem ocidental centrada em caracteres e funções sistematizadas, organizadas de tal forma que pode permear décadas, séculos e em grau histórico milênios. Linhas filosóficas observadas, desenvolvidas e financiadas com o objetivo de serem adsorvidas as mais diversas modalidades da convivência humana, norteadora e muitas vezes em um grau inocente, pois aplicada sem conhecimento real de sua filosofia torna-se perigosa modeladora de comportamento e fomentadora de paradigmas.

A educação como pilar na formação e desenvolvimento da sociedade ocidental, em que o sistema educacional necessita de elementos norteadores em tempo e espaço, ensino e

---

<sup>1</sup> Graduação em Engenharia Agrônômica - Universidade Federal do Ceará (UFC) - Licenciatura em Química - Universidade Estadual Ceará (UECE) - Pós-Graduação em Gestão Escolar (FLATED), Mestrando em Ciências da Educação pela UNISULLIVAN Inc.

<sup>2</sup> Mestranda em Ciências da Educação pela UNISULLIVAN Inc.

aprendizagem, entre o lúdico e o concreto, a prática e a teoria, o novo e o velho, o tradicional e o empreendedorismo, os conservadores e liberais, a liberdade e escravidão, o bárbaro e a erudita, o empírico e o científico, os quais constituem como pano de fundo para manutenção de modelos hegemônico.

A pressão dos modelos hegemônicos sobre as massas possui uma formação vetorial, com intensidade e sentido. Deixando claro o uso da educação como modelador de gerações, qualificação dos estratos sociais, legitimação do mercado de trabalho e processos de produção de bens e serviços.

... que a tarefa de fixar diretrizes e bases da educação nacional, isto é, estabelecer metas e parâmetros de organização da educação a serem seguidos pela totalidade de uma nação determinada, implica compreender como a educação se constituiu e se desenvolveu historicamente de modo a se colocar como um problema de caráter nacional. Dermeval Saviani (2006, p.01)

Segundo Dermeval Saviani o modo didático como é organizado o sistema educacional na lei magna nacional em fixar diretrizes e parâmetros de organização da educação segue um modelo generalizado em detrimento a formação histórica e cultural da sociedade brasileira. A forma de sua existência é determinada pelo modo como ele produz e se comporta em sociedade, produzindo ou reproduzindo o conjunto de características das relações humanas. As particularidades de um país continental com um prisma de relações culturais, formação de sociais, condições climáticas, concentração econômica, índice de desenvolvimento humano, IDEB. Condições regionalizadas refletem o pedido de flexibilidade e respeito às particularidades de cada.

Todas essas discussões fomentarão condições para analisarmos ao longo deste artigo como se construir novas formas de organização compatíveis com as devidas necessidades da pessoa humana em seu tempo e espaço, apostando no acolhimento dos

valores culturais e sociais como forma de amadurecer o seu potencial de intervenção crítica e politicamente organizados dos profissionais da educação.

## **1. A educação e as relações de poder**

A produção da existência implica o desenvolvimento de formas e conteúdos cuja validade é estabelecida pela experiência, o que configura um verdadeiro processo de aprendizagem. Processo este entendido como cada dia se põe a prova às vivências e informações e as coloca em avaliação, assim, gerando mais experiência e as mais prósperas se contextualizam no cotidiano da comunidade, como também as que apresentaram distorção deveria entrar em um novo ciclo para retomada ou arquivamento, mas de uma forma de outra gera reflexão. Como as práticas sócias, constitutiva e constituinte das relações sociais mais amplas, a partir de embates e processos em disputa que traduzem distintas concepções de homem, mundo e sociedade.

Podemos perceber que todo um ciclo de relações deva se desenvolver com propriedade tangíveis e intangíveis. Dentro deste mar de conflitos, a educação é vislumbrada como a saída para organizar o caos em que era produzida a aprendizagem. A forma de acumulação e acomodação nos variados estratos sociais (nível econômico), níveis de desenvolvimento (faixa etária), pois se desenvolve na socialização da cultura, historicamente produzida pelo homem.

Nas comunidades primitivas (modo de produção comunal) a educação coincide totalmente com o fenômeno acima descrito. Os homens se apropriam coletivamente dos meios de produção da existência e nesse processo se educam e educam as novas gerações, Dermeval Saviani (2006, p.02). Podemos ainda observar este tipo de acomodação do conhecimento e aprendizagens geradas em tribos indígenas da América do Sul e outros agrupamentos na Austrália. Na primeira a pintura do corpo chama atenção pela

riqueza de caracteres e expressão de elementos da floresta em que estão inseridos. Sua forma de ideário cronológico, climático e social.

Nas sociedades antigas (modo de produção escravista) e medieval (modo de produção feudal) com apropriação privada da terra, então o principal meio de produção, surge uma classe ociosa (que vivia do trabalho alheio) e em sequência disso se desenvolve um tipo de educação diferenciada aos grupos dominantes cuja função é preencher o tempo livre Dermeval Saviani (2006, p.02).

Podemos observar que na visão do autor que a relação de trabalho interfere diretamente na relação da educação dentro do processo de aquisição, produção e acomodação do conhecimento para a época. Em que no primeiro momento, no modo de produção escravista somente os livres poderiam dedicar tempo para um processo de domínio do conhecimento e das técnicas.

No segundo momento, o autor chama atenção para apropriação privada da terra, onde a terra surge como o grande potencial de geração de riquezas. Fomentando novos modos de produção, acumulação de bens, formação de novas relações entre os indivíduos e principalmente a de trabalho. Nas relações de trabalho e posse da terra dar-se uma visualização do surgimento do sistema capitalismo. Iniciando o distanciamento dos seres humanos em categorias bem distintas, destacando-se claramente a educação somente para os que tinham tempo livre.

Essa educação diferenciada, centrada nos exercícios físicos, música, na arte da palavra e nas atividades intelectuais e desenvolvidas de forma sistemática através de instituições específicas era, portanto, reservada à minoria, à elite. A maioria, isto é, aqueles que, através do trabalho, garantiam a produção da existência de si mesmo assim como dos seus senhores, continuava a ser educada de maneira assistemática através da experiência de vida cujo o centro era o trabalho. Neste contexto a forma escolar da educação era uma forma secundária que se contrapunha como não-trabalho à forma de educação

generalizada, determinada pelo trabalho. Derneval Saviani (2006, p.02)

Como podemos observar o autor desenvolve uma linha de raciocínio que nos leva a um choque de realidade e constatar que contidos em um prisma de possibilidades, identificar o sentido, fonte e intensidade da luz, transforma a prática e flexibiliza a forma de ver o indivíduo em sua historicidade do indivíduo e o indivíduo em sua historicidade do coletivo.

Dominar as técnicas e/ou habilidades e competências inerentes a um posto de trabalho seriam condições mecânicas necessárias para provento da existência. Como também o conhecimento para exercer tal ofício seria desenvolvido em uma série temporal longa e de forma assimétrica, desprendendo baixa exigência cognitiva e se especializando na aplicação prática e pela prática.

Era comum em uma família numerosa serem direcionados ao mundo do trabalho e que este teria que acompanhar as práticas dos ofícios de seus ancestrais para que os selos se perpetuassem por gerações, quase como se houvesse um determinismo. Este determinismo apresentava falhas, como podemos citar o exemplo de astrólogos de terceira geração, ofício que exigia além de perícia política, conhecimento matemático e geoespacial.

Os mestres de ofício eram os mais desenvolvidos e acumuladores de cargos e patentes dentro de sua especialidade e que se encarregavam de repassar seus conhecimentos para os aprendizes. Fato este ainda muito observado no setor da construção civil, onde o servente estaria como aprendiz e que o próximo estágio seria o de pedreiro e em seguida chegar a mestre de obra (respeitando as devidas proporções das épocas). Garotos que entram em oficinas de motocicletas como aprendizes e que se dedicam em ações periféricas e mecânicas, que aprenderam realizar uma revisão apenas de forma moldada e cumprindo protocolos que ele não possui elementos para (re) ajustar a sua prática.

Na sociedade moderna (modo de produção capitalista) a classe dominante (burguesia) detém a propriedade privada dos meios de produção, obtida pela expropriação dos produtores. É uma classe empreendedora e tende a converter todos os produtos do trabalho em valor-de-troca, cuja mais-valia é incorporada ao capital. Nesse processo, o campo é subordinado à cidade e a agricultura à indústria que realiza a conversão da ciência, potência espiritual, em potência material. Dermeval Saviani (2006, p.02).

Para o autor o modo de produção capitalista, vai além da posse da terra como geradora de capital e ultrapassa a barreira evasiva do indivíduo (sujeito, trabalho, dono de sua mão de obra e portador de suas ferramentas), detém a propriedade privada dos meios de produção. Com mudança na organização do modo de trabalho, tomando, por exemplo, um sapateiro que dominava todas as etapas da confecção de um par de sapatos, passa a ser subdividida as etapas e especializar-se a medida que se (re) configura o modo de produção. Antes o trabalhador possuía suas ferramentas e era do da sua força de trabalho e no novo molde as ferramentas passam para os proprietários das manufaturas.

O predomínio da cidade e da indústria sobre o campo e a agricultura tende a se generalizar e a esse processo corresponde a exigência da generalização da escola Dermeval Saviani (2006, p.02). Para o autor a classe burguesa se usou das necessidades da população ansiosa por liberdade na época, colocando em sua bandeira os princípios positivistas, nos quais a escolarização universal e obrigatória. A migração para as cidades tornou-se um processo contínuo já que as condições de acesso e projeções de melhoria eram vinculadas com a industrialização. Para ser considerado cidadão, gozar das vantagens e do mesmo modo que para ser considerado trabalhador produtivo era necessário o ingresso na cultura letrada. Comparado com o império romano seria um bárbaro.

" à forma principal e dominante de educação passa a ser a educação escolarizada" (Dermeval Saviani 2006, p.03). A educação formal passa a ser vista como a forma mais desenvolvida e mais avançada, como também caráter de modernidade e liberdade.

## **2. A Educação Pública como aparelho estatal e relação de trabalho**

Segundo Marx Apud (Dermeval Saviani 2006, p.03) na sociedade moderna, não é possível compreender a educação sem a escola, mas possível compreender a escola sem a educação. Assim posicionando a escola como objeto de estudo central para sucesso de qualquer leitura da realidade e projeção de condições necessárias para o processo revolucionário. Convertendo a escola como condição de interesse público e transferindo para o Estado a responsabilidade para criar e manter as mesmas.

LUZURIAGA (1959), em sua publicação História da Educação Pública, segundo situando as origens da instrução pública em períodos da seguinte forma, nos séculos XVI e XVII de educação religiosa, no século XVIII educação pública estatal, para o século XIX a educação pública nacional e no século XX educação pública democrática (Dermeval Saviani 2006, p.03)

Segundo as informações geradas pelo autor em questão que a chamada "educação pública religiosa" toma esta notoriedade no tocante que nessa época de modo especial os representantes da Reforma Protestante conclamavam os governantes a disseminarem a instrução elementar através de escolas. Sob influência da revolução iluminista a "educação pública estatal" se contrapõe e trava combate as ideias religiosas, desenvolvendo uma visão laica de mundo e levantando a bandeira da escola pública universal gratuita e obrigatória. Com a consolidação dos Estados Nacionais surge também a necessidade organização dos sistemas nacionais de educação por isso o título de "educação pública nacional". Com

as necessidades dos tempos modernos busca democratizar a educação de forma quantitativa através da universalização e o aumento de anos no ensino fundamental e qualitativamente através dos movimentos pedagógicos.

Nossas escolas públicas são hoje instrumentos da sociedade política e não da sociedade civil. Servem ao controle do estado tanto quanto a legislação, a polícia e os tribunais. Devem, no entanto, e podem ser recuperadas pela e para a sociedade civil (Silva Junior, 1982 p.40)

Podemos observar que o autor reconduz ao aparelhamento deficitário da educação, sempre conduzida e magistrada para obedecer aos anseios das classes e que nesta década a classe política. Por algum momento relembro que a classe política tem a missão de representar o povo, ser a sua voz, já que são representantes legais destes. Este conjunto de incertezas propícia o crescimento e enraizamento de entraves e limitações frente a autonomia da sociedade civil.

Este quadro de transmissão de poderes corresponde a uma população acéfala, assim, sem o conhecimento dos seus direitos, alongando o tempo necessários as suas conquistas e propiciando mais tempo confortável para a sociedade reinante e privilégios que se solidificam e se reorganizam com as mudanças do capitalismo.

Talvez seja pelo desleixo, pela omissão e pela desagregação resultante em suas escolas que o Estado brasileiro mais se desincumba de sua função de realizador de um projeto de burguesia. Propor a escola para todos e realizá-la no mais baixo padrão possível para a maioria parece ser a estratégia-síntese do Estado brasileiro em relação à educação popular (Silva Junior. 1995, p.11)

Para o autor diferentemente a outras realidades o Estado brasileiro se omite da formulação de políticas públicas que fomente o desenvolvimento da educação pública para todos e de qualidade.



Em quanto as escolas particulares cumpriam os anseios da sociedade organizada burguesa a classe menos favorecidas fica a margem do processo de aquisição do conhecimento. O aparelhamento estatal estava preparado e fundamentado para recebimento da produção intelectual das escolas e universidade de renome.

O sonho da escola universalizada para todos e de qualidade passa a perder força em quanto que as escolas particulares passam a desenvolver-se e apresentar como alternativa, vislumbrada como progressiva desenvolvendo uma modernização das estruturas, desta forma atraindo setores da classe média brasileira urbana insatisfeitas com o caráter tradicional e engessado da escola pública.

Nem os trabalhadores da escola podem "ser organizados"- nos moldes científicos-gerenciais da administração capitalista - nem podem "se organizar" - nos limites da elaboração possível de sua vontade política. Para que as pessoas "se organizem"ou "sejam organizadas" é preciso antes de mais nada, que elas se encontrem em seu cotidiano de trabalho. Sem a presença física do trabalhador individual, o "trabalhador coletivo" não se constitui, mas também o projeto político não se elabora (Silva Junior, 1995 p.17).

Segundo o autor pensando a escola como um local de trabalho e representando uma instância da sociedade civil e política da educação pública brasileira, está sentada em moldes científicos e gerencias da administração capitalista, desta forma tornando o aparelho estatal mediador e mantenedor da reprodução das condições dominante e hegemônicas.

Para exercício do processo em que o trabalhador da educação se encontra, fazem-se necessárias ações reflexivas, as quais estão desigualmente desabilitadas pela organização direcionada ou não do poder sistematizado em que estamos inseridos. O ser profissional se confunde com o ser político ou

ainda o seu profissionalismo ofusca o ser politizado, quer seja no ambiente de trabalho, na comunidade e na sociedade.

O desenvolvimento da jornada de trabalho em várias escolas influi diretamente no "se organizar" e no "sejam organizadas", para o sucesso do projeto político e também pedagógico do sistema educacional. A desordem na formação politizada do trabalhador da educação é contribuída principalmente pela instabilidade da sua carreira profissional, baixa conscientização dos mesmos, dificuldade de implementação de planos de cargos e carreiras nas devidas esferas e valorização salarial ainda distante, pois enquanto se luta pelo piso salarial, outras categorias discutem o teto salarial.

O trabalhador individual e trabalhador coletivo, tem-se demonstrado o distanciamento à medida que aumenta o número de aulas trabalhadas, pois este individualmente teve que se submeter até três horários diários para provir recursos para sua manutenção e dos seus. Fato este que vem na contramão de outras categorias que registram historicamente uma redução progressiva da jornada diária e semanal. Na história recente em nosso sistema educacional observa-se de forma crescente a perda do vínculo entre o trabalhador da educação e a sua unidade escolar como local de trabalho. Este distanciamento provoca o enfraquecimento das relações coletivas de trabalho, como também contribuindo para obtenção de resultados insipientes das políticas direcionadas para o insucesso.

O distanciamento para o trabalhador coletivo (abstração, pois não depende mais da reflexão e da decisão do trabalhador) enfraquece as relações profissionais e este afastamento possibilita para o Estado estatal o seu fortalecimento podendo atuar de forma cada vez mais agressiva na relação empregador e empregado. Para tanto é visível a necessidade de instalação no interior da entidade "escola" um processo continuado de reflexão sobre a natureza do trabalho que seus membros executam e sobre a natureza das determinações da efetivação deste trabalho.

Os mais avançados métodos da ciência e do cálculo racional nas mãos de um sistema social que é antagônico às necessidades humanas nada mais produzem que irracionalidade; quanto mais avançada a ciência e quanto mais racionais os cálculos, mais veloz e calamitosamente essa irracionalidade é engendrada (Braverman, 1977, p.178)

Para o autor quanto mais especializado for os modelos de sistematização e estratificação dos trabalhadores da educação e o trabalho coletivo, ocorrerá uma pressão nas relações internas e externas dos membros deste corpo. Mostra também a racionalidade no processo de dominação por quem promove e possui os meios de produção e com o tempo reproduz em uma busca de efetividade por muitas vezes inconsciente mais envolto em um ciclo de paradigmas.

### **3. O professor como trabalhador técnico-científico**

A função dos trabalhadores científicos e técnicos vem ser fundamentada pela preocupação do capital em controlar o trabalho vivo de modo utilizar o máximo de trabalho excedente. Baseadas em dados científicos, a definição de qualificação e competências é fruto da hegemonia ideológica orientada para a consolidação da divisão do trabalho.

Gorz chama de "operários mistificados" aqueles trabalhadores que devotados ao culto da hierarquia e ao privilégio da competência técnica, não se reconhecem como pertencentes à classe trabalhadora. Fechados em suas convicções, que a experiência escolar plasmou e a experiência de trabalho alienado sedimentou, apenas os momentos de crise intensa parecem capazes de propiciar as condições necessárias as conversões ideológicas que recolocam os trabalhadores técnico-científicos na trilha de sua consciência e de seu compromisso de classe (Silva Junior 1995, p. 48).

Segundo Silva Junior em citar Gorz, levanta de forma clara a relação do trabalhador técnico-científico uma posição de diferenciação do trabalhador manual, e que este teria como obrigatoriedade a formação escalonada de categorias, servindo assim de forma contundente ao capital e desenvolvimento do culto da hierarquização.

Não podemos esquecer que o trabalhador da educação se identifica com os operários mistificados e distanciando-se até na atualidade da classe trabalhadora, como se não a ela pertencesse. Tal comportamento moldado pelo fechamento em convicções provocada pela alienação de sua prática e as situações divergentes em seu processo de organização. A dificuldade progressiva no atendimento dos seus próprios interesses e explodem sua revolta quando se dão conta de que suas qualificações não mais asseguram um canal especial para a satisfação de suas necessidades.

Na lógica do capital, prevalecente em nossa administração pública, o professor e o "especialista" em educação são efetivamente "trabalhadores improdutivos", de vez que, sua atividade e seu trabalho não concorrem para a acumulação do capital (Silva Junior 1995, p. 53). Podemos observar a singularidade referida ao setor da educação como preparador das bases do capital, fico bastante entusiasmado com a capacidade que os mecanismos de dominação capitalista têm de colocar-nos no culto a hierarquização.

Por natureza no modelo, observa-se a divisão dos trabalhadores da escola entre a lealdade ao poder constituído e o propósito de realização efetiva de seu trabalho. Pois para alguns cumprir as regras e obedecer de forma inconsciente de seu trabalho e como trabalhador individual. Para outros trabalhadores servir a sua função de trabalhador da educação faz-se de forma autônoma e consciente do processo em que está inserido.

A não inserção dos trabalhadores da educação no campo comum das lutas de todos os trabalhadores e a posição eventual entre os

interesses imediatos dos trabalhadores da escola e os interesses permanentes do conjunto dos trabalhadores que pleiteiam a escola pública para si e para os seus filhos (Silva Junior 1995, p.54)

Muitos trabalhadores por se classificarem como não braçais, não necessitaria de utilizar-se para reivindicação dos seus direitos de instrumentos de outras categorias, assim se distanciando do campo da reflexão e fortalecimento das ações coletivas. Tal postura passa a compor o cotidiano de seu trabalho dividido em metas, estratégias e a ações a serem desenvolvidas em 200 dias letivos e o sucesso numérico da escola em um processo de estímulo e resposta.

Em outro patamar estão os trabalhadores que conscientes das estratégias da máquina estatal, já domina fundamentos e mecanismos estruturantes sólidos e sabendo se conduzir na ceara das condições de cada período de alternância do poder, possibilita galgar melhorias para o bem estar de seu ambiente de trabalho no hoje e em preparação para um amanhã, perante as perspectivas futuras de qualidade e equidade, isto é, uma sociedade de igualdade de condições, de valores culturais, coletivo e de sua coletividade. A possibilidade de construir pelo trabalhador da educação influências positivas no local de trabalho em seus companheiros de trabalho, a preparação para crescimento de tal forma que introduz em seus desejos coletivos a participação e incorporação dos seus filhos, vizinhos e comunidade como expoente do valor do seu local de trabalho. A característica marcante é a do trabalhador se identificar como trabalhador da educação e com o local de referência de sua prática política, social e filosófica.

A clarificação do ponto de vista do trabalhador da educação vai permitir ao trabalhador técnico-científico construir novas formas de organização compatíveis com as devidas necessidades da pessoa humana em seu tempo e espaço, apostando no acolhimento

dos valores culturais e sociais como forma de amadurecer o seu potencial de intervenção crítica e politicamente organizado

## **Conclusões**

As pressões dos modelos hegemônicos sobre as massas possuem uma formação vetorial, com intensidade e sentido. Deixando claro o uso da educação como modelador de gerações, qualificação dos estrados sociais, legitimação do mercado de trabalho e processos de produção de bens e serviços. Processo este em entendimento e colocado a prova nas vivências e informações, gerando mais experiência e as mais prosperas se contextualizam no cotidiano da comunidade, como também as que apresentaram distorção derivando em um novo ciclo que gera reflexão.

Como as práticas sociais, constitutiva e constituinte das relações sociais mais amplas, a partir de embates e processos em disputa que traduzem distintas concepções de homem como indivíduo e na sociedade como fator inerente a sua coletividade. Os modos de interação dentro da sociedade, as suas divisões que no seu início vai além da posse da terra como geradora de capital e ultrapassa dimensões individuais e coletivas, influenciando diretamente nos conceitos de sujeito, trabalho e a evolução em uma relação de espaço e tempo.

Posicionando a escola como objeto de estudo, pois a escola física com seu muro alto, suas paredes pintadas da cor da gestão estatal, central para sucesso de metas pintadas e anagramas burocratizados, levou-me neste instrumento reflexivo iniciar uma leitura da realidade do trabalhador da educação estatal e como este se identifica nas condição e interesse público e perante o Estado.

Gradativamente o perfil do trabalhador da educação vai se constituindo e passamos a ver o ser profissional se confundir com o ser político ou ainda o seu profissionalismo ofuscar o ser politizado, quer seja no ambiente de trabalho, na comunidade e na

sociedade, assim demonstrando baixa aceitabilidade em organizar-se coletivamente.

A desordem na formação politizada do trabalhador da educação é contribuída principalmente pela instabilidade da sua carreira profissional, baixa liberdade para se aceitar trabalhador estatal acarretando um distanciamento e fragilização na valorização salarial. A ampliação da carga horária e a disposição em vários locais para execução de seu trabalho tem provocado engessamento e raquitismo dos mesmo frente a estrutura democrática.

A clarificação do ponto de vista do trabalhador da educação vai permitir ao trabalhador técnico-científico construir novas formas de organização compatíveis com as devidas necessidades da pessoa humana em seu tempo e espaço, respeitado nos seus valores culturais e sociais como forma de amadurecer o seu potencial de intervenção crítica e reflexiva, nas dimensões política e filosófica.

## Referências

- BRAVERMAN, H. **Trabalho e capital monopolista**. Rio de Janeiro, Zahar, 1974.
- SAVIANI, D. Educação: **Do senso comum a consciência filosófica**. São Paulo Cortez/Autores Associados, 2006.
- SILVA JUNIOR, C. A. **Superação escolar e política educacional no Brasil**. São Paulo FEUSP, 1995. (Dissertação Mestrado)
- LUZURIAGA, Lorenzo. **História da Educação Pública**. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1959





## Capítulo 07

# A relação educação e trabalho numa sociedade capitalista

*Roberta Eloi Fernandes Pinheiro*<sup>1</sup>

*José Nogueira Pinheiro*<sup>2</sup>

### Introdução

A concepção de Educação é entendida muitas vezes como uma prática social, portanto, constituinte das relações sociais mais amplas a partir, de embates e processos em disputa que traduzem distintas concepções de homem, mundo e sociedade. Com efeito, a educação é realizada como um processo amplo de socialização da cultura, historicamente produzida pelo homem. A escola é um locus privilegiado de produção e apropriação do saber, cujas políticas, gestão e processos se organizam, coletivamente ou não, em prol dos objetivos da formação, ou seja, a escola entendida como instituição social, tem sua lógica organizativa e suas finalidades demarcadas pelos fins político-pedagógico que extrapolam o oriente custo-benefício. Havendo de se considerar os graus progressivos de autonomia das unidades escolares que devem buscar a participação da sociedade civil organizada,

---

<sup>1</sup> Mestranda em Ciências da Educação pela UNISULLIVAN Inc. E-mail: [robertaeloifernades@gmail.com](mailto:robertaeloifernades@gmail.com)

<sup>2</sup> Mestrando em Ciências da Educação pela UNISULLIVAN Inc. E-mail: [jnogueirapin@gmail.com](mailto:jnogueirapin@gmail.com)

especialmente o envolvimento de trabalhadores em educação, estudantes e pais.

Para nos dar respaldo legal faremos incursões à lei complementar da educação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96) que estabelece e regulamenta as diretrizes gerais para a educação e seus respectivos sistemas de ensino na contemporaneidade. Em cumprimento ao art. 214 da Constituição Federal, ela dispõe sobre a elaboração do Plano Nacional de Educação – PNE (art. 9º), resguardando os princípios constitucionais e, inclusive, de gestão democrática. O mundo do trabalho teve sua lógica alterada e a educação, sobretudo a qualificação profissional, passou a enfatizar a aquisição de conhecimentos e habilidades cognitivas e comportamentais. Tais alterações interferem nas políticas educacionais, redirecionando o pensar e o fazer político-pedagógico, o que certamente traz implicações para a gestão escolar.

Tomando como referência a linha do tempo iniciada na década de 30 que teve como marco o começo de transformações radicais no Brasil, com o início do processo de substituição das importações dando continuidade nos anos 40, quando Getúlio Vargas lançou as bases da economia urbana e os industriais tornaram-se mais importantes do que os cafeicultores, à medida que o governo passava a privilegiar as fábricas. A proteção aos industriais persistiu durante os anos 50 com Juscelino Kubitschek. Com Ernesto Geisel que promoveu a indústria de base nos anos 70, o ciclo de substituições de importações chegou ao fim. Hoje o Brasil possui um avançado parque industrial plantado sobre uma massa de miseráveis: em 1990 trinta e três por cento (33%) da população ocupada recebia menos de um salário mínimo. No caso do Estado do Ceará mais especificamente na cidade de Milhã neste período o poder de compra do salário mínimo de um professor era equivalente a 05Kg de carne de gado.

Ao discutirmos o comportamento dos salários, é preciso lembrar que, para o trabalhador, o que conta não é o quanto sobe o

seu salário em reais, mas o que pode se comprar com ele. O que leva um trabalhador intelectual assalariado a orientar sua ação em favor dos interesses do capital? Gramsci, ao se ocupar da questão, estabeleceu sua hoje célebre distinção entre intelectuais orgânicos e tradicionais. A partir dessas categorias básicas foi possível a Gramsci analisar a ação habitual dos intelectuais na sociedade capitalista e indicar a possibilidade de sua contribuição na luta pela emancipação dos trabalhadores.

### **1. Relação entre educação e trabalho no Brasil da época colonial a contemporaneidade**

Conforme a classificação de Thomas Humphrey Marshall, a educação figura como um direito social, sendo mencionada no enunciado do artigo 6º da Constituição Federal de 1988, atualmente em vigor, como o primeiro dos direitos sociais: “são direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (VITA, 1989, p. 111). Se é fato que para cada direito corresponde um dever, no tocante a educação o mestre Dermeval Saviani (2013) defende que:

Se a educação é proclamada como um direito e reconhecido como tal pelo poder público, cabe a esse poder a responsabilidade de prover os meios para que o referido direito se efetive. Eis porque se impôs o entendimento de que a educação é direito do cidadão e dever do Estado. E, para dar cumprimento a esse dever garantindo, em consequência, o direito à educação, os principais países se empenharam, a partir da segunda metade do século XIX, em implantar os respectivos sistemas nacionais de educação, erigidos no caminho efetivo para universalizar a escola básica. Vê-se, pois, que o papel do Sistema Nacional de Educação é dar efetividade à bandeira da escola pública universal, obrigatória, gratuita e laica.

Neste período conhecido pelos que contam a história como “Período das Grandes Navegações” Os Portugueses verdade seja dita, não estava a fim de descobrir nada além de novos caminhos para grandes lucros aportou no Brasil e desde então esta terra passou a ser saqueada até os dias atuais. Deste modo não poderia desenvolver outro tipo de olhar para educação que não fosse o mencionado.

Por sua vez, o período seguinte (pedagogia pombalina: 1759-1827) sobrepujou-se instituir uma escola pública estatal. Pelo Alvará de 28 de junho de 1759 determinou-se o fechamento dos colégios jesuítas, introduzindo-se as “aulas régias” a serem mantidas pela Coroa, para o que foi instituído em 1772 o “subsídio literário”. a responsabilidade do Estado se limitava ao pagamento do salário do professor e às diretrizes curriculares da matéria a ser ensinada. Consequentemente, deixava-se a cargo do próprio professor a provisão das condições materiais relativas ao local, geralmente sua própria casa, e à sua infraestrutur.

Em meados do século XVII o Feudalismo já estava com seus dias contados, sua substituição só veio com a Revolução Francesa. O grito de Liberdade, Igualdade e Fraternidade ecoava democraticamente por toda a França, cuja burguesia já dispunha do poder econômico, mas não do poder político tratou de forjar uma frente ampla com artesãos, camponeses, plebeu e pequenos comerciantes. A burguesia foi para o “trono” e lá estava o código Napoleônico feito sob medida para proteger a propriedade, não a feudal, mas a burguesa com dois mil artigos dos quais apenas sete tratava do Trabalho. Sem nenhuma cerimônia o código determinava que numa disputa judicial sobre salários só valia o depoimento do patrão. Se nos adiantarmos um pouco na história daria até para confundir este período com o Brasil pós 1964!

Assim, como a independência política, foi outorgada por D. Pedro I, em 25 de março de 1824, a primeira Constituição brasileira, que se referiu à educação apenas em seu último artigo, o de número 179. O inciso XXXII desse artigo estipulava que “a

instrução primária é gratuita a todos os cidadãos” (CAMPANHOLE; CAMPANHOLE, 1983, p. 653)

Instalado o Primeiro Império, foi aprovado, em 15 de outubro de 1827, um documento legal que ficou conhecido como lei das escolas de primeiras letras, pois estabelecia, no artigo primeiro: “em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos haverá [sic] as escolas de primeiras letras que forem necessárias” (TAMBARA; AR-

RIADA, 2005, p. 23) colocando o ensino primário sob a jurisdição das províncias, desobrigando o Estado nacional de cuidar desse nível de ensino. O resultado foi que atravessamos o século XIX sem que a educação pública fosse suficientemente incrementada. Com isso, o direito à educação gratuita proclamado na Constituição não contou com as condições necessárias para ser realizado.

## **2. Educação no cenário da nova ordem mundial - Capitalismo**

Com entrada das grandes potências mundiais no barco do capitalismo e o fechamento das terras na Europa surge um exército de homens sem emprego que para sobreviver recorreu à indústria dando origem a classe operária que funcionava quase que a vapor! Mas o que é capitalismo? Para estudioso do Capitalismo Eduardo Novaes (2008, p.51)

O coletivo dos sete pecados. É um sistema econômico voltado para o bem-estar geral .... Do capitalista. Em outras palavras todo assalariado ganha menos do que merece, menos do que vale seu trabalho. É nessa diferença que está o lucro. A diferença entre o preço da força de trabalho e o valor da mercadoria produzida, dá-se o nome de mais-valia.

O mundo definitivamente mudava de ordem, porém quem verdadeiramente transformou as feições do mundo foram os

operários. Quando alguém levantava a voz para dizer que as crianças deveriam ir para escola, saltava sempre um capitalista como Sr. G.A. Lee (apud História da Riqueza do Homem, de Leo Huberman) “ Dar educação as crianças pobres só iria prejudicar sua moral e sua felicidade. Elas aprenderiam a desprezar sua sorte na vida, leriam folhetos sediciosos e acabariam insolentes com seus superiores...”

Nossa segunda Constituição, a primeira do regime republicano, promulgada

Em, 24 de fevereiro de 1891, também se limitou a enunciar apenas um princípio educacional, neste caso, o da laicidade fixado no parágrafo sexto do artigo 72, que assim o enunciou: “Será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos” (CAMPANHOLE; CAMPANHOLE, 1983, p. 587). Claro que o empenho em laicizar a esfera pública, remetendo para o âmbito privado todas as questões de ordem confessional, implicava uma forte responsabilidade do governo central na instituição de um sólido sistema público de ensino, extensivo a todo o território da nação que acabava de se organizar como um Estado republicano, mantendo-se o ensino primário sob a responsabilidade das antigas províncias, agora transformadas em Estados federados.

A nova Constituição republicana aprovada em 16 de julho de 1934 será a primeira a destinar todo um capítulo à questão educacional. Trata-se do Capítulo II,

“Da Educação e da Cultura” (ibid., p. 544-546), que integra o Título V – “Da Família da Educação e da Cultura”. Nesse capítulo podemos identificar os seguintes Princípios Educacionais: Universalidade da educação, Gratuidade do ensino primário, Liberdade de ensino, Estabilidade dos professores entre outros.

A partir da década de 1930, auge do imperialismo vivemos uma dominação americana, com o incremento da industrialização e urbanização, começa a haver, também, um incremento correspondente nos índices de escolarização sempre, porém, em ritmo aquém do necessário à vista dos escassos investimentos.

Assim, O Brasil por natureza de sua formação ajustado ao sistema mercantil europeu realizou-se sem obstáculos e a dependência da economia brasileira ao imperialismo se concretizou sem muitas delongas e os investimentos federais em ensino passaram de 2,1%, em 1932, para 2,5 em 1936; os estaduais se reduzem de 15,0% para 13,4% e os municipais se ampliam de 8,1% para 8,3% no mesmo período (RIBEIRO, 2003). Isso não obstante a Constituição de 1934 ter determinado que a União e os municípios deveriam aplicar nunca menos de 10% e os estados 20% da arrecadação de impostos “na manutenção e desenvolvimento dos sistemas educacionais” (art. 156).

A Constituição de 1937 manteve o tópico referente à educação e à cultura, o caráter público da educação fortemente relativizado ao se definir, no artigo 129, que “o ensino pré-vocacional e profissional destinado às classes menos favorecidas é, em matéria de educação, o primeiro dever do Estado”. E, mesmo nessa área, se estipula que a ação do Estado incluirá o subsídio à “iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais”, definindo-se que “é dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera de sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados” (CAMPANHOLE; CAMPANHOLE, 1983, p. 443)

Sob a égide da Constituição do Estado Novo surgiram as “leis orgânicas do ensino”, optando-se, assim, por organizar a educação nacional por partes, e não como um sistema integrado, regulado por uma lei unificada. Dando cumprimento à norma constitucional que estabelecia como dever prioritário do Estado o ensino profissional, as leis orgânicas regularam, além dos ensinos secundário e primário, os ensinos industrial, comercial e normal, complementados pela criação do Sistema Vicissitudes perspectivas do direito à educação no Brasil: abordagem histórica e situação atual Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai) e do Sistema Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac). No entanto, a

vinculação orçamentária foi retirada na Constituição de 1937 que instituiu o Estado Novo.

A Constituição de 1946, promulgada em 18 de setembro, retomou, de certo modo, a sistemática iniciada com a Constituição de 1934 e interrompida com o advento do Estado Novo. Com efeito, ela reservou no Título VI, “Da Família, da Educação e da Cultura”, o Capítulo II à educação e à cultura, onde contemplou todos os princípios previstos na Constituição de 1934 (ibid., p. 256-257). Além disso, essa Carta retomou a vinculação orçamentária, fixando em 20% a obrigação mínima dos estados e municípios e 10% da União. No entanto, em 1955 tínhamos os seguintes índices: União, 5,7%; estados, 13,7%; municípios, 11,4%.

Com o país em meio a uma crise de superacumulação acompanhada de fortes pressões inflacionárias, com Jango na presidência acontece o golpe de Estado e o capitalismo pega sua guarda de segurança “As Forças Armadas” e joga-a contra as reivindicações populares, assim o capital estrangeiro toma conta do país evidenciando que o golpe de 64 não foi perpetrado para reestabelecer a democracia, mas sim dar proteção e segurança ao poder econômico.

### **3. Educação x trabalho no período do Regime Militar**

A Constituição promulgada pelo regime militar em 24 de janeiro de 1967 tratou da educação no Título IV, “Da Família, da Educação e da Cultura” (ibid., p. 179-180). Quanto aos Princípios Educacionais, observa-se que houve uma relativização do princípio da gratuidade quando, no Inciso III do parágrafo 3º, do artigo 168, se afirmou: “sempre que possível, o Poder Público substituirá o regime de gratuidade pelo de concessão de bolsas de estudo, exigido o posterior reembolso no caso de ensino de grau superior”. Além disso, essa Carta não contemplou os princípios da Seleção pelo mérito, Estabilidade dos professores, Remuneração condigna



do corpo docente, Vinculação orçamentária, Vitaliciedade e Inamovibilidade dos cargos.

A Constituição de 1969, formalmente Emenda Constitucional n. 1, de 17 de novembro de 1969, baixada pela Junta Militar que assumiu o governo entre a doença de Costa e Silva e a posse do general Emílio Garrastazu Médici, manteve os mesmos dispositivos relativos à educação anteriormente indicados, introduzindo apenas algumas mudanças de redação (CAMPANHOLE; CAMPANHOLE, 1983, p. 75-76). No entanto, a Constituição do regime militar, baixada em 1967, e a Emenda de 1969 voltaram a excluir a vinculação orçamentária. Consta-se, então, que o orçamento da União para educação e cultura caiu de 9,6% em 1965 (RIBEIRO, 2003) para 4,31% em 1975 (VIEIRA, 1983).

Com a crise internacional do petróleo o capitalismo começa a manobrar para se adaptar aos novos tempos, não faz mal lembrar que vivemos debaixo de uma ditadura do capital (ou da burguesia) onde uma minoria que explora o trabalho e tolhe as aspirações da maioria.

A Constituição de 5 de outubro de 1988 dedica uma seção específica à educação (Seção I do Capítulo III, “Da Educação, da Cultura e do Desporto”), onde se estipula como base do ensino os princípios da “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”; “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber”; “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino”; “gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais”; “valorização dos profissionais do ensino, garantindo, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União”; “gestão democrática do ensino público, na forma da lei” e “garantia de padrão de qualidade” (art. 206, incisos I a VII, apud VITA, 1989, p. 182) Esta mesma constituição restabelece a vinculação

orçamentária, elevando os percentuais que passam para 18%, no caso da União, e para 25% nos casos dos estados, Distrito Federal e municípios (art. 212).

Numa sociedade do consumo como é o caso dos brasileiros o homem deixa de ser sujeito e passa ser objeto tendo suas vontades e decisões manipuladas e comandadas pelas necessidades e pelos interesses do mercado. A ideologia burguesa tem suas ideias para justificar as diferenças e os governos as manobras para burlar as possibilidades da lei como é o caso do texto constitucional que estabelece esses percentuais mínimos em relação à “receita resultante de impostos”, além do desrespeito costumeiro à norma estabelecida na Carta Magna, encontrou-se, especialmente a partir do governo FHC, outro mecanismo de burlar essa exigência. Passou-se a criar novas fontes de receita, nomeando-as, porém, não com a palavra “imposto”, mas utilizando o termo “contribuição”, como são os casos da Contribuição para o Financiamento da Seguridade Social (Cofins), Contribuição Provisória sobre Movimentação Financeira (CPMF) e Contribuição sobre Intervenção no Domínio Econômico (Cide). A essas receitas, como não recebem o nome de impostos, não se aplica a vinculação orçamentária constitucional dirigida à educação.

No Brasil, a atual política social é parte de um projeto de reforma do Estado que tem, como diagnóstico aquele proposto pelo neoliberalismo de que não é o capitalismo que está em crise, mas o Estado. A estratégia, portanto, é reformar o Estado e diminuir sua atuação para superar a crise. O mercado é que deverá superar as falhas do Estado, e assim a lógica do mercado deve prevalecer inclusive no Estado, para que ele possa ser mais eficiente e produtivo. O Terceiro Setor é a estratégia proposta pela Terceira Via, em substituição à proposta de privatização do Neoliberalismo. Com base em autores como Mészáros (2002), Antunes (1999) e Harvey (1989), defendemos a tese contrária de que a crise atual não se encontra no Estado, é uma crise estrutural do capital. As estratégias de superação da crise como o Neoliberalismo, a

Globalização, a Reestruturação Produtiva e a Terceira Via é que estão redefinindo o papel do Estado.

Portanto, tendo como diagnóstico que a crise está no Estado, o governo Fernando Henrique Cardoso propôs em 1995 o Projeto de Reforma do Estado apresentado pelo MARE (Ministério da Administração e Reforma do Estado). De acordo com o documento, O Plano de Reforma do Estado busca racionalizar recursos, diminuindo o seu papel no que se refere às políticas sociais. E dá-se em um contexto em que a proposta do governo federal para fazer frente à crise do capital baseia-se na atração de capital especulativo, com juros altos, o que tem aumentado as dívidas interna e externa, provocando uma crise fiscal enorme nos estados e municípios. Isso nos leva a crer que a proposta de descentralização apresentada pela União consistiu e continua consistindo, em um repasse, para a sociedade, das políticas sociais. Portanto, o que aparentemente seria uma proposta de Estado mínimo, configura-se como realidade de Estado mínimo para as políticas sociais e de Estado máximo para o capital. (Peroni, 2003).

As estratégias de reforma do Estado no Brasil são: a privatização, a publicização e a terceirização. Terceirização, conforme Bresser Pereira, é o processo de transferência para o setor privado dos serviços auxiliares ou de apoio. A publicização consiste “na transferência para o setor público não estatal dos serviços sociais e científicos que hoje o Estado presta” (PEREIRA, 1997, p. 7). Publicização, no Plano, significa “transformar uma organização estatal em uma organização de direito privado, pública, não estatal” (PEREIRA, 1997, p. 8).

Apesar do governo eleito em 2002 e reeleito em 2006 não ter filiação com a Terceira Via, como o anterior, não revogou o Plano Diretor da reforma do estado e tem assumido tanto as estratégias de público não estatal quanto do quase mercado. Wood destaca que o conceito de democracia em uma sociedade sob a hegemonia do capitalismo não pode ser visto em abstrato, pois afinal: “É o capitalismo que torna possível uma forma de

democracia em que a igualdade formal de direitos políticos tem efeito mínimo sobre as desigualdades ou sobre as relações de dominação e de exploração em outras esferas” (WOOD, 2003, p. 193).

Verificamos, mais uma vez, a separação entre o econômico e o político e o esvaziamento da democracia. A correlação de forças sociais se perde neste enorme consenso onde sociedade civil e Banco Mundial parecem ter os mesmos interesses. Resta discutir: que sociedade civil? Como se todos tivessem os mesmos interesses em uma sociedade capitalista, onde as classes não foram superadas.

No Brasil, a formação do Estado nacional liberal conviveu com o escravismo e o latifúndio, o que em si é uma contradição, já que o capitalismo tem como base o trabalho assalariado e a produtividade. Enquanto em outros países da América Latina, a população lutou pela independência, pela República, no Brasil, apesar das reivindicações sociais, as mudanças ocorreram através de pactos pelo alto possibilitando aos grupos mais conservadores permanecerem no poder.

Os anos 1980 foram marcados por um processo de abertura política depois de um longo período de ditadura. Foi um momento de grande participação popular e de organização da sociedade na luta pelos seus direitos. Nesse contexto, os eixos principais dos movimentos sociais estavam vinculados à democracia, à gestão democrática do Estado, participação da comunidade, enfim, parte do movimento de luta por uma sociedade mais justa e igualitária e por direitos sociais.

Mas a construção da democracia encontrou enormes obstáculos. O Brasil viveu um processo de abertura pactuado com as forças da ditadura. E, quando estava avançando alguns passos na participação popular e na luta por direitos sociais, sofreu o impacto das estratégias do capital para superação de sua crise: neoliberalismo, globalização e reestruturação produtiva, que já estavam em curso no resto do mundo e vinham em sentido

contrário a esse movimento. O esvaziamento do conteúdo da democracia e a separação entre o econômico e o político são evidentes. Perdeu-se a discussão das políticas sociais como a materialização de direitos sociais.

O debate diz respeito ao acesso não apenas à vaga na escola, mas ao conhecimento. Vivemos em período de muita informação, com fácil acesso a notícias, via internet, TVs, jornais, mas para entendê-las necessitamos ter acesso à linguagem específica de cada uma das áreas, aos conceitos; e ainda precisamos abstrair, relacionar, para entender e poder posicionar-se frente ao mundo.

Quando debatemos a qualidade da educação, a principal questão é pensar em uma educação de qualidade para todos, o que é muito diferente de pensar em educação de qualidade para alguns. A escola historicamente não atendeu a todos, o direito à educação requer que pensemos uma escola para os que historicamente estiveram fora. Neste sentido, pensar a escola como no passado, quando não era para todos, pouco ou nada resolve, já que a grande questão atual é como incorporar os que estiveram fora e como a escola vai ser de qualidade para todos, já que ela foi pensada para aqueles que tiveram estabilidade social, econômica e possibilidades culturais. A escola para os sujeitos em vulnerabilidade social, com todos os seus problemas, passa a ser o grande desafio. Expulsar o aluno da escola é o que historicamente foi feito; assim, a questão é como não apenas ter acesso, mas permanecer e ter acesso ao conhecimento a que tem direito.

## **Conclusões**

O capitalismo tem o dom de transformar tudo em negócio: Educação, Saúde, Cultura, Meio Ambiente e tudo isso por que ele tem como escudo a ideologia para se proteger se escondendo sempre que pode por trás de uma outra estrutura denominada democracia. Com tudo a educação ao longo dos tempos é produto deste sistema que tem auto poder de camuflagem e uma larga

aceitação por parte até mesmo dos explorados deixando ao esmo questões cruciais que poderiam engrandecer o país como é o caso da melhoria do sistema educacional que por cabide deriva todos os demais.

Verificamos, assim, que o processo democrático se dá com a participação das forças políticas. Portanto, o cerne da questão não pode ser sociedade civil versus Estado, pois assim estaremos deslocando o eixo que é próprio da sociedade, para consagrar a sociedade do capital ou superá-la. Assim como não acreditamos em sociedade civil em abstrato, também não é possível crer que apenas ficando na esfera do Estado o interesse público esteja garantido, pelo menos não em uma sociedade dependente do capital. Os interesses de classes estão acima da sociedade civil e do Estado.

Portanto, urge situar ar o debate em um campo próprio onde a sociedade seja protagonista dos seus direitos. Mais especificamente na política educacional, ao mesmo tempo em que avançamos na luta por uma educação para todos como direito subjetivo e coletivo, o Estado passa de executor a apenas o avaliador e indutor da qualidade através da avaliação. A gestão democrática passa a dar lugar para a gestão empresarial, já que o mercado é parâmetro de qualidade.

Encerro ressaltando que a grande questão atual é a função social da escola neste período particular do capitalismo de tantas mudanças. O capital sabe muito bem o que a escola quer e precisa, o que ocorre é que os capitalistas não manifestam e nunca nenhuma vontade de rever a ordem social vigente pois essa massa de manobra é garantia de manutenção da sua dominação.

Se o caminho apontado por Saviani for efetivamente seguido, o direito à educação estará assegurado a todos os brasileiros. Entretanto, não se trata de incluir os excluídos num banquete, por que a dívida social que o país tem com educação vai além de questões acesso/inclusão ela se consolida no hemisfério da justiça social com igualdade de oportunidades para todos e não como participe de uma fatia de bolo servido num banquete. Se

novamente enveredarmos por disputas localistas, perdendo de vista o objetivo maior da construção de um sistema educacional sólido, consistente, regido por um mesmo padrão de qualidade que torne a educação pública acessível a toda a população do país sem uma única exceção, mais uma vez estaremos adiando a solução do problema educativo. E as perspectivas não serão nada animadoras, pois um país que não cuida seriamente da educação de suas crianças e jovens, propiciando às novas gerações uma formação adequada, está cassando o próprio futuro.

## Referências

CAMPANHOLE, A.; CAMPANHOLE, H.L. Constituições do Brasil. 6. ed. São Paulo:

Atlas, 1983.

GRAMSCI, A. Concepção dialética da história. Rio de Janeiro, Civilizações Brasileiras, 1987.

LUZURIAGA, L. História da educação pública. São Paulo: Nacional, 1959. p. 5-22.

MARX, K. Teorias da mais-valia: história crítica do pensamento econômico (Livro IV do O capital). Rio de Janeiro, Civilização brasileira, 1980.

SAVIANI, DERMEVAL. Vissitudes e perspectivas do direito à educação: Abordagem histórica e situação atual.

TAMBARA, E.; ARRIADA, E. (Org.). Coletânea de leis sobre o ensino primário e secundário no período imperial brasileiro: Lei de 1827; Reforma Couto Ferraz - 1854; Reforma Leônicio de Carvalho - 1879. Pelotas: Seiva, 2005.

VIEIRA, E.A. Estado e miséria social no Brasil: de Getúlio a Geisel. São Paulo: Cortez, 1983.





## Capítulo 08

# Ética e moral numa perspectiva de sociedade

*Francisco Dionísio da Silva<sup>1</sup>*

*Antônio Paulo da Silva<sup>2</sup>*

### Introdução

A preocupação com a sociedade em geral em nosso século são debates bem acessíveis, pois é um espaço, onde todos habitam e necessitam para sobreviver. Então nasce a cidadania com seus princípios e fins para o bom convívio entre o individual e o coletivo.

Ao longo dos anos os valores morais e éticos foram caindo à prática tornando a vida social mais difícil, ou seja, imperando o individualismo, as pessoas cuidam apenas de si e dos próximos, enquanto o trato coletivo vira um caos, havendo o desligamento entre os indivíduos.

O valor do ser humano sempre é pesado, discutido e principalmente debatido. As cidades tornam-se mais perigosas com

---

<sup>1</sup> Técnico em Língua Estrangeira pela Escola de Línguas Fisk. Graduado em História pela Universidade Estácio de Sá (FIC). Mestrando em Ciências da Educação pela Mestrando em Educação pela UNISULLIVAN Inc. e Professor da Rede Pública do Município de Pacajus - Ce.

<sup>2</sup> Técnico em Química pelo Instituto Federal do Ceará (IFCE). Técnico em Gestão Financeira pela Faculdade AIEC. Graduado Matemática na Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). Graduado História na Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). Graduado Geografia na Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). Pós-Graduado Gestão e Coordenação Escolar pela Faculdade Kurius (FAK). Especialista em Ensino da Matemática pela Faculdade Kurius (FAK). Mestrando em Ciências da Educação pela Mestrando em Educação pela UNISULLIVAN Inc. e Professor da Rede Pública do Município de Pacajus - Ce. E-mail: [wsspdpaulo@hotmail.com](mailto:wsspdpaulo@hotmail.com)

essa prática. O que fazer? A quem apelar? Essas respostas todos nós podemos responder, pois é desprendendo do interior do nosso eu e de nossas casas que iremos conhecer o mundo e consequentemente o coletivo.

A ética é uma característica humana e sua aplicabilidade leva a moral e os bons costumes, isto gera relações sadias de convivência, é neste momento que nós seres pensantes nos elevamos e podemos consertar esta cultura de individualismo, colocando-se disponível, não para dar o que tem para outrem, mas participar da construção das civilizações modernas e atuais.

Conhecer o vizinho, limitando nas nossas ações e atitudes, decidindo nas escolhas dos representantes, debatendo assuntos problemas de cunho gerais tornará uma sociedade justa e igualitária.

Fomentando leis, exigindo-a de ser aplicadas, abrindo as portas para o mundo, não tendo medo de falar e ajudar as suas angustias e as do próximo lhe fará um cidadão. Cobrando educação e saúde de qualidade formará os seus componentes preparados para agirem diante dos problemas e os colocarão aptos a ser melhores na execução da cidadania.

A educação é um elemento condutor de conhecimento, e o ser humano tendo acesso a ele transformará qualquer sociedade, pois nós humanos somos seres sociais que só evoluímos no trato com o outro.

Por sua vez, as instituições escolares são condições perpetuação de mundo moderno, onde assume importância redobrada ao trabalhar a sistematização, transmissão e reconstrução dos saberes ao longo das histórias produzidas, e com isso promover a formação ética dos indivíduos na perspectiva da construção da cidadania plena.

Considerando o exposto, o presente artigo tem o objetivo de analisar a relação na sociedade entre ética e educação na formação de indivíduos mais conscientes nos seus papéis em sociedade,

sendo concebida e preparada desde as salas de aula até os seus exercícios em situações de decisões nas nossas cidades.

## **1. A educação como prática social**

Tendo como ponto de partida a educação e usando-a como mola transformadora de sociedade, podemos pontuar a sua importância no crescimento das civilizações. Iniciando-se numa análise ou campo de valor, aonde a educação primordialmente nos conduz a sermos alimentados, criando ferramentas.

Numa visão mais sistêmica podemos afirmar desde a sua significação na palavra “educare” que é o ato de alimentar ou criar, até compreensões mais didáticas e usuais atualmente que nos endossa a ideia de instrução e/ou aquisição de informações para o pleno desenvolvimento humano e conseqüentemente social.

Para que haja sociedade primeiro há indivíduos e é este elemento com toda a sua complexidade que possibilita a construção e reconstrução de conhecimentos ou informações difundidas. Neste sentido a educação pode ser concebida como uma prática social ocorrido num contexto histórico, onde este humano, ou melhor, o homem é capaz de conduzir a sua própria existência, nos múltiplos sentidos em alcances de ângulos individuais ou coletivos.

Depois da habitação e emancipação da educação todo e qualquer indivíduo é conduzido a ser educado, pois isto ocorre em todos os sentidos e/ou espaços sociais, ocasionando assim um importante papel, em destaque o campo escolar. Lugar de suma relevância a vivência dos grupos humanos. Nesta lógica ela “[...] é um dos principais meios de realização de mudanças social ou pelo menos um dos recursos de adaptações das pessoas, em mundo em mudanças [...]”. (BRANDÃO, p.23)

Também é meritório que, como prática social, a educação se fundamenta em visões pautadas no mundo e principalmente no homem. Essa visão assume formas criativas e transformadoras,

induzindo em linha reta a maneira de agir, formando assim os indivíduos.

Com a dinâmica e a sistematização do conhecimento que marca nossa sociedade, podemos mergulhar na frenética evolução da tecnologia e avanços científicos a sociedade sofre alterações com suas perplexidades e complexidades variadas.

Em paralelo a isso estes grupos sociais sobrevivem com amplitudes de problematização crescente, onde as mazelas como a fome e miséria marginalizam indivíduos e coletivos, tornando-os reféns de si de do outro. Com isso o que educar? Que valores podem defender diante destes paradigmas?

Diante destas questões, podemos claramente observar a problemática existente não somente na educação, mas também na batalha do homem com o meio. Diante disto o conhecimento acumulado de ver diante da posição a ser tomada, mas de forma crítica. Contudo a escola tem que possuir direção e posição nesta condição ofereceu elementos para a formação humana e social, ou seja, objetivou o humano para a transformação da vida, dando meio para a construção da cidadania nos espaços escolares, impondo respeito à diversidade cultural, democratizando a sociedade e combatendo a violação cultural.

Segundo Chauí (2000), o ato de violência praticado em sociedade seja qual for o direcionamento retiram do homem a capacidade de autonomia, colocando-os como objeto ou ferramenta manipulada, assim desumanizando-os. Ela ainda diz que nossa formação de sociedade, no âmbito de nação brasileira revela diversas formas de violência simbólica sendo.

[...] marcada pela estrutura hierárquica do espaço social que determina a forma de uma sociedade fortemente verticalizada em todos os seus aspectos: nela, as relações sociais e intersubjetivas são sempre realizadas como relação entre um superior, que manda, e um inferior, que obedece. As diferenças e assimetrias são sempre transformadas em desigualdades que reforçam a

relação mando-obediência. O outro jamais é reconhecido como subjetividade nem como alteridade. (CHAUÍ 2000, p.89)

Considerando este ponto de vista a educação deverá ser o coração propulsor e propagador de liberdade que consolidem a relação de educação com cidadania. Com isso se propaguem o mecanismo do ser cidadão.

Dentre os vários contextos desta relação podemos destacar. O que é cidadão? E como formar um cidadão? De uma forma geral podemos responder estas perguntas, primeiro que cidadão é um ser complexo que extrapola todo e qualquer limite, mas que segue regras de convivência.

A segunda, podemos resumir com as palavras de COUTINHO (1994, p.2) quando diz: “[...] todas as possibilidades de realização humana aberta pela vida social em cada contexto historicamente determinado”.

Em nossa regulamentação legal brasileira a cidadania está contida nos princípios e fins da educação, inserido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9.394/1996, onde trata no seu artigo segundo:

Art.2º. A educação, dever da família e do estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Num mundo globalizado em que vivemos a responsabilidade no trato do conhecimento das novas gerações ainda se encontra nas instituições escolares, onde exercem um papel de suma relevância na vida social de cada indivíduo. Pois ela é um espaço emancipatório e crítico para a preparação do saber e sua utilização nas práticas humanas em sociedade, em amplitudes de criação de oportunidades na consolidação dos atos da cidadania que habitam.

A escola, de fato, institui a cidadania. É ela o lugar onde as crianças deixam de pertencer exclusivamente à família para integrarem-se numa comunidade mais ampla em que os indivíduos estão reunidos não por vínculos de parentesco ou de afinidade, mas pela obrigação de viver em comum. A escola institui, em outras palavras, a coabitação de seres diferentes sob a autoridade de uma mesma regra. (CANIVEZ, 1991, p.33)

A escola neste contexto adquire grande importância, pois é ela que fortalece os laços de democracia, onde fundamenta a ética e conseqüentemente a moral para viver e conviver num meio coletivo.

Numa visão mais integralista a autonomia nasce da conquista da maioria na sua prática intelectual e com principalmente do surgimento das regras morais de sociedade. O indivíduo é obrigado a se utilizar de práticas morais de cunho pessoal ou coletivo, como também aprender a viver de forma ética segundo os valores de ética familiar e/ou regidas por regras documentais.

Na perspectiva do pensamento de KANT (1985), a autonomia ocorre por meio de uma consciência autônoma, que os indivíduos sabem resolver quando atingem a maioria de sociedade, quando é capaz de resolver os seus problemas pessoais e coletivos, ou melhor, quando estão aptos a responder por suas próprias ações.

Acertadamente, a educação só irá ocorrer se houver o diálogo entre os sujeitos que os realizam. Portanto, a ética é imprescindível, porque educação torna os homens mais perceptíveis aos seus mais valiosos atos, ocorrendo assim o processo de humanização.

### **1.1 Ética como pilar social**

Filosoficamente a ética é objeto de estudo no meio social, sendo um tema antigo, mas com amplitudes com conotações bem

atualizadas. Pois entramos no debate em nosso cotidiano sobre os comportamentos éticos e não éticos. Tudo devido adotarmos posturas e maneiras de observamos as decisões de responsabilidades em nossas vidas, com visões internas de si e principalmente em concepções dos outros.

A dimensão moral, fundamentado pela ação orientado pelo comportamento humano, compreende esferas que extrapolam o campo individual, privado ou público seja na vida social ou particular do indivíduo, mas sempre com contornos da ação do cidadão.

Somente na relação com os outros homens que os comportamentos por indivíduos podem se avaliar como ato a ser honrados ou não neste contexto pode verificar os seus atos éticos e não éticos. Ao analisar ações, atos e/ou comportamentos intrínseco em sociedade, em primeira instancia devemos considerar algum conceito essencial, como ética e moral pontos primordiais na confecção de uma sociedade mais justa.

De acordo com o dicionário Aurélio Buarque de Holanda, Ética é “o estudo dos juízos de apreciação que se referem à conduta humana de qualificação do ponto de vista do bem e do mal, seja relativamente à determinada sociedade, seja de modo absoluto”.

Em fatos etimológicos, a palavra ética vem do grego “ethos” com correlato no latim “morale”, que significam modo como alguém se comporta, vive ou ainda é relativo aos costumes.

Ser virtuoso firme é uma constante para a prática do bem, onde exige do indivíduo sua participação no censo de moralidade e principalmente do exercício da cidadania. Isto sempre irá acender as razões e/ou princípios de consciência ou convívio no âmbito de sociedade.

O agir com ética significa em maximização de qualquer instituição, considerando-a pública ou privada, responder de forma mais clara aos anseios do cidadão comum, isto não sendo meramente uma condição de significação que venha colocar o

servidor ou ator da ação como transgressor, no referencialmente dos objetivos maiores da instituição em que está inserido.

Para se conviver harmonicamente, serão necessários que se o conheçam as questões éticas fundamentais do ambiente, ou esfera social a que se irá submeter, pois a liberdade do indivíduo só se completa, quando o indivíduo se sente livre em seu estado livre de direito. Então é neste momento que o estado se faz presente, nas leis, constituição e declarações de direito seja no campo público privado assegurando os direitos e deveres de cada cidadão.

Numa sobrevivência individual ou coletiva em nível de sociedade serão necessários que se conheçam os diversos elementos em que as relações interpessoais e intrapessoais irão atuar, mais sempre sobre o olhar da racionalidade do bem comum.

Problemas atuais sentidos em nossas cidades como desemprego, insegurança, violência e desigualdade social elevará o bom senso e o senso comum entre os indivíduos, pondo em evidencia no dia-a-dia a prática da ética. Então irá surgir com frequência o treino do julgamento dos comportamentos. O que é ético num determinado momento poderá não ser em outro ambiente ou em outra dimensão vivida.

O ser humano naturalmente é um ser social, desde o nascimento no convívio da família ocorrem às trocas de informações ou diálogos informais. Espaço onde acontecem as fidelidades em os seus membros sem iclenticá-la com formas criticáveis de posse.

Segundo Vásquez (1983, p.12), ética “é a teoria ou ciência do comportamento moral dos homens em sociedade”.

É na sociedade que os homens atingem o seu maior desenvolvimento, seja ele psicológico, intelectual ou físico, pois as pessoas aprendem vivenciando umas as outras numa troca infinita de complementação de fontes competências e habilidades que se processa em cérebros humanos.

Tendo o comportamento como elemento norteador da conduta humana na ética, Dalva firma: A ética é uma expressão



sobre o fazer, antes de fazer, procurando fazer bem.... É entendida como um estudo ou uma reflexão científica ou filosófica, e eventualmente até teológica, sobre os costumes ou sobre as ações humanas. (DALVA, 2004)

Ela é uma prática subjetiva, tendo concepções originadas de seus anseios e vontades. Contudo requer que se faça uma reflexão nos seus procedimentos e ações para que se possam responder indagações do tipo devo ou não fazer determinado comentário ou agir de tal maneira. Com isso analisar os passos seguidos formatando assim o próprio comportamento na exposição do respeito mútuo, emergido da ética.

Com os fundamentos intrínsecos de ética, podemos mensurar que ela é algo de natureza oriunda da vontade e principalmente do desejo de vivê-la intensamente e sistemática, mais de forma natural para o bem social em que o “eu” une-se ao “eu” no bem do trato da sociedade.

Como bem diz Chiavineto, a prática leva a perfeição e no sentido da coabitação social, a ética deverá ser um bem não uma regra, onde possibilitará a paz interior na sintonia da pacificação interna e com as condições relacionais de sua vida pública o contexto social.

Podemos aprofundar ainda este assunto nas palavras de Chiavineto quando diz:

Sob um aspecto genérico, a ética é uma preocupação com o comportamento: uma preocupação de considerar não somente o próprio bem-estar pessoal, mas também o das outras pessoas. Isso lembra a velha regra dourada: não faça aos outros aquilo que você não deseja que os outros lhe façam. (CHIAVINETO, 2005, p.44).

Como a ética liga-se a verdade, a consciência, a virtuosidade e principalmente ao bem, isto se resumem no comportamento correto. Seja qual for o espaço ou nível de inserção no ambiente em que se concebem estes atos.

## **2. A ética em sentido moral na prática da cidadania**

No sentido etimológico da palavra, cidadão deriva-se de “Civita”, que numa tradução da língua latina significa cidade, com correlatos também a traduções gregas da palavra “politikos” que é aquele que habita na cidade.

O que é cidadania? O que é ser cidadão? Inicialmente podemos afirmar que cidadania é a pertença tanto ativa como passiva de indivíduos em um estado de direito com deveres e obrigações universais em um específico nível de igualdade. (JANOSKI, 1998, p. 10)

De forma clara, cidadania é o direito de poder ser livre, ou seja, poder expor as suas ideias, escolher os seus representantes. É o direito de se mostrar como deseja ou ser, sendo negro, índio, homossexual, mulher, homem sem nenhuma discriminação ou perseguição.

Cidadão são o ser que possuem direitos e deveres, que tem seus anseios respeitados e suas obrigações cumpridas, podendo ser livre para lutar pelas condições necessárias em sociedade de forma justa e democrática, garantidas em leis contidas na constituição federal brasileira ou qualquer outro estado de direito.

O dever e a obrigação moral, primeiro para consigo mesmo, depois para com os outros. Ele é governado pelo seu íntimo no seu livre arbítrio, começando no ponto onde ameaça a felicidade ou tranquilidade do outrem, terminando no limite em que não se deseja i

Ser cidadão é possuir ética e principalmente se fazer percebido de forma moral, respeitando e participando das decisões da sociedade, melhorando a sua vida e do próximo. Possuir responsabilidade social com os mais necessitados é expor moralmente. É se fazer presente nas instituições escolares, nos meios de comunicação e mídias para o bem comum e desenvolvimento do estado-nação.

Agir de forma moral é reconhecer-se, compreender os outros, melhorar a convivência na coletividade como também desenvolver-se de aptidões em relacionamentos mais eficientes com os outros.

O que é moral? Na verdade, se estudarmos a etimologia das palavras ética e moral, veremos que as duas possuem a mesma tradução na língua grega e latina respectivamente, onde se referem a costumes. É daí que nasce a consciência moral.

Moral citando o dicionário Aurélio é o conjunto das normas para o agir específico ou concreto. Estando contidas nos códigos de condutas, que regulamentam o agir das pessoas.

Segundo VASQUEZ (1998, p.12-13), tanto moral e ética se completam juntas e são incompletas separadas, quando diz que a ética é teoria e moral é prática, havendo um inter-relacionamento de ambos, pois ambas no conhecimento humano se concebem no conhecer e no agir de forma indissociável.

## **Conclusões**

Os problemas sociais na ótica da ética, nos exercícios da moral e dos bons costumes na construção da cidadania. Apontando conceitos e aspectos importantes para a sua melhor interpretação, se valendo da educação em uma dupla direção no convívio e aplicabilidade da moral e ética para a vida em sociedade.

No mundo globalizado, a escola ainda é uma instituição valiosa responsável pela moral e principalmente a ética de cada indivíduo. Contudo para este caminho é desafiador, ou seja, conduzir a sociedade num mundo heterogêneo em sala de aula é complicado.

Dentre os inúmeros pontos de importância da escola no trato da vida social, alguns merecem destaques, como trabalhar a diversidade cultural e torna-los cidadãos efetivando o respeito mútuo não é fácil.

Outro aspecto de suma relevância é pensar uma sociedade que se democratize ao passo que se contribui para democratização da escola num movimento dialético, onde ela forma e distribui para o social, e volta para seu espaço como profissional formado e apto a desenvolver e fornecer conhecimento novamente para esse ciclo vida coletivo.

Na perspectiva discutida neste artigo, a prática educacional é valorizada como ouro a ser lapidado pelos educadores na confecção do educando na formação de seres éticos e conscientes na sua contribuição da continuação da sociedade. Este assim produzido se permitirá no treino da autonomia, responsabilidade, solidariedade, criatividade e sensibilidade.

A ética é uma prática normativa, orienta o que e como fazer, expondo os nossos direitos e deveres. Em suma, há uma relação muito íntima entre ética e moral na formação do ser cidadão. Nesse sentido podemos afirmar que uma vida social depende sempre de como os seus indivíduos de comportam em diversificadas situações e atuações vividas em sociedade.

## Referências

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 38 ed. São Paulo: Brasiliense, 1996.

CANIVEZ, Patrice. **Educar o cidadão?** São Paulo: Papirus, 1991.

CHAUÍ, Marilena. Brasil. **Mito fundador e sociedade autoritária**. São Paulo: 2000.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Cidadania e modernidade**. Palestra proferida na Embratel, Rio de Janeiro, 20 maio. 1994, Mimeo.

CHIAVENETO, Adalberto. **Ética e moral: Uma abordagem introdutória**. Rio de Janeiro: Campus, 2005, p.44.

DALVA, Aparecida Garcia. Ética nas relações de trabalho. Editora Ártica, 2004, p.39

FERREIRA, A.B.H. Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa. São Paulo: Editora Nova Fronteira, 1995.

JANOSKI, Thomas (1998). **Para a discussão do conceito de sociedade civil**, consultar Vieira, Cidadania e Globalização, 1997. p.10.

KANT, Immanuel. Fundamentação da metafísica dos costumes. Lisboa: Edições 70, 1985.

LDBN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Artigo 2º.

VASQUEZ, Adolfo S. Ética. 4ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

SOUZA FILHO, Oscar d Alva. Ética Individual e ética Profissional. 4ª ed. Rio-São Paulo-Fortaleza: ABC editora, 2004.



## Capítulo 09

### O sagrado e o profano: uma análise cultural sobre a Festa das Almas em Ocara – Ceará

*Geucivando Nogueira da Costa<sup>1</sup>*  
*Antonio Rogério Pereira de Oliveira<sup>2</sup>*

#### Introdução

A cultura de um povo sempre ser resgatada e valorizada. Como historiadores devemos está em alerta para que esta esteja sempre viva e presente no nosso cotidiano.

A festa das almas é uma forma de manifestação católica popular, que há muitos anos é vivenciada desde a década do século XX. O termo “Festa das almas” pouco registrado em documentos escritos oficiais para tal comemoração. Porém, quando se trata em apresentá-la publicamente tem-se a grande preocupação de enfatizar que é a festa de todos os santos ou festa do dia de todo os santos para o dia de finados. Vale ressaltar que nos últimos anos a festa conhecida como festa dos finados passou a ser conhecida como a festa das almas. Objetivamos, pois resgatar a historicidade desta festa a parti de (2000-2014) procurando perceber as mudanças e permanência nela transcorrida.

---

<sup>1</sup> Mestrando em Ciências da Educação pela UNSULLIVAN Inc.

<sup>2</sup> Coautor - Mestrando em Ciências da Educação pela UNSULLIVAN Inc.

Primeiro de novembro do ano de 2000, terça-feira. Sob o sol radiante, os nativos ocarenses despertam, precisam deixar os afazeres de seu leito para iniciar os preparos desde o dia da festa.

Em Ocara comemora-se o dia da cultura (o mesmo dia é dedicado a comemoração, porém, a nível nacional estão próximos de novembro) por meio da lei orgânica municipal essa data foi consagrada feriado em sua área territorial.

É também dia de todos os santos e véspera de finados. Este último é dentre todos um dos principais motivos para o dia de finados. Por incrível e surpreendente que pareça sim! É uma data com tal estranhosidade onde os relatos das pessoas são críticos por não conhecerem o festejo. Quando se fala desse estranhamento alguns de origem ocarense se manifestam expressando o que acham. Aparecem indagações sobre essa tal existência da festa, grande entusiasmo, a alegria e o desejo das pessoas que participam anualmente desta comemoração tão envolvente, plena de eventos seculares religiosos. A festa provém de mistérios despertando e fomentando um interesse incontrolável por esse universo.

Os membros da liturgia têm a grande preocupação em preparar a celebração da palavra de Deus, escolhendo os hinos e as leituras apropriadas para o dia tão esperado. Mais tarde outros membros preparam a limpeza e a organização da igreja. O pároco, porém, não participa dos festejos. Não realiza a celebração porque não concorda em celebrar essas festas sociais.

É antecipada a feira livre que se realiza às sextas-feiras. Ao redor da igreja ver-se então dezenas de ambulantes e banqueiros em cima das praças percorrendo quase toda parte da avenida Cel. João Felipe. Os produtos disponíveis são mais variados: calçados, confecções, acessório para cama, mesa e banho, tecidos, bijuterias, imagens de santo, peças em alumínio, brinquedos, lanche... para os que ainda não compraram sua roupa para estrear na festa, está é uma excelente oportunidade.

Na primeira quinzena do mês de outubro o parque de diversão fica superlotado fazendo a animação para as crianças e



juventude. Porém, pode se dizer e afirmar que é única data do ano em que se tem a oportunidade de se deliciar com esse entretenimento na sede do município. Nestas noites os pais fazem questão de presentear os filhos com alegria e diversão. Estes por sua vez ficam ociosos para estrear.

A partir das seis horas da tarde, o parque dá início ao funcionamento e só encerra quando praticamente os festejos cansarem ou não tiverem mais recursos.

Nesse horário geralmente ao anoitecer a cidade recebe uma das principais atrações: as “pombinhas”. Está é uma expressão usada para designar um grupo de prostitutas um número que varia entre 20 a 45 mulheres que vem a comunidade, ano após ano, liderada por um jovem senhor. Porque se usa esse termo para denominar o grupo de prostitutas? “Pombinha” palavra exclusiva do vocabulário brasileiro o que significa “partes pudendas da mulher” ou então refere-se ao pudor, a sexualidade ao pecado forte e exclusivamente representado pela figura feminina. Estes acontecimentos estão presente na história da humanidade e foi se intensificar pelos os princípios da igreja católica da figura de Eva que no princípio tentou Adão e comeu do fruto proibido. Na umbanda a pomba-gira é uma prostituta que representa o espírito maligno e vingativo.

O termo “rolinha” é recorrente na literatura, especificamente no contexto regional nordestino, para remeter a figura das meninas, muitas vezes mantidas por coronéis para satisfazer seus desejos sexuais e, também demonstrar as claras seu poder. Como referência temos de obras “Tieta do agreste” do escritor Jorge Amado. Nesse período meninas se encontravam na puberdade momento em que ocorrem as transformações dos corpos. Tem um paralelo com “rolinhas” quando também as revestem de plumagem macia, delicada e uniforme.

Os Ocarenses participam ativamente do fenômeno, dessas aves que de tempos em tempos, em sua rota migratória, se estalam em fazendas, municípios fronteiriços ou circunvizinhos. Um

exemplo é a fazenda da Piranha, localizada as margens do rio Pirangi estrema entre municípios de Ibaretama, Morada Nova, e Ocara daí partindo para Quixadá e outras cidades do Sertão Central nas quais as aves levantam vôo rumo ao oceano.

As mulheres que por sua vez eram consideradas famosas, partiam para cá de Quixadá e Fortaleza. As que vinham de Quixadá tinham de fretar ou alugar um ônibus ou melhor, um taxi, topiques. Algumas compravam marmitas e outras traziam suas refeições pronta de casa. E antes de iniciar o programa faz-se um verdadeiro piquenique, saboreando a comida que traziam.

São conhecidas basicamente pelos os cabelos longos e tingidos e mais especificamente por sempre estarem junta em 3 ou 4 companheiras. Há quem diga que tal comparação “pombinhas” é que por serem vistas como prostitutas, se vestem com mais decências do que algumas donzelas.

Ao chegarem em Ocara vão logo se dirigindo para pedir liberdade ao delegado para oferecer seus serviços sexuais aos rapazes que por sua vez diziam que estavam carentes. Este delegado, porém, do todo apoio e promete-lhes segurança durante a noite. O local é um terreno cercado que mede 600 metros quadrados. Detalhe, o dono da terra não foi comunicado e o delegado se encarrega de resolver qualquer problema, segundo depoimento de uma das moças. (Entrevista realizada no dia 01|11|2000 próximo ao pombal.)

## **1. Razões e motivos para tal acontecimento**

Destacamos nestas linhas alguns acontecimentos marcantes, que fizeram parte desse assunto. A festa é marcada pelo início do ano do culto aos mortos a partir de construída a capela e do cemitério, com algumas iniciativas populares uma forma de manifestação espontânea criada e denominada pelo povo que se mostravam muito devotos e com uma boa participação e apoio dos meninos (as) da igreja. Mostram expressividade religiosa que

revela a concepção individual de mundo e religiosidade em experiências cotidianas. O espaço para a participação é livre sem exclusão de ninguém para fazer parte do momento.

Este evento tem uma tradição de pelo menos 96 anos a contar do ano de 1914, ou seja, a partir da construção da capela de Jurema. João Dodó um dos primeiros devotos e com grande influência na localidade, com ajuda de alguns parentes principalmente seu irmão João Felipe e vários amigos realizou promoções para arrecadar fundos e realizou esse projeto de construção da capela. Essas promoções eram os famosos leilões organizados para fazer comidas e serem leiloadas. A renda obtida era destinada para compra de materiais de construção, concretização da obra e pagar os mestres que trabalhavam. As portas foram feitas por carpinteiros locais.

### **1.1 Locais sagrados (as paróquias)**

Ocara pertenceu inicialmente a paróquia de nossa Senhora da Conceição, Aracoiaba-Ce e foi emancipada em 28 (vinte e oito) de dezembro de 1914, sendo visitado por povos desses lugares vizinhos como Redenção e Baturité. Por ausência do livro de tombamento, na paróquia, não obtivemos por este meio de informações sobre a atuação religiosa dos padres que desenvolveram trabalhos pastorais nos primeiros anos no povoado. Nesse período quem atuou na paróquia foi o padre Antonio Godofred. Comovido com a atuação dos atos religiosos do povo em boa parte desse tempo ele deu assistência ao distrito de Ocara. Vale ressaltar que os povos aracoiabenses e ocarenses devotam grande respeito e admiração pela autoridade religiosa que muito representou “profundos exemplo de humildade e fé”.

### **a. Alegria e tristeza**

O que acontece nesse dia tão esperado no município de Ocara? Será que dentro de um sistema cultural e religioso não gera perguntas e mais perguntas sobre a existência desses acontecimentos já citados?

Na verdade, é uma data esperada que para as pessoas de algumas cidades do Ceará torna-se um evento considerado “não normal”. De início, para os religiosos da cidade entre as regiões existentes, é algo completamente oposto do que era antes. A festa por sua vez e por acontecer anualmente atrai muitos visitantes chegando ao ponto de fazer parte desse festejo, mais ou menos umas 30 mil pessoas. Isso porque para abrilhantar a festa é convidada bandas de forró consideradas as melhores do Estado do Ceará. Acontece também algumas apresentações culturais. Existe uma parceria muito forte com a secretaria de cultura do município que sempre busca patrocínios. Os políticos da região também têm uma grande participação na realização do tal evento. De certo modo todas as pessoas percebem que a cada ano que se passa, a estrutura da festa está diferenciando-se comparada com os costumes vividos pelos nossos ancestrais e as pessoas que tem analisado alguns fatos ocorridos.

Isso, diga-se de passagem, isso emotivo de uma crítica muito forte a respeito da festa, porque talvez exista um pensamento mais conceituado de que os valores culturais estão simplesmente sendo esquecidos devido a forma de como são expostos diante da visão de todo um povo que sinal é atraído com grande rapidez. As bandas musicais têm uma forte influência nessa crítica, pois as letras são completamente distintas do que é cultura, mas sem esquecer que a grande massa vibra sem fazer sequer uma reflexão significativa.

Percebe-se também que esta festa causa insatisfação para muita gente, pois só o fato de quando for meia noite alguns estarem no cemitério acendendo velas para seus entes queridos, rezando terço, outros estão chorando. A grande massa da

população aprecia esta noite fazendo ações diferentes, como por exemplo: na festa dançante, nos parques, nos bares, na feira e outros. Percebe-se então que é o oposto das atitudes dos conterrâneos mais antigos.

### **3. O estado e o tempo para o homem religioso**

Mircea Eliade (1992) dedicou os dois primeiros capítulos do livro *o sagrado e o profano* a sacralização do espaço não é homogênea, pois apresenta “rupturas e guerras”. Existe um espaço forte, significativo, sagrado e outros não sagrados, “sem estrutura nem consistência” o caos.

No entanto é necessário sacralizar o espaço para que ele seja habitado. E por isso, procura-se um lixo, um centro de orientações que pode ser um templo o local ou altar de sacrifício de um animal, cruz, ponte ou mastro escada, árvore ou montanha.

Qualquer um desses elementos marca o limiar entre o sagrado e o profano, e torna-se o lixo de ligações entre o céu, a terra e o mundo inferior, entre os deuses, o território habitado pelo homem e o mundo de baixo, desconhecido e muitas vezes associado ao inferno.

Quanto a relação do homem religioso com o tempo, Eliade defende que ele também não é homogêneo ou contínuo. Existem duas temporalidades: O tempo profano, vinculado ao cotidiano de duração temporal ordinário e o tempo sagrado marcado pelas festas periódicas assim como a porta de um templo simboliza o limiar entre os territórios do cosmo e do caos, os eventos religiosos realizados no seu interior, marcam a ruptura com a duração temporal profana.

Devoções, festas e ritos tem a função primordial de reatualizar o tempo mítico, reversível e recuperável. A participar desses eventos, os fiéis evocam e recriam o tempo inicial. As manifestações religiosas não significam apenas a comemoração de

um acontecimento, mas a sua reatualização, uma forma de reviver o tempo original e promover a purificação.

No entanto, não podemos perder de vista que o cristianismo inaugurou o tempo litúrgico, baseado na historicidade de Jesus Cristo. Dessa forma, o tempo festivo é respeitado, mas não é imóvel e nem imutável. Apesar de se revelar especial e diferente do calendário profano, também não é um evento isolado, pois quebra o ritmo regular do cotidiano. Promover a sociabilidade e o sentimento de pertencimento e identidade em um determinado grupo social. Além disso, possui intrínsecas relações com os aspectos políticos, econômicas e sociais. Portanto, o estudioso dos fenômenos religiosos e das homenagens a uma divindade, intercessou a entidade de estar atento aos significados, as mutações perdas e incorporações de novos elementos. Concordo com Mircea Eliade quando diz que toda festa religiosa é um evento sagrado, baseado no tempo mitológico, no qual os participantes se tornam contemporâneos do acontecimento mítico. Porém, é preciso ter cuidado com essa afirmação apesar dos festejos serem repetidos anualmente, não compõem uma estrutura fixa, rígida.

Segundo Vovelle (1991) as festividades têm “formas obstinadas”, ou seja, estruturas formais, mas também a flutuação dos elementos que podem desaparecer, outros novos podem ser incorporados e há até mesmo a possibilidade de ressurgimento daqueles que foram abandonados ou esquecidos. Ao observar afirma que essas são válidas também para as análises das devoções e rituais.

Cabe ao pesquisador compreender que as manifestações religiosas acontecem dentro de um tempo mítico, sagrado. Porém, estar atento ao tempo histórico, lidar com a imobilidade enganadora e analisar as “formas obstinadas” sem perder de vista as rupturas, fazem parte de descontinuidades e mutações.

O mesmo afirma que a religião popular é, para os historiadores uma descoberta tardia. Podemos incluir nesse atraso o estudo das devoções e festas. Na Europa pesquisadores

influenciados pelos estudos sobre mentalidades nos anos 70 do século XX, passaram a se dedicar a análise de mortes, rituais, festas, devoções, fenômenos religiosos, gêneros, sexualidade temas antes pesquisados apenas por antropólogos e etnólogos. No Brasil, o interesse dos profissionais da história por esses assuntos ganhou impulso a partir do final dos anos 80.

Sobre devoções, surgiram importantes trabalhos acadêmicos: Artigos, monografias, memoriais, envolvendo principalmente o culto de personagens, especialmente mulheres e crianças que sofreram de doenças graves ou foram mortos de forma violenta, e por isso, elevados pelos devotos a condição de santo.

Quanto as festas, os primeiros trabalhos apresentados em congresso internacionais tinham como objetivo principal revelar as imbricações entre o sagrado e o profano nas celebrações cívicas e religiosas do Brasil colonial. Merecem destaques as apresentações de trabalhos feitos por Ronaldo Vainfas (2001) que em um congresso de história, cujo o tema era “festa”, realizado em Portugal no ano de 1922. É, portanto, historiador dedicado as pesquisas sobre sociedade e cultura no Brasil que em algum momento se depara com as festas coloniais.

O período ora em estudo (1930-1979) se caracteriza pela tradição e carnavalização. Porém, para dar-se início ao evento, pode se perceber que este se deu de forma consecutiva e interrupta, ou seja passou a ser tradicional, o que dá a entender que pode ser algo que vai dar continuidade por muitos anos.

A festa das almas em geral popularizou se, tornou-se conhecida e aparecida, contemplando uma mescla de diversão, religiosidade folia e fé. Caracteriza-se sobre tudo pela convivência de elementos opostos por vezes complementares sagrados e profanos.

O sagrado diz respeito a relação com o divino, o transcendente, o mítico, o santo que deve ser revelado sob profundo respeito e veneração, identificado pela visão católica

romana. Porém, a questão do sagrado e do profano é muito comum se manifestar nas festividades religiosas. E por mais que se tente realizar uma festa só com o religioso é quase impossível, pois aparecem de uma forma ou de outra algo profana.

A festa de finados desde sua origem é carnavalesada. Porém, a carnavalesação se amplia, fortalece a consolida gradativamente com o desenvolvimento do povoado e crescimento demográfico no lugarejo. Para Mikhaill Bakhtin (1993), durante o carnaval se cria mesmo que provisoriamente, um segredo baseado na invasão dos valores oficiais, sendo que:

Durante o carnaval é a própria vida que apresenta e interpreta (sem cenário, sem palco, sem camarotes, sem espectadores, ou seja, sem os atributos específicos de todo espetáculo teatral), uma outra forma livre da sua realização, isto é, o seu próprio renascimento e renovação sobre melhores princípios. Aqui a forma efetiva da vida é ao mesmo tempo de sua forma ideal ressuscitada. MIKHAILL VITCH BAKHTIN (1993)

#### **a. Controle e resistência popular entre a igreja e a festa**

Como já foi citado, desde a origem da festa das almas pode se ver e perceber que a mesma vem sendo carnavalesada e está dividindo crescimento populacional, e isso tende a se intensificar. Devido aos jogos de azar e ao comércio a igreja representada pelos clérigos e lugos mais fervorosos, passou a combater essa expressão religiosa de caráter popular. Esses elementos sempre estiveram presentes na religiosidade brasileira e combatidos intensamente a partir de meados do século XIX, que com a romanização, aconteceu o movimento que tinha com o objetivo reformar a estrutura da Igreja católica Brasileira afim de possibilitar a sua manutenção e crescimento frente a nova realidade. Sua independência em relação ao estado brasileiro. “Com a romanização o catolicismo se divide em popular e oficial. Porém, o rompimento não se dá por



completo, oscilando entre repressão e permissão” nos diz o Padre Rodrigues.

### **b. Indagação do padre Francisco Rodrigues**

Segundo ele originalmente a intenção da festa era realmente muito boa. As pessoas tinham a disponibilidade de colocar o que quisessem para vender e ganhar alguns trocados no objetivo de comprar o material para a construção do muro do cemitério. Mas de certo período para cá, está passou a ser carnavalizada, ou seja, um movimento sem sentido. Até mulheres vinham se colocando seu corpo a venda. O poder público começou a cobrar taxas para aquelas pessoas que colocam suas bancas nas ruas. Ele diz também que não acredita que a festa seja uma manifestação cultural, devido os valores do passado terem sido esquecidos no tempo.

Vale ressaltar que o termo carnavalização foi criado em 1928 e refere-se as diversas manifestações da cultura cômica popular na idade Média e na renascença manifestação baseada no princípio do riso, do prazer, da liberdade, da invasão da ordem hierárquica, notabilizada pelo “príncipe da vida material e corporal” pela obediência da bebida, comida, fertilidade e sensualidade do baixo corporal.

### **c. Relato da evangélica Maria Otacília Nogueira**

Segundo ela a Festa das Almas está sendo completamente inversa do que era antes. A mesma diz que dependendo de qualquer religião ou não as pessoas que abrilhantavam tal evento mostravam ações práticas no sentido religioso, os povos expressavam-se fortemente através da fisionomia onde se observavam sentimentos verdadeiros. Diz também que para ela a festa não tem sentido nenhum, pois a grande massa da juventude rompeu o que podia chamar se de cultura e que, não

generalizando, mas infelizmente as pessoas estão muitos distantes do que realmente o evento possa representar sobre religiosidade.

#### **4. Entrevista com uma conterrânea de Ocara Maria Núbia Pereira de Oliveira**

Esta afirma que, nos dias de festejo inclusive o primeiro de novembro não se ver mais a paz que se tinha antes, e que a festa ultimamente não é mais para nós ocarenenses e sim, para os visitantes, que veem de vários municípios do estado do Ceará que participa da festa. Porém, neste dia estamos cercados de pessoas desconhecidas e que muitas destas veem simplesmente para roubar, fazer assaltos.

#### **Conclusões**

Ao longo desse trabalho foi reconstruída a historicidade da festa de finados hoje conhecida por Festa das Almas, correspondente ao período de 1914-1922 até o ano de 2015, abordando mudanças, permanências, conflitos e circularidades. Sua origem como se pode comprovar, está relacionada à realidade socioeconômica e cultural do povoado em que a religiosidade é vigorada.

Através do estudo sobre a história da Igreja católica no Brasil, podemos compreender a postura de vários cidadãos, ao demonstrar um sentimento de “vergonha e desgosto” devido a existência do festejo. O fato de Ocara representar uma exceção quanto a forma de celebrar finados, compartilhando festa e reverencia, é o fator que provoca maiores insatisfações.

Imbuídos ainda, de um espírito romanizado, não aceitam a festa marcada pela carnavalização vivenciada sem sacrifícios e sim, com descontração e permissividade, dança, bebida, extravagância.

A controvérsia e insatisfação por religiosos deve-se ao fato de os elementos mudanças em suas palavras “mudança de sentido”, A

carnavalização registra-se, esteve presente desde a gênese da festividade, representada pelos leilões, a descontrações e bebidas, se ampliou a medida que o povoado se desenvolveu. Assim inúmeras mudanças podem ser elencadas quanto ao aspecto infra estrutural.

A festa das almas em Ocara é um patrimônio imaterial que deve ser preservado e respeitado assim como todos os patrimônios materiais e demais manifestações da religiosidade popular.

## Referências

- Livros, ALVES, Maria Auricelia. **Mapa cultural do Município de Ocara.** MIMEO; Quixadá, 1999.
- BAKHTIN, Mikhaillvitch. **A cultura popular na idade média e no Renascimento: o contexto de François Rebelais.** Tradução de Yara Franteschi Vieira. São Hucitex; Brasília. Editora da Universidade de Brasília, 1993.
- BESEN, José Artulino. **História da igreja no Brasil. 500 anos.** O catolicismo popular. Revista missão jovem. Dezembro de 1999.
- ELIADE, Mircea, **o Sagrado e o Profano. A essência das religiões.** São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- LIMA, Madalena, Sueli de. **Mulheres públicas em Quixadá.** 1998. MIMEO
- VAINFAS, Ronaldo. **Da festa tupinambá ao sabá tropical: A catequese pelo avesso.** São Paulo. 2001.
- VOVELLE, Michel. **Ideologia e mentalidades.** São Paulo: Brasiliense, 2º Ed, 1991.



## Capítulo 10

# Educação sexual: reflexões a partir do ponto de vista histórico político

*Antonio Wellington Alves<sup>1</sup>*

*Estanislau Ferreira Bié<sup>2</sup>*

*Lucileide Germano Bezerra Facó<sup>3</sup>*

### Introdução

As questões da sexualidade, na cultura ocidental, por muito tempo, foram motivo de vergonha e de silêncio, e as posturas repressoras por parte da sociedade como um todo, diante de comportamentos e conceitos relacionados à sexualidade, contribuíram, decisivamente, para atrasar o processo de Educação

---

<sup>1</sup> Graduado Em Letras Pela Universidade Estadual Vale do Acaraú-Uva, Pós-Graduado em Português e Literatura pela Faculdade Kurios, Graduando em Pedagogia pela Faculdade Kurios e Mestrando em Educação pela UNISULLIVAN Inc.

<sup>2</sup> Doutor em Ciências da Educação pela UNISAL-Universidad San Lorenzo; Mestre em Ciências da Educação pela UNISAL; Especialista em Policiamento Comunitário pela UFC-Universidade Federal do Ceará; Especialista em Segurança Pública pela UNIPACE-Universidade do Parlamento Cearense; Especialista em Ciências Política Sociedade e Governo pela UNIPACE; Especialista em Ciências da Educação pela FACULDADE EVOLUÇÃO-Sociedade Evolução de Educação Superior e Tecnologia Ltda; Especialista em História e Cultura Afro-brasileira e Indígena pela FATE-Faculdade Ateneu; Bacharel em Teologia pelo INTA-Instituto Superior de Teologia Aplicada; Licenciado em Ciências da Religião pelo INTA-; Licenciado em História pelo INTA-; Licenciado em Pedagogia pela FAK-Faculdade Kurios. Militar (Oficial da Reserva).

<sup>3</sup> Graduada em História pela Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA, Pós-graduada em Pobreza e Desigualdade Social pela UFC e Mestrando em Educação pela UNISULLIVAN Inc.

Sexual nas escolas. No Brasil, a Educação Sexual começou a ser apontada como necessária, entre o período de 1920 e 1930, quando alguns educadores e médicos iniciaram a defesa da mesma nas escolas, preocupados em melhorar a saúde, especificamente, da mulher. Segundo Bruschini e Barroso (1986), nestes trabalhos, o objetivo era evitar atitudes femininas consideradas imorais para a época e garantir a reprodução saudável.

Uma das grandes responsáveis pela lenta introdução da Educação Sexual nas escolas foi a Igreja católica, que até a década de 60 era bastante representativa no quadro educacional. Da mesma forma, também atuaram como fortes obstáculos para a introdução deste ensino, um conjunto de decisões políticas adotadas, na época, e alguns fatos perturbadores acontecidos em escolas que tomavam a iniciativa de ensinar sobre sexualidade, durante as décadas de 60 e 70, então marcadas pela repressão militar. (FIGUEIRÓ, 2001a; GUIMARÃES, 1995; ROSEMBERG, 1985).

Desta forma um número relevante de regressos marcou as tentativas de inserção da Educação Sexual nas escolas brasileiras, apesar de haver sucedido algumas melhorias. Este estudo vai deter-se apenas em fatos que se constituíram como um obstáculo para essa implantação.

Partimos da presunção de que a sexualidade é, sobretudo, uma construção sociocultural e, portanto, não imóvel, mas sim, histórica e variável. Acreditamos que em todo processo de interação professor-aluno, alunos-alunos, e escola-família, por exemplo, dá-se a construção, a conservação ou a ressignificação dos valores morais, das normas sexuais e de todos os significados relacionados às questões da sexualidade. Como teóricos adeptos da visão sociocultural da sexualidade, podemos citar: Foucault (1985; 1988), Nunes (1996; 2003), Melo (2004), Mott (1998) e Parker (1991), entre outros.

São estas as questões norteadoras da reflexão que permeiam este texto: Quando uma escola decide ensinar sobre sexualidade,

qual e como deve ser o envolvimento dos pais? O que devem, efetivamente, fazer os professores e a equipe pedagógica da escola quando decidem abordar o assunto? Como isto se deu em algumas experiências pioneiras realizadas em escolas de nosso país? A existência, nos dias atuais, dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 2000), os quais dão o respaldo legal para o ensino da sexualidade nas escolas, desobrigam-nas de envolver a família ou de informá-la a respeito da realização da Educação Sexual? E, finalmente: O que se pode fazer a fim de assegurar uma interação família-escola com margem de segurança satisfatória, no sentido de evitar transtornos?

## **1. Registros iniciais sobre a sexualidade**

A curiosidade sobre a sexualidade e os sentimentos que ela desperta sempre esteve presente no decorrer da história da humanidade. Várias obras de arte da Antiguidade, ou mesmo desenhos pré-históricos, retrataram o corpo humano com relevância nos órgãos genitais (masculinos principalmente). Alguns parâmetros em relação ao amor e ao desejo sexual são encontrados desde a Idade Antiga (4.000 a 3.500 A.C.) nos escritos do filósofo Platão. Ele identificava, na presença de EROS, o deus do amor e dos desejos sexuais, deus do instinto básico da vida, responsável pela atração entre os corpos. Eros representava assim, a força essencial que impulsionava a vida.

Nesta mistura de pensamentos decorridos de diferentes contextos e culturas, alguns se transpuseram ao período contemporâneo. Ainda são comuns exemplos de crenças sobre a gravidez como: o enjoo sentido pela mãe na gravidez atribuído ao desenvolvimento de um bebê cabeludo; a forma pontuda da barriga na gravidez é sinal de menino à vista, enquanto que barriga redonda é sinal de menina; se a mulher não comer o que tem vontade, o bebê nascerá com uma marca parecida com a comida, entre outras.

Os costumes e crenças foram rompidos na idade moderna. Freud (1856/1939), nos seus estudos, desafiou a moral rigorosa de sua época ao “difundir” uma nova compreensão sobre o desenvolvimento emocional do ser humano, no qual a “inocência” das crianças era até então inquestionável, momento que prevalecia o pensamento ‘que a sexualidade só demonstrava-se a partir da adolescência, em decorrência do amadurecimento dos órgãos sexuais’. Freud foi o primeiro pesquisador a admitir que as crianças fossem dotadas de sexualidade desde o início da vida. A imagem do recém-nascido, antigamente visto como um ser passivo, pois passou a ser substituída pela imagem de um bebê ativo, atribuído de capacidades inatas que se revelam desde suas primeiras interações com o mundo. Assim, os estudos atuais apontam-nos que a criança, desde as etapas iniciais de sua vida, já se expressa, já produz suas mensagens através de seu corpo. Pode-se, desta maneira, assimilar a importância fundamental do elo primitivo e do espaço do “vir a ser”, básico para o desenvolvimento da sexualidade (FREUD, 1989). Considera-se assim que o tema da sexualidade do bebê é muito complexo, pelo fato do bebê ser um indivíduo dependente total, e também pelo fato de o ambiente intervir, no desenvolvimento da sua sexualidade.

Segundo Freud, a vontade do sujeito não pertence ao biológico, nem ao social e sim à existência do Inconsciente, a fala da família do indivíduo, ao lugar que ele ocupou e ocupa na hierarquia familiar e o legado que cada um recebeu. Neste sentido, admite-se que o sexo e a sexualidade ganharam função e significados de acordo com as culturas humanas.

Um avanço significativo nos estudos sobre sexualidade e a compreensão da função sexual foram desenvolvidos na década de cinquenta, por Masters e Johnson, pesquisadores americanos que aprofundaram os estudos sobre a natureza da resposta sexual, diagnóstico e tratamento das doenças e disfunções sexuais. Estes pesquisadores estudaram a fisiologia dos sistemas reprodutores,



propuseram explicações sobre mecanismos orgânicos relacionados à resposta sexual humana.

Enquanto nos animais irracionais as funções sexuais são determinadas fundamentalmente pelo instinto, a sexualidade humana manifesta-se através de uma série de aspectos culturais, religiosos e sociais, historicamente determinados. Segundo Foucault,

A sexualidade é o nome que se pode dar a um dispositivo histórico: não à realidade subterrânea que se apreende com dificuldade, mas a grande rede da superfície em que a estimulação dos corpos, a intensificação dos prazeres, a incitação ao discurso, a formação dos conhecimentos, o reforço dos controles e das resistências, encadeiam-se uns aos outros, segundo algumas grandes estratégias de saber e de poder. Assim a série de práticas humanas que materializa nos corpos, não existe de maneira natural. Não é algo com o que se nasce não pertence, portanto ao corpo - se o considerarmos como algo dado no nascimento. A sexualidade não é o sexo e sim é um modo de ser que se incorpora a um corpo mediante as práticas. (FOUCAULT, 2000, p.87)

Embora, diferentes autores abordem a sexualidade, percebe-se que ainda existe uma combinação de conteúdos relacionando está com a reprodução humana. Nestes casos, em geral, há um referencial teórico centrado na descrição morfofisiológica dos órgãos que compõe os sistemas reprodutores com abordagem, enfatizando o desenvolvimento dos órgãos envolvidos com a reprodução humana, sem estabelecer uma relação com a sexualidade que envolve emoções, hormônios e sensibilidade, entre outros aspectos.

A sexualidade do ser humano numa concepção contemporânea, num enfoque mais vasto e abrangente, envolve todas as dimensões do indivíduo: o biológico, o social, o emocional, o cultural e o religioso, enfim, todo o indivíduo. Pode-se dizer assim que a sexualidade se manifesta de diferentes maneiras, em

todas as fases de desenvolvimento: do bebê ao indivíduo adulto. Ela não pode causar prejuízos, riscos ou danos ao indivíduo, ou ao parceiro/a e nem mesmo causar desequilíbrios ao meio social. Dentro deste âmbito, a sexualidade humana necessita ser respeitada, uma vez que ela é individual.

No decorrer dos três últimos séculos, pode-se dizer que o sexo passou a ser um parâmetro na relação e na organização social entre as pessoas. Mais especificamente nos Séculos XIX e XX, ele foi idealizado como um forte e ambíguo propulsor humano constitutivo e constituído pela natureza, mas possível de ser controlado pela vontade humana.

## **2. A escola e sexualidade humana**

O conhecimento sobre e para o cidadão necessita ser construído numa esfera que priorize o diálogo com oportunidades de questionar e analisar situações. No ensino, há um convite para que se realizem atividades motivadoras que envolvam os educandos, nas quais estes possam debater reaver e mostrar as suas concepções, revendo ideias de senso comum e construindo conhecimento alicerçado no conhecimento científico.

No Brasil, a implementação da orientação sexual nos currículos escolares foi marcada por avanços e recuos; ela foi introduzida em 1920, na escola, com características médico higienista, com o propósito de orientar os jovens para coibir a prática da masturbação e as doenças venéreas, tendo também o objetivo de orientar as meninas para o papel de esposa e mãe. (SAYÃO, 2003).

Em década posterior, a inclusão da orientação sexual na escola esteve atrelada à proteção à infância e à maternidade. Na década de 50, embora existisse uma legislação aprovada no Congresso Nacional, incluindo está nos currículos escolares, ela não chegou aos currículos escolares; ocorreu um momento de

rigorosa repressão advinda, neste período, da Igreja Católica. Houve, pois, um “silêncio” que permaneceu por vários anos.

Na década seguinte, colégios cariocas e paulistas, particulares e públicos, resgataram a lei e introduziram a Orientação Sexual nos seus currículos. Em algumas escolas o final foi drástico culminando com a exoneração de diretores, professores e expulsão de alunos.

Apenas a partir de 1975, cessada a fase crítica de repressão no país, reapareceram as discussões sobressaindo a importância deste tema nos currículos escolares. As escolas incluíram conferências, encontros e discussões sob a responsabilidade de médicos, psicólogos ou através dos conteúdos associados à reprodução humana nas disciplinas de ciências e Biologia. Em 1989, o Secretário de Educação de São Paulo o professor Paulo Freire decidiu inserir a Orientação Sexual na escola. Em 1995, o MEC coordenou a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, e incluiu como tema transversal a Orientação Sexual na escola.

A inserção no ensino básico do tema transversal – Orientação Sexual na Escola constitui-se num avanço significativo na educação dos indivíduos do atual contexto. No entanto, esta trouxe um desafio relacionado à preparação dos profissionais que aceitem o desafio de trabalhar o tema na escola, despidos de mitos e tabus. A reflexão, pelos educadores e demais profissionais é de fundamental importância para que estes não fiquem próximos das orientações passadas com enfoques distintos e não aplicáveis ao contexto atual. Seria recomendável que os envolvidos no planejamento das atividades ficassem atentos para não nos incorrer mesmos erros de períodos anteriores, conforme Foucault, nos alerta.

Os dispositivos de saber e poder sobre o sexo se desenvolve, desde o século XVIII, a partir de quatro grandes conjuntos estratégicos. (1) “Histerização do corpo da mulher”: tríplice

processo pelo qual o corpo da mulher foi analisado como corpo integralmente saturado de sexualidade, integrado ao campo das práticas médicas e posto em comunicação orgânica com o corpo social, com o espaço familiar e com a vida das crianças. (2) “Pedagogização do sexo da criança”: pais, famílias, educadores, médicos e, mais tarde, psicólogos devem se encarregar continuamente deste germe sexual precioso e arriscado, perigoso e em perigo. (3) “Socialização das condutas de procriação”: socialização econômica, política e médica, que visam incitar ou frear a fecundidade dos casais. (4) “Psiquiatrização do prazer perverso”. (FOUCAULT, 1997, p.98-9)

Falar sobre sexualidade na escola é reportar-se a sentimentos, emoções, afetos, excitações, formas de prazer. Tratar do tema é também o lócus das representações mentais, das intersubjetividades, enfim, do corpo, do desejo, buscando o equilíbrio do indivíduo, pois, o bloqueio ou as informações descontextualizadas podem interromper o equilíbrio de sensações prazerosas dos indivíduos gerando “bloqueios futuros na sexualidade” destes. (COSTA, 1996).

A educação de hoje certamente não é a mesma dos séculos anteriores, mas encontra-se envolvida em rupturas e mudanças, como também na realocação de problemas. Assim, a inserção do tema Orientação Sexual na escola, na transversalidade, perpassa hoje como um campo problemático, uma vez que há a necessidade de transpor fronteiras do saber e disciplinas científicas, assim como há o desafio de ultrapassar barreiras envoltas a em mitos, crenças, informações da mídia, valores familiares, discursos e procedimentos pedagógicos, entre outros.

No Brasil, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) do Ensino Fundamental propõem, além dos conteúdos das disciplinas, a abordagem dos temas transversais. Entre estes temas, encontra-se a proposta de abordagem da orientação sexual na escola. O objetivo de tal inserção se justifica, segundo o documento oficial, a oportunidade voltada aos estudantes para que estes tirem suas dúvidas, possam problematizar questões relacionadas à

sexualidade, incluindo crenças, mitos, tabus, preconceitos, valores a ela associadas. O trabalho de Orientação Sexual na escola visa “proporcionar aos estudantes a possibilidade do exercício de sua sexualidade de forma responsável e prazerosa”. (BRASIL, 1998).

O tema Orientação Sexual, ao ser apresentado para o Ensino Fundamental, atendendo as curiosidades, interesses e necessidades dos discentes das diferentes séries, requer educadores preparados para tal abordagem. Aos professores das diferentes séries e disciplinas fica o desafio de encontrar a melhor maneira de trabalhar o tema de forma segura e saudável, sem impor ou esconder informações atualizadas e de interesse dos estudantes, incluindo crenças, mitos, tabus, preconceitos.

Para atender os estudantes, o texto dos Parâmetros Curriculares (BRASIL, 1998) sugere o desenvolvimento da Orientação Sexual na escola, segundo três eixos fundamentais para orientar o docente: Corpo Humano com abordagem deste como matriz da sexualidade, sem ênfase na morfologia e fisiologia dos órgãos, mas que, ao conhecer seu corpo, o aluno possa reconhecer que as modificações e as diferentes sensações são consequências das respostas à evolução do seu organismo em equilíbrio, e que, este antes de tudo é perfeito enquanto estrutura e funções e é dotado de mecanismos que se organizam conforme o seu desenvolvimento. Num segundo eixo, sugere que sejam discutidos aspectos relacionados às Relações de Gênero, em que se busque a redefinição dos tradicionais papéis sexuais e se trabalhe para construir a igualdade na relação homem-mulher. A ideia é que sejam abordados aspectos relacionados à Prevenção às Doenças Sexualmente Transmissíveis, visto o aumento dos casos de gravidez e de contaminação pelo HIV e outras DST's nesta faixa etária (BRASIL, 2001).

No entanto, no contexto escolar, com raras exceções, o tema Orientação Sexual no ensino fundamental tem sido abordado, pois os professores não se sentem seguros para o seu desenvolvimento. Ao questionar sobre as razões que os levam a excluir do seu

planejamento tal tema, as opiniões diversificam-se. Alguma resposta camufla-se em assuntos não relacionados que não correspondem às verdadeiras razões. Alguns atribuem falta de tempo para preparar aulas de tais conteúdos e outros recorrem aos exemplos dos jovens estudantes que pensam apenas em resolver problemas relacionados à gravidez indesejada. Na prática, o tema Orientação Sexual tem se demonstrado de difícil implementação, aparecendo muito mais como um ideal na narrativa dos educadores, como aquilo que deveria ser feito, ou do que de fato acontece no dia-a-dia da escola.

Há necessidade urgente de cursos de formação continuada de Professores para a orientação sexual na escola. Esta formação requer formadores e formandos motivados, livres de preconceitos e com um firme desejo de auxiliar indivíduos a compreenderem que a sexualidade e todos os aspectos a ela relacionados são indicadores de todo um equilíbrio que o organismo busca. Encarar e viver a sexualidade como uma das coisas mais bonitas da vida exige muita coragem de todos nós.

O educador/professor necessita acolher seus estudantes, motivá-los a perguntar, tirar dúvidas, anseios. Necessita, também, desprender-se dos seus valores e experiências particulares, organizarem os conhecimentos sobre sexualidade para auxiliar o jovem estudante que busca, incessantemente, viver suas emoções, experiências e amor.

Em pesquisas realizadas no âmbito escolar, percebe-se que algumas das dificuldades apontadas pelos professores para trabalhar o tema sexualidade, na escola, estão relacionadas à própria concepção que eles estabelecem entre sua experiência pessoal e a Orientação Sexual que devem trabalhar na escola, com estudantes oriundos de multiculturalidade.

O professor ao trabalhar o tema na escola, deverá considerar, inicialmente, as concepções (conhecimentos) que seus estudantes trazem envoltos a valores e modelos advindos dos seus

pais e de outras pessoas do convívio mais próximas, desde seu nascimento, até a puberdade e adolescência.

Assim, abordar o tema na escola não fácil, principalmente, se o professor não estiver seguro e preparado para tal abordagem. Deveria ser, mas não é. Os mitos e preconceitos vindos da antiguidade têm refletido no contexto atual. Fato semelhante ao ocorrido em períodos passados, quando a sexualidade foi associada a “coisas feias”, impróprias e restritas somente a adultos. Os jovens do atual contexto, envolvidos em tantas informações e precoces em relação ao sexo, são, ao mesmo tempo carentes de esclarecimentos as suas dificuldades e dúvidas sobre a sua sexualidade.

Em períodos não muito distantes já foi costume o pai falar em particular com o filho, logo que percebia que o mesmo estava entrando na sua puberdade, para uma conversa de “homem para homem”; assim também as mães falavam sobre a “maternidade para suas filhas”. No entanto, as conversas nem sempre orientavam os filhos para a sexualidade, pois muito do que era dito estava relacionado a valores, numa relação a dois num casamento, as obrigações formais de pai e mãe.

A importância de os pais conversarem com os filhos sobre a sexualidade é indiscutível; porém, há necessidade de não apenas informar, mas também ajudar na formação destes. Os pais podem conversar com seus filhos, dialogando, ouvindo as ansiedades, os questionamentos sobre determinadas emoções e sensações que os filhos perceberam no seu dia a dia e que ainda não compreendem as razões destas reações. É necessário falar sobre sexualidade com os filhos, sem transformar este assunto em algo formal, com hora marcada e linguagem sofisticada.

Num programa de Orientação Sexual é desejável que não apenas a escola se responsabilize em abordar questões da área, mas que se estabeleça um trabalho de parceria entre pais e professores para, efetivamente, ocorrer uma orientação sexual de jovens do contexto contemporâneo, levando em consideração a realidade do indivíduo, desenvolvendo suas percepções e

sensações, orientando-o para comparar e analisar sua realidade e refletir sobre ela. Cabe à educação a preparação dos indivíduos para esta sociedade, fornecendo-lhes uma formação científica e tecnológica sólida, contribuindo assim para que tenham a desenvoltura necessária para atuar na sociedade.

### **3. Sexualidade no contexto escolar contemporâneo: um desafio aos educadores**

No contexto contemporâneo, o conhecimento é tão importante quanto os sentimentos, emoções e atitudes permitindo ao indivíduo vivenciar uma vida mais tranquila e feliz. A produção contínua de novos conhecimentos desafia a compreensão dos indivíduos.

Na sociedade contemporânea, as mudanças refletem-se nos modelos vigentes, a divulgar a necessidade de novos modelos. A produção de aparelhos e equipamentos sofisticados, com maior tecnologia, consente ao homem acessar um maior número de informações, como também propaga novas formas de poder, costumes, valores, novas formas de trabalho, de comportamento social, novas famílias, entre outros.

Neste sentido, olhar o “novo” contexto não deve ser apenas uma conotação adjetiva. O novo olhar exige indivíduos preparados para enxergar e ver o hoje, mas, enxergando também o futuro que está sendo construído. O diálogo entre gerações se constitui numa ferramenta imprescindível aos indivíduos para que estes possam olhar e compreender o contexto em que se inserem. Muitas pessoas, em diferentes gerações, viveram dificuldades relativas às suas emoções. Admitia-se que as crianças passavam por um ciclo evolutivo até se transformarem em adultas. Porém, pouco se discutia ou se falava como estas mudanças ocorriam. Admitir que além das mudanças físicas, ocorriam mudanças emocionais, psíquicas, afetivas eram aspectos ainda mais remotos. (OLIVEIRA, 2006).



Falar em prazer sexual, paixões, sentimentos em determinadas culturas eram assuntos omitidos, pois na linguagem do senso comum eram consideradas “coisas feias”. No contexto contemporâneo, precisamos estar informados sobre novos conhecimentos, bem como buscar a compreensão embasada num referencial científico, construir nossas reflexões, discutir o desenvolvimento do indivíduo, sua sexualidade em toda a multiplicidade de aspectos que esta abrange, bem como a amplitude do seu significado.

## Referências

- AMARAL, S. F. do P.; MOUTINHO, D. EDT – **Educação Temática Digital**, Campinas, v5, n1, p.95-98, dez 2003.
- BARROSO, C.; BRUSCHINI, C. **Educação sexual: debate aberto**. São Paulo: Vozes, 1982.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais Brasília**, 1998.
- BRUSCHINI, C.; BARROSO, C. **Educação sexual e prevenção da gravidez**.
- COSTA, J. F., **O referente da identidade homossexual**. In: **Sexualidades Brasileiras** (R. Parker & R. M. Barbosa, org.), pp. 63-89, Rio de Janeiro:
- FERRÉS, J. **Televisão e Educação**. RS: Artes Médicas, 1996.
- FOUCAULT, M. **A história da sexualidade II: O uso dos prazeres**. Rio de Janeiro: Graal. 2000.
- FOUCAULT, M. **História da Sexualidade: a vontade do saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1997.
- FREUD, S. **Três ensaios sobre a teoria da sexualidade**. In: J. Salomão (Org.), Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud (Vol. 7, pp. 123-250). Rio de Janeiro: Imago. 1984.



## Capítulo 11

# A história de vida, formação e atuação de professoras de história: educação em Ibicuitinga (1955 a 2012)

*Maria Eviânia Lima Rabelo<sup>1</sup>*

### Introdução

Esta pesquisa teve como objetivo central compreender como se deram as práticas cotidianas da formação e atuação docente das professoras de História de Ibicuitinga, entre os anos de 1955, o ano em que uma das depoentes iniciou a carreira pedagógica, até o ano de 2012 quando finalizamos a pesquisa. Pesquisamos a trajetória de vida dessas professoras e o que aconteceu com elas, no decorrer dos anos, (suas angústias, vitórias, conquistas e etc.) que vem até os dias atuais. Como podemos perceber, elas lecionaram muitos anos em sala de aula e adquiriram uma boa experiência. Acreditamos na primazia da importância em buscarmos relatos orais desses sujeitos históricos pertencentes a esse processo.

Compreender a história oral de vida das pessoas requer conhecer a sociedade de uma determinada época (tempo e espaço). Antes disso, pesquisamos sobre professoras de História de

---

<sup>1</sup> Graduada em História pela Universidade Estadual do Ceará UECE, pós-graduada em História do Brasil, pela Universidade Estadual do Ceará - UVA. Especialista em Perspectivas e Abordagens em História Universidade Estadual do Ceará UECE e Mestranda em Educação pela UNISULLIVAN Inc.

Ibicuitinga. A escolha desta temática deu-se pela curiosidade de sabermos como foi constituída, a formação profissional das professoras de História deste município do qual fazemos parte. Como aspectos principais, investigamos os seguintes itens: por que a opção por História, quais eram as suas práticas em sala de aula, quando e onde estudaram, se cursaram faculdades, quais eram as condições de trabalho, como os alunos compreendiam os conteúdos de História e como estes eram e são repassados.

Para o desenvolvimento desta pesquisa foi necessário nos munirmos de táticas para uma melhor abordagem da história oral (nesse caso, história de vida e profissional das professoras de história de Ibicuitinga). No que se refere aos discursos, à priori, dialogamos com alguns teóricos da área da educação e alguns teóricos da História na tentativa de compreender o mundo e o universo da entrevista.

Após analisarmos vários campos do saber, acabamos refletindo sobre os caminhos metodológicos da História oral de vida. Isto implica definições relacionadas à dimensão técnica da pesquisa sem perder de vista o seu significado político no meio em que estamos inseridos. Nesta perspectiva, a História possibilita ao ser humano a construção de vivências, desenvolvimento e criação a partir de sua interação com o mundo. Desta forma o ensino de História constitui-se motivo de preocupação no âmbito escolar e será nosso campo de ação visando compreendê-lo a partir das ações de diferentes sujeitos/ docentes.

Este trabalho tem como pressuposto ainda desenvolver uma perspectiva da história, refletindo sobre as permanências e transformações ocorridas na história e também sobre a formação do docente. Com ênfase nesta situação, esta pesquisa tem a intenção de desenvolver uma análise da história oral de vida de professoras e a formação profissional abrangendo trajetórias de vida a partir de diferentes décadas, que se expressam em experiências – posturas políticas, vivências familiares, situações de carreira etc.

Este trabalho está dividido em três tópicos. No primeiro, fizemos um breve relato sobre a Educação em Ibicuitinga e o nascimento, a infância, a família e as brincadeiras das depoentes. No segundo, analisamos a adolescência, a escola, até se tornarem professoras. No terceiro, analisamos as alegrias e os desafios no ensino de história, interligando com as depoentes e os teóricos ligados a esta temática.

Através de depoimentos orais, procuramos perceber como as ferramentas didáticas foram assumindo um caráter subjetivo, ou seja, seus significados construídos no próprio desenrolar dos seus usos no cotidiano. Dessa forma pretendemos com esta pesquisa, contribuir para um maior repensar sobre o ensino de História e principalmente sobre a formação docente das professoras desta área em Ibicuitinga.

## **1. A educação em Ibicuitinga**

A educação no município de Ibicuitinga ocorre na sua totalidade no âmbito do setor público. O município conta com 10 escolas polos nucleado incluindo a sede, Chile, Viçosa, Canindezinho, Açude dos Pinheiros, Barbada II, Antônio Pereira, Alto Vermelho, Melancias, Currais e Creches que compõem a rede municipal de ensino fundamental e 01 (uma) escola estadual, a única onde é ministrado, o ensino médio.

Na sede funcionam três escolas: a da rede estadual, Escola de Ensino Médio Professora Maria Edilce Dias Fernandes e da rede municipal – Escola Enéas Ferreira Nobre, que concentra o maior número de alunos matriculados e o Instituto de Educação Infantil Areia Branca/ Educação Infantil.

Além desses polos podemos destacar a existência dos programas da Educação Infantil que tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de 0 a 5 anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual, social e cultural, garantindo às crianças a aquisição gradativa de novas formas de

expressão, reconhecimento e representação de seu mundo, a partir das informações que traz consigo, adquiridas através das experiências vividas no cotidiano de seu grupo sociocultural, estimulando a sua autonomia e criatividade.

Ibicuitinga atualmente faz parte do Centro Regional de Desenvolvimento da Educação – CREDE 12 – com sede localizada no município de Quixadá. O Distrito do Chile agrega as seguintes localidades: Dois Irmãos, Barbada II, Muquém, Trapiá, Pedra Branca. O Distrito de Viçosa agrega as localidades de: Boi Redondo, Currais, Renascer Longar, Bom Passar. E o Distrito de Canindezinho agrega as localidades de: Lagoa do Luís, Antônio Pereira, Vale dos Sonhos, Barbadinha, Furnas, Peixe, Favela, Serrote. Já o Distrito de Açude dos Pinheiros agrega as localidades de: Melancias, Açude Novo, Contendas, Carrapicho, Serra dos Gomes, Serra dos Costas. (VIEIRA, 2001,36-39).

O Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC) tem como meta desenvolver, por meio do Eixo Literatura Infantil e Formação de Leitores, uma política de formação de leitores e democratizar o acesso ao livro e à leitura por meio de aquisição e dinamização de acervos literários nas bibliotecas escolares, no sentido de despertar o interesse e o gosto pela leitura e pela escrita entre nossas crianças, como um prazer infinito, um instrumento de aprendizagem e como um alimento para o crescimento humano.

Partindo dessa premissa, a Secretaria da Educação do Estado do Ceará vem desenvolvendo o PAIC Programa Alfabetização na Idade Certa que tem como objetivo garantir o sucesso da alfabetização de todas as crianças de 6 a 7 anos da rede pública de ensino, contribuindo para a estruturação da gestão municipal, definição das metas de aprendizagem, subsidiando ações de qualificação do processo de alfabetização e da formação e valorização dos professores. Também está contribuindo para a constituição dos sistemas municipais de avaliação de aprendizagem, bem como, desenvolvendo ações de formação de

professores e alunos leitores e a dinamização do acervo literário na comunidade escolar e em seu entorno.

Existe ainda o Programa (EJA) Educação de Jovens e Adultos, segmento de ensino da rede escolar pública brasileira que recebe os jovens e adultos que não completaram os anos da Educação Básica em idade apropriada e querem voltar a estudar. Podemos observar que o município de Ibicuitinga conta com diversos programas de ensino que dá acesso a toda população estudantil a se inserir no quadro municipal de educação.

### **b. Família: nascimento, infância e brincadeiras.**

Historicamente, o ser humano desde os primórdios vive constantemente buscando satisfazer suas necessidades, estabelecendo ligações com o outro, com seus atos, desejos e conquistas. Neste sentido, a história possui relação direta com a memória, onde a história oral tem um papel de suma importância na vida das pessoas, de modo especial, na trajetória dos professores que merece ser registrada, lembrada, vivenciada e resgatada ao longo do tempo.

Sobre essa abordagem, CARDOSO em seu artigo para a revista “História e perspectivas”, ressalta que:

As narrativas orais permitem compreender as experiências sociais compartilhadas em tempos cruzados, ou seja, o do acontecimento e o do relato, como também estabelecer relações dialógicas entre entrevistados e entrevistadores que ultrapassam a busca pela veracidade dos fatos. (CARDOSO, 2010, p. 32).

Sem cairmos nos “usos e abusos da história oral”, deixamos claro que este procedimento é perfeitamente viável no que diz respeito à nossa pesquisa, com isso podemos teorizar as falas dos depoentes em comparação com o observado empiricamente da materialidade sobre a história oral de vida das professoras.

Diante disso, fica clara a relevância e a necessidade de registrar em pleno século XXI, as histórias individuais de pessoas que fazem parte da educação, pois elas têm participação na história e contribuem para o desenvolvimento da mesma, e se não forem lembrados e registrados acabam sendo esquecidos ao longo dos anos e uma parte significativa de nossa história poderá ficar submersa no esquecimento social. De modo geral, registrar a história de alguém que além de dominar métodos e conhecimentos fez-se necessário, pois o docente com sua maneira própria de ser, pensar, agir e ensinar transforma mundos e pessoas.

## **2. Adolescência e escola / ser professor**

Ousamos salientar que o professor é peça fundamental no processo ensino-aprendizagem, já que o conhecimento e construído de forma contínua, cabe a ele desenvolver habilidades, atitudes que permitam alcançar melhor os objetivos de ensino, diariamente, ou melhor, detectar as dificuldades de aprendizagens, que se mostram através do rendimento escolar do aluno, e trabalhar essas dificuldades individualmente, sem deixar de fazer também, um trabalho coletivo. Reconhece-se que o professor deverá diversificar sua metodologia, criando estratégias de ensino que venha atender todos os níveis de dificuldades dos alunos nos conteúdos estudados. (Autoria minha, 2013, p.21).

E através da “História” trabalhada nas escolas que o aluno passa a ter contato com os acontecimentos que, para nós, tornam-se registros. Um registro histórico é tudo aquilo que nos transporta até uma sociedade, um povo, uma civilização. Os historiadores aqui têm a função de identificar e interpretar documentos antigos, livros, pequenos folhetos, textos, todo e qualquer objeto que possa contribuir para conhecer a época e a sociedade na qual ele foi escrito.

Para se entender o surgimento da disciplina de História nas escolas, tem-se que fazer um retorno ao passado que se enquadra



em dois momentos. O primeiro deles teve início na primeira metade do século XIX com a introdução do currículo escolar, após a independência do Brasil, em 1822, surge à preocupação de criar uma “genealogia nacional”, um tipo de histórico que se adequasse ao novo tipo de Brasil. E esta foi baseada em uma matriz Europeia e a partir de um pressuposto eurocêntrico. O segundo momento ocorreu a partir das décadas de 30 e 40 do século XX, orientado por uma política nacionalista e desenvolvimentista. Nessa mesma época foram criadas as Faculdades de Filosofia no Brasil, formando pesquisadores e professores nas áreas culturais e científicas no País.

Em relação a se constituírem professoras, constatamos que as mesmas entraram para a educação muito cedo, uma delas ainda era menor de idade. A pergunta foi à seguinte: Quando, como e onde iniciou a sua carreira e o porquê da opção pelo a área de ensino? Francisca Hermínia respondeu:

No ano de 1977, com apenas 17 anos de idade fui convidada por um vereador chamado Pedro Branco para ensinar numa localidade chamada Carrapicho. Porque não tinha outra opção de emprego. Para ajudar a minha família, trabalhei oito meses e deixei.

Quanto tempo à senhora passou desempregada? “Oito anos depois comecei a trabalhar na localidade de Açude dos Pinheiros”. E salienta Maria Nogueira:

Peri aí é eu iniciei a carreira em 80, foi assim eu morava na Lagoa dos Porcos e eu fui chamada para ensinar no Mobral, Movimento Brasileiro de Alfabetização né e depois jovens e adultos e aí comecei a ensinar quando foi em 81, aí fui chamada para ensinar é alfabetização aí a partir daí continuei né,

Nesse período fazia que série? “Eu fazia, eu fazia o 8º ano, depois comecei a estudar em Morada Nova, o 2º grau que hoje é o pedagógico né”.

E aí a senhora começou a ensinar aqui mesmo na Ibicuitinga? “Não, foi na Lagoa dos Porcos”.

Mediante os depoimentos, é válido ressaltar que as professoras começaram a lecionar no final da década de 70 e início de 80, do século XX ambas estavam cursando a antiga oitava série do primeiro grau, naquele período de carência de professores, as pessoas que estivesse em uma série mais avançada, era chamada para lecionar nas séries iniciais.

Quando começaram a lecionar as mesmas não tinham nenhuma prática pedagógica, nem um tipo de formação. Isso nos leva a crer que possivelmente, elas tiveram muitas dificuldades em “repassar” os conteúdos para os alunos. Pois não tinham nenhum tipo de capacitação. Aos poucos foram adquirindo as experiências com suas práticas de ensino. Neste mesmo período, não havia História e Geografia como disciplinas escolares. E sim a disciplina de Estudos sociais. História e geografia estavam sendo implantada nos currículos escolares, através das lutas de profissionais.

Com relação à formação dos profissionais de História, cabia ao Estado intervir no processo de qualificação/requalificação dos profissionais da educação, já que os princípios da segurança nacional e desenvolvimento econômico que norteava a política educacional da ditadura militar chocavam-se, já que o professor era considerado um dos elementos mais importantes desse processo ficando assim nas mãos do Estado.

Um exemplo forte disto está na implantação das licenciaturas curtas, encarada como investimento, geradora de mercadoria (conhecimentos) e mão-de-obra para o mercado. Tinha como objetivo habilitar um grande número de professores da forma mais viável possível, com cursos rápidos e baratos.

Esse fato fez com que tais cursos se proliferassem, em grande número em instituições de ensino privado, gerando assim, grandes lucros para as empresas educacionais. Salienta FONSECA:

As licenciaturas curtas vêm acentuar ou mesmo institucionalizar a desvalorização e a conseqüente proletarização do profissional de educação. (...). Assim as licenciaturas curtas cumprem o papel de legitimar o controle técnico e as novas relações de dominação no interior das escolas. (1997, 48).

Enfim, o resultado foi que esses cursos formaram uma geração de professores polivalentes, com habilitação de ministrar aulas de História, Geografia, Educação, Moral e Cívica. Com relação aos conteúdos abordados, nos leva a supor que não passavam de conhecimentos gerais e superficiais da realidade social.

### **3. Ensinar história: alegrias e seus desafios**

Entrevistamos duas professoras formadas em História que estão em fim de carreira docente no município de Ibicuitinga, e perguntamos: “Quais são as principais dificuldades encontradas em sua prática pedagógica? ”. A professora Francisca Hermínio afirmou o seguinte: “as principais dificuldades encontradas na prática pedagógica é a falta de interesse de alguns alunos e o acompanhamento dos pais na escola” [SIC]. Maria Nogueira Cita:

Hoje, os alunos no ensino médio que ensinei no estágio, eles chegam é na escola já com dificuldade não sabe ler, não sabe escrever, não sabe interpretar o texto, aí tem a dificuldade porque tem aluno no 8º ano e agora ensino médio que não sabe nem interpretar o texto aí pra você trabalhar fica muito difícil né, trabalhar com aluno que você acha quer já sabe ler é 8º ano, 2º ano e ensino médio e as vezes não sabe, nem ler direito, isso acontece muito. [SIC]

Concernente às respostas, dada pelas professoras, disseram, que suas maiores dificuldades encontradas na prática pedagógica foram, falta de interesse dos alunos e a falta de acompanhamento dos pais na escola. Tudo isso atrapalha o desempenho e aprendizado do aluno, como bem cita Maria Nogueira, temos

alunos no ensino médio que não sabem ler. Tal comentário não foi tão coerente com a pergunta feita. Dentro de uma nova concepção de ensino, trabalhar com história é muito mais do que ficar preso aos fatos do passado, como decorar datas importantes. O ensino de História deve ser um grande suporte para preparar o indivíduo em um sujeito consciente de seu papel na sociedade.

Voltamos a questionar as depoentes. Para você o que é imprescindível para se ter uma aula proveitosa e prazerosa? Assim, a professora Francisca Hermínio ressalta:

Para mim o que é imprescindível para ter uma aula proveitosa e prazerosa é quando trabalhamos com assunto que seja do interesse dos alunos, onde eles participem e conheçam [SIC] a sua própria história. É sua biografia, história do seu município, filmes, músicas, poesia, essas coisas que chame atenção dos alunos.

Já, a professora Maria Nogueira ressalta: “uma aula expositiva é com dramatização, pressuposto, descrições, entrevistas ao público ne, aí os alunos gostam dessas coisas que chama atenção e dar oportunidade a ele falar, passa a ser uma aula até mais atraente” [SIC].

É preciso estar consciente de que não basta o docente salientar a importância do ensino de História, e sim sair desses debates teóricos e buscar transformações concretas. Portanto, com estas perspectivas podemos superar as práticas tradicionais e organizar propostas com significado e objetivos definidos. Para termos bons resultados, será preciso levar em conta as questões dialogadas com o dia-a-dia do discente, como trabalhar com atividades que possibilitem ao aluno conquistar conhecimento de diferenças, semelhanças e permanências desenvolvendo o seu raciocínio histórico.

É importante ressaltar que a seleção e a abordagem dos conteúdos de história só irão ter importância e sentido para o

aluno, se o mesmo tiver algo relacionado com o seu mundo social, e com seus interesses. Segundo SOUSA:

.... Os conteúdos devem ser adequados ao desenvolvimento cognitivo do aluno, considerando seu repertório, sua experiência e seu cotidiano; e contribuindo efetivamente para a formação de ideias e conceitos. (1999, p.06).

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997: 45), os conteúdos de história não devem ser considerados fixos. As escolas e os professores devem recriá-los e adaptá-los à sua realidade local e regional. Percebemos através das entrevistas realizadas com as professoras de história de Ibicuitinga, avanços quanto à concepção de História, mas o problema está em traduzir a concepção em prática pedagógica na sala de aula. Portando o grande desafio dos docentes está na superação de suas carências como forma de contribuir para um aprendizado melhor e para um ensino de história que favoreça ao pensar historicamente.

Fizemos a seguinte pergunta para as depoentes O que significou ser professor de História para você? Francisca Hermínio Destacou:

Foi bom aprendi muito a interpretar, ajudar os alunos a descobrir sua origem, antes eu pensava que História era só decorar e agora percebo a importância dela que ela é importante para nós interpretar e conhecer melhor as coisas que acontece no mundo.

Fizemos a mesma pergunta para Maria Nogueira, que salientou:

É foi bom ser professor de História. Ser professor de história foi bom, porque a história você tem que ler muito e ter conhecimento naquilo para poder explicar história né, se você não ler muito você não sabe explicar história, você tem que ler muito e saber o porquê da história.

Ao analisarmos a compreensão do ensino de história defendida pelas docentes, pudemos perceber o quanto estas professoras aprenderam a gostar de ensinar História. Percebemos que no caminhar de sua prática pedagógica, foram descobrindo que História não era só decorar e ambas começaram a perceber a importância da História para o seu desempenho e dos alunos tanto profissional como pessoal.

Com relação ao aprendizado dos alunos, fizemos a seguinte pergunta: como você avaliava a aprendizagem em História dos seus alunos? Francisca Hermínio: “antes a gente avaliava os alunos apenas com a prova escrita e hoje nós temos diversas formas de avaliar os alunos, como o comportamento, o desempenho, participação, questionamentos, debates, etc.”.

Com a mesma pergunta questionamos Maria Nogueira: “avaliava assim, às vezes era prova, trabalho, até é entrevista, recortes de jornais, livro né e também pegava o livro e mandava ler e interpretar aquela História. Aí puxava bem o conhecimento né”.

Mediante as suas respostas percebemos as versões das professoras, onde a primeira falou sobre a avaliação no passado e no presente, mostrou que hoje temos outros meios de avaliar os nossos alunos. Mas ambas mostraram que não só avaliam os alunos com a prova escrita e oral, como também utilizam outros métodos de avaliação.

É possível perceber o avanço no ensino de história, claro que a passos curtos, pois sabemos que a distância entre a teoria e prática ainda é muito grande, devido os diversos fatores, como falta de material didático, desinteresse dos alunos, indisciplina, desestímulo de alguns professores pela disciplina de história, pois muitos não têm dedicação exclusiva a essa matéria, enfim, tornando essa prática cada vez mais desgastante.

Fizemos a seguinte pergunta para as depoentes. Como você vê o fim da carreira docente? Francisca Hermínio: “hoje no fim da carreira já passei por muitos desafios mais estou satisfeita com a

sensação de um dever cumprido, que fiz tudo para conseguir a aprendizagem e tudo que fiz foi com amor”.

Como também cita Maria Nogueira:

Ah! Eu vejo o fim da carreira docente assim nessa vida de professora cansada, já estou perto de mim aposentar tem só um dia, riso se Deus quiser e pronto, é muito difícil né porque a gente não tem valor de nada, ensina os alunos e os alunos não querem nada e só que é o culpado é o professor, o culpado é só o professor os alunos não querem nada né? Por isso graças a Deus já estou perto de mim aposentar, aí eu fico livre né, riso [SIC].

Como percebemos ambas estão cansadas, mais com o dever cumprido e afirmam que fizeram o seu papel de educadora da melhor forma possível para obter o aprendizado dos seus alunos e que estão satisfeitas por terem desenvolvido bem o seu papel de educadora. Por outro lado, sentem-se angustiadas por terem uma profissão pouco valorizada, e acima de tudo por seres responsabilizados, se o aluno não tem um bom aprendizado. Percebemos que ambas têm razão, pois essa profissão exige muito do professor. Todos têm que ter consciência que o aprendizado e o desempenho do aluno dependem de muitos fatores inclusive do acompanhamento dos pais na escola e não apenas jogar a responsabilidade sobre o professor.

É válido salientar que o docente não é mais aquele dono do saber, em apenas repassar o conteúdo, mas sim, ser o professor que leva os alunos a pensar, questionar, interpretar os objetos em estudos. Por isso é preciso que tenhamos um bom domínio sobre o conteúdo, para que os mesmos tenham um bom aprendizado e possam ter confiança no professor.

## **Conclusões**

Este trabalho foi de fundamental importância em nossa formação como educador, possibilitando um contato maior com a

prática da pesquisa que acreditamos ser essencial na vida de um profissional da educação, em especial.

Assim acreditamos que esse conhecimento mais apurado em relação à temática pesquisada, será mais um suporte positivo na nossa atuação em sala de aula como docente, como também em outros aspectos de atuação da vida social e cultural. Necessário se faz que as professoras procurem renovar suas metodologias, pois os nossos alunos não podem permanecer na passividade. Pois trabalhar História não é apenas repensar conteúdos abordados nos livros didáticos. Este ensino precisa ser estimulante e vivo através de metodologias e dinâmicas que estimulem os alunos.

Acreditamos que o trabalho do historiador não é buscar saber o discurso se é certo ou errado, válido ou inválido, verdadeiro ou falso em nosso contexto histórico, mas, procurar compreender os motivos que levaram a construção de determinados discursos. Parece óbvio, mas compreendemos seus limites, a eficácia do depoimento oral para atingir os objetivos proposto da pesquisa. Assim procuramos nos discursos dos professores conhecerem a interação histórica, social, política e cultural que influência e contribui na construção do sistema de pensamento dessas tangentes.

Procuramos com este trabalho despertar em cada profissional da educação, em especial em Ibicuitinga, uma consciência sobre a importância do ensino de História e da formação docente para desenvolvermos uma boa metodologia para que assim nossos alunos possam vim a ter um ensino de qualidade e possam aprender a pensar historicamente.

## Referências

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História e Geografia**, Brasília MEC / SEF, 1997.



- SOUSA, M. A. A “História Local. O ensino de história e o livro didático”. In; SCHMIDT/ CAINELLI, Maria Auxiliadora e Marlene Rosa (orgs.). **Perspectivas do Ensino de História**. Curitiba: aos quatros ventos, 1999.
- FONSECA, Selva Guimarães. **Ser professor no Brasil: História oral de vida**. Campinas, SP: Papirus, 1997. (Coleção magistério: Formação e trabalho pedagógico).
- CARDOSO, Heloisa Helena Pacheco. “Nos caminhos da história social: os desafios das fontes orais no trabalho do historiador”. **Revista História e Perspectivas**, Uberlândia (42); 31-47, jan. jun. 2010.
- VIEIRA, Maria Eunice Alves. **Aluno desinteressado ou Escola Desinteressante? Refletindo sobre determinantes do desinteresse do aluno da escola pública até 2001**. Monografia de Graduação apresentada no curso de Pedagogia da FECLESC / UECE.
- RABELO, Maria Eviânia Lima Rabelo. **A História de Vida, Formação e Atuação de Professoras de História: Educação em Ibicuitinga (1955 a 2012)**. Monografia de Pós-Graduação apresentada em História da FECLESC / UECE, 2013.



## Capítulo 12

# O papel da mulher na trajetória histórica da educação brasileira

*Antonia Karla de Oliveira*<sup>1</sup>

*Raimunda Tânia Pinheiro de Oliveira*<sup>2</sup>

### Introdução

O espaço dedicado à mulher na História da Educação Brasileira demonstra o quanto, muitos descompassos promoveram a desigualdade educacional de gênero, como também, disparidades de oportunidades e condições no mercado de trabalho. Aos poucos as mulheres foram se inserindo na educação, essa trajetória não foi fácil, por muito tempo foram excluídas da educação formal. Há passos lentos, as meninas foram introduzidas nos estabelecimentos de ensino, muitos percursos foram traçados para que se garantisse uma organização de ensino que viabilizasse a oportunidade de gênero e a coeducação.

Para realização deste trabalho foi necessário fazer um enfoque histórico da situação feminina na área da educação, desde o Período Colonial até as políticas educacionais brasileiras contemporâneas na perspectiva de gênero, demonstrando a

---

<sup>1</sup> Historiadora, Especialista em História do Brasil e Gestão Escolar. Mestranda em Educação pela UNISULLIVAN Inc. E-mail: [antoniakarlad@gmail.com](mailto:antoniakarlad@gmail.com)

<sup>2</sup> Bióloga- Mestra pela Universidade Federal do Ceará (2001) - vivência no ensino da Biologia Geral, com ênfase em Microbiologia, Administração Educacional e Métodos e Técnicas de Ensino E-mail: [t.biologa@gmail.com](mailto:t.biologa@gmail.com)

inserção da mulher no mercado de trabalho voltado para o campo educacional.

Pesquisas vêm demonstrando que historicamente e atualmente as mulheres apresentam melhores rendimentos no campo educacional, partindo desses questionamentos se faz necessário refletir: Qual a intensidade ainda existente na disparidade de gênero no mercado de trabalho educacional? Como sujeito, a mulher progrediu na educação, mas na cultura de subordinação feminina, ainda existem traços a serem reparados?

Partindo destes questionamentos se faz necessário refletir acerca da inserção da figura feminina na educação formal brasileira, através de uma relação de dominação do masculino sobre o feminino, e as reformas educacionais que vem se destacando para combater esse enraizado processo de discriminação contra as mulheres.

## **1. A educação feminina e seu processo de inclusão**

No Período Colonial a educação feminina era destinada a meninas de famílias ricas, com a intenção de prepará-las para as prendas domésticas: ser boa esposa, criar os filhos, costurar, bordar e outras habilidades, eram aprendizagens que ocorriam dentro do próprio lar através de aulas particulares. Era negado às mulheres o acesso à leitura e escrita, independente da sua raça ou classe social, na verdade, era utilizada a ideologia de que a mulher teria que se espelhar nos atos da Virgem Maria, como uma espécie de purificação, pois ela era marcada pelo pecado original e para se redimir, casar-se, ter filhos e obedecer ao marido seria a sua salvação.

A Igreja Católica como a princípio era a detentora da obra educacional no processo de colonização do Brasil, designava em seus princípios que a mulher teria que ser educada mais pela moral do que pela instrução, como afirma Monteiro (2012):

A religião exerceu grande influência no cotidiano e contribuiu para manter e reproduzir não apenas a subordinação da mulher à dominação masculina, mas a própria estrutura da sociedade de classes em seus diferentes momentos históricos (MONTEIRO, 2012. p. 3081).

A educação jesuíta por ser oficial excluía as meninas, seu ensino elementar era destinado aos meninos, sendo exercida em colégios e seminários, abordava a instrução e a catequese para articular o processo de aculturação da colonização das terras brasileiras. Essa educação era norteadada pelo plano de instrução do Padre Manoel da Nóbrega e, segundo Saviani (2013) este plano *“incluía também um projeto de educação para o sexo feminino, que, entretanto, não teve acolhida na metrópole”* (p. 43).

Um fato interessante é que o indígena era a favor que as meninas índias também participassem da obra educacional jesuítica, mas isso lhe foi negado como afirma Stamatto (SD):

Curiosamente, esta discriminação foi percebida pelos índios brasileiros, que achando injusta foram solicitar ao Pe. Manoel da Nóbrega a entrada também de suas filhas na escola de ler e escrever, fato que fez o jesuíta enviar uma carta à Rainha de Portugal solicitando a permissão necessária para o ensino das moças. Alegavam que, se a presença e a assiduidade feminina era maior nos cursos de catecismo, por que elas também não podiam aprender a ler e escrever? (Ribeiro, 2000, p.80). Talvez tenha sido os índios os primeiros defensores dos direitos das mulheres em nossas terras (STAMATTO, p.128).

Partindo desse contexto vale refletir que a tradição cultural indígena revela valores discriminatórios de gênero bem menos que o branco colonizador, este percebia a figura feminina como um objeto subordinado ao pai e/ou marido, ainda mais, como era preparada para cuidar da casa e criar os filhos, aquela jovem que não conseguissem um casamento era destinada aos conventos para ingressar numa vida religiosa.

Com o fechamento dos colégios jesuítas através da Reforma do Marques de Pombal, instituíram-se as aulas régias sob a tutela da Coroa Portuguesa e através da Carta Lei de 06 de novembro de 1772 é instituída a reforma das Escolas de Primeiras Letras. A reforma pombalina continuou inspirando até as iniciativas educacionais de D. João e se estenderam até 1834, com ideias laicas inspiradas no Iluminismo e privilégio do Estado no campo da instrução.

Após um longo período de colonização, somente no Império é que as mulheres são mencionadas no ensino oficial brasileiro através da Lei de 15 de outubro de 1827, esta estabelece uma reforma nas Escolas de Primeiras Letras e manda criá-las em todas as cidades, vilas e lugarejos mais populosos do Império. No artigo 11º é mencionado: *“Haverão escolas de meninas nas cidades e vilas mais populosas, em que os Presidentes dos Conselhos, julgarem necessário este estabelecimento. ”*

É a primeira menção à instrução feminina, mas com muitas restrições, as aulas só poderiam ser ministradas por mestras e sempre deixando a educação das meninas numa condição inferior à dos meninos, reduzindo as aulas que exigiam um maior grau de conhecimento para as habilidades dos afazeres domésticos, como está escrito no artigo 12º:

As mestras, além do declarado no artigo 6º, com exclusão das noções de geometria e limitando a instrução de aritmética só as suas quatro operações, ensinaram também as prendas que servem à economia doméstica; e serão nomeadas pelos Presidentes dos Conselhos, aquelas mulheres que sendo brasileiras e de reconhecida honestidade, se mostrarem com mais conhecimentos nos exames feitos na fórmula do artigo 7º.

Com os ideais do Barão de Macahubas Abílio Cesar Borges surge as iniciativas pedagógicas da educação privada e com ela algumas noções de igualdade de oportunidade de gênero, através da criação de um plano de estudos que segundo Saviani (2013,

p.153) “*defendia a coeducação dos sexos e dava preferência ao regime de internato.*” Em seu relatório elaborado em 1856, o Barão de Macahubas enquanto diretor geral da Instrução Pública da Bahia, apresentou sua dissertação no Congresso Pedagógico Internacional de Buenos Aires, denominada a Lei Nova do Ensino Infantil, segundo Saviani (2013) o texto é assim concluído:

“É pela via da educação moral que a escola primária irá realizar a reforma dos costumes e preparar os jovens de ambos os sexos para a vida pública, assim como, desempenhar os deveres de pais e mães de família” (SAVIANI, 2013. p.157).

Além da educação feminina, muitas ideias e pensamentos pedagógicos voltados para a melhoria de instrução da sociedade foram omitidos ou negados durante a Primeira República. Após a Proclamação José Veríssimo publica em 1890 a obra “*A Educação Nacional*”, na qual tem a intenção de dar sugestões para uma reforma educativa, Saviani (2013) assim comenta:

Considera, então, como base da reforma a reconstrução do caráter nacional e do sentimento nacional do povo brasileiro, definindo como eixos da nova organização do ensino e da educação do caráter, a educação cívica, a educação física e o papel da mulher como educadora do caráter das novas gerações (SAVIANI, 2013. p. 169).

Neste sentido surge à necessidade de se preparar melhor essas educadoras da sociedade, este ingresso é moldado pela Igreja Católica, através de um projeto modernizador. Assim surge a implantação das Escolas Normais que representaram para a época um avanço na formação de professores do Ensino Primário, a exemplo, a Escola Normal de São Paulo, com uma clientela antes masculina, ganha um anexo de Escola Modelo de 2º e 3º grau e passa a funcionar uma sala masculina e outra feminina, ambas com aulas ministradas por duas professoras.

O preparo para o ofício das professoras passou a ser oficializado em um curso secundário, destinado à formação profissional destas com algumas disciplinas específicas, como afirma Vicentini (2009):

Esse conhecimento especializado constituía a dimensão profissional da formação propiciada pelo Ensino Normal e Complementar e, de acordo com seus críticos, fora desprezada nas reformas curriculares em favor de uma “formação geral” que destinava, na prática e em muitos casos, a preparar as moças para o casamento. Ora, de fato, uma das funções sociais que os Cursos Normais preencheram quando de sua primeira disseminação, ainda durante a Primeira República, foi a de ampliar oportunidades de escolarização feminina que, de outro modo, estava restrita a colégios privados destinados às camadas mais favorecidas da população (VICENTINI, 2009. p. 47).

## **2. A restrita inclusão feminina na educação**

Com a possibilidade de propagação da instrução pública advinda das necessidades que surgiram com o processo de industrialização e urbanização, surge também a feminização do magistério, que segundo Monteiro (2012):

De acordo, então, essa perspectiva de difusão da instrução, se torna mais forte inicialmente, a necessidade de educar a mulher, vinculando não só a modernização da sociedade, mas também a construção da cidadania dos jovens e a higienização (MONTEIRO, 2012. p. 3090).

A inclusão da mulher no mercado de trabalho educacional não foi acolhida sem haver inquietações por parte dos homens que exerciam a profissão do magistério, temia a perda de espaço, além de historicamente a figura feminina passar por uma série de preconceitos desde o catolicismo conservador, que considerava um impedimento moral professores ministrarem aulas para meninas e professoras para meninos, sendo que para lecionar a mulher tinha



que ser reconhecida pela sua conduta moral e honestidade, fato que não era exigido ao homem; a expressão utilizada na época para as mulheres: “educação do segundo sexo” e; havia quem considerasse que as mulheres eram portadoras de cérebros pouco desenvolvidos, subestimando a capacidade destas.

Para o plano político e ideológico que o país passava, a educação pública passou a ser essencial para o desenvolvimento social e econômico da nação. Na expansão do ensino público, aumentou a desvalorização do magistério em relação a sua feminização, as diferenças de currículos das mulheres em relação aos homens diminuía os vencimentos salariais. Às mulheres consideradas biologicamente pelas suas funções maternas, não eram reservadas as disciplinas voltadas para as Ciências Exatas e da Natureza, mas a capacidade de socializar crianças, por isso permanecia no Ensino Primário.

Neste sentido, ficava quase que impossível a promoção de carreira para as mulheres, já para os homens era fácil, como afirma Dermatini e Antunes (1993):

Analisando mais atentamente, podemos notar que para quase todos a permanência como professor primário dentro da sala de aula representou um curto período de suas trajetórias profissionais, logo depois que iniciaram suas atividades foram promovidos a diretores, ou convidados para assumirem cargos técnicos no próprio sistema educacional (DERMATINI & ANTUNES, 1993. p. 9).

No Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova organizado por Anísio Teixeira em 1932, das 26 assinaturas contidas no documento oficial, apenas três representavam a ala feminina nos anseios pela implantação da Escola Nova, eram elas Noemy Marques da Silveira Rudolfer, esta substituiu Lourenço Filho na cadeira de Psicologia Educacional do Instituto Pedagógico; Cecília Benevides de Carvalho Meireles, poetisa que dirigia em 1932 a página de educação do Diário de Notícias do Rio de Janeiro;

Armanda Álvaro Alberto, fundadora e diretora da Escola Regional de Meriti, também teve participação no grupo que fundou a Associação Brasileira de Educação em 1924.

Nos meados do século XIX já era marcante a presença feminina na atuação do magistério, foi utilizada a ideologia da professora amorosa, comprometida com seu trabalho, uma figura que na escola representava uma espécie de mãe dos alunos. As condições de trabalho não eram justas, restava a classe dominante manipular a situação através de um sentido positivo dado aos sacrifícios da profissão, condicionando a sociedade através de homenagens ao Dia do Professor e demais atividades educacionais, a perceber o semblante da professora feliz, premiada através de medalhas, fotografada recebendo o carinho dos alunos e com uma vida inteira dedicada ao magistério. Como afirma Vicentini (2009) “pretende-se mostrar como uma imagem extremamente idealizada da profissão que se disseminou em uma mídia externa ao campo educacional” (p. 173).

Seguindo este pensamento questiona-se o porquê de a figura feminina ser a imagem precisa da propaganda utilizada pelos detentores do poder, ora à sociedade era passada a imagem de uma mulher batalhadora, que não se reclamava das condições de trabalho na educação e que considerava o magistério um sacerdócio, pois deixavam seus lares para se entregarem a arte de ensinar e servir a pátria. Buscava-se assim visualizar uma influência feminina da profissão, que estava mais voltada para a visão afetiva do que mesmo a intelectual e a concretização final era o êxito futuro dos alunos que se formavam e conseguiam grandes cargos, considerado uma espécie de premiação para estas professoras.

Em contraste a visão do masculino dentro da educação era voltada para a aquisição de altos cargos no campo educacional, mesmo com uma demanda de abrangência feminina, os privilégios eram masculinos. Para os homens era mais fácil sair da sala de aula para ocupar postos mais elevados na profissão e, para as

mulheres conquistarem este mérito de serem promovidas no magistério, somente após longos anos de experiências docentes.

O Ensino Normal até a década de 1960 foi a única forma de a mulher dar continuidade aos estudos, uma oportunidade de predomínio feminino, mas ressaltando que estas moças eram de classe média. Por ser um público feminino o argumento era voltado para a afinidade que as mulheres tinham em lecionar no ensino primário, possuíam mais habilidades em lidar com crianças, porém, a ligação que a formação das Escolas Normais tinha com a profissionalização do magistério era frágil, muitas alunas que concluíram o curso não exerceram a função em sala de aula, por que haviam especificidades mais voltadas para a preparação do casamento do que mesmo o para o ato de ministrar aulas.

Toda essa visão passada para a sociedade se distanciava da realidade educacional brasileira, era um verdadeiro contraste em relação às opiniões que denunciavam a problemática da ação docente no país que sempre passava por muitas dificuldades.

Neste espaço de tempo a categoria de professores desperta para os anseios de mudanças, os ideais que antes estavam apenas vinculados aos valores religiosos, se ampliam com as reivindicações de melhores condições de trabalho e valorização do professor. As greves ocorridas neste período contaram com uma ampla representação feminina que na sua maioria lecionavam no Ensino Primário, segundo Vicentini (2009), na primeira página da edição de 17 de outubro de 1963, a *Folha de S. Paulo* trouxe um texto intitulado “*As saias em roupa de briga*”:

A data do dia 15 de outubro de 1965 foi marcada por uma greve em São Paulo, cuja luta objetivava a dignidade do magistério através do aumento de salário, principalmente no Ensino Primário. O fato que mais chamou atenção da sociedade foi a quantidade de mulheres presente na reivindicação. Toda a cobertura da greve foi realizada pelo jornal *Folha de São Paulo* e muitos leitores da classe dominante criticaram o jornal, por destacar em suas notícias uma

greve de professoras primárias. Neste sentido Vicentini (2009) afirma:

Essa discussão iniciou-se com a carta de Agenor Araújo Campos, publicada em 17 de outubro de 1963, segundo o qual este segmento da categoria usufruía de uma série de privilégios (férias, jornada de trabalho de 3 horas, 36 faltas permitidas, aposentadoria proporcional, isenção de imposto de renda) e era constituído, em sua maioria, por mulheres casadas cujo salário era para auxiliar o marido, evocando um tipo de argumento que, em certas ocasiões foi utilizado para justificar a sua baixa remuneração. (VICENTI, 2009. p. 193)

A partir de então se travaram duras discriminações à condição de ser professora primária e mulher, era notável a irregularidade de equiparação dos vencimentos destas em relação ao Ensino Secundário, na sua grande maioria composto por homens, considerados na época com um nível cultural mais elevado.

Mesmo assim o jornal Folha de São Paulo não deixou de elogiar a ordem e a disciplina da greve de 1963, através de uma manifestação passiva, assim descrita por Vicentini (2009):

Entretanto, o principal traço da cobertura do jornal foi a ênfase dada à participação das mulheres – a grande maioria do magistério primário – cuja atuação, apesar de alguns comentários irônicos, ganhou expressão pelo uso feminino do plural que, em alguns momentos, chegou a substituir o emprego do masculino genérico, comum nas matérias sobre a movimentação da categoria (VICENTI, 2009. p. 195).

Nas fotografias contidas nas manchetes Vicentini (2009) ainda afirma:

Na verdade, estas fotos mostraram que – como a “antiga professora primária” – as mulheres em luta por melhores salários perpetuaram numa nova faceta de sua vida profissional, uma imagem bem conhecida: elas eram sérias e sorridentes,

solidárias, preocupadas em respeitar a lei, manter a ordem e a disciplina até na sua apresentação e no seu vestuário bem cuidado. (VICENTI, 2009, p. 200)

Através destas novas formas de organização professores e professoras substituem a devoção pela profissão, por uma postura mais política de valorização da profissão. Mas mesmo diante da necessidade da classe de professores, formas tradicionais de sexismo continuaram e ainda insistem em continuar atuando no campo educacional, provocando divisões e impasses.

Desse período para os dias atuais muito tem expandido a demanda das mulheres no campo da educação, porém, através dos argumentos biológicos e culturais da desigualdade de gênero, o masculino ainda permanece em muitos aspectos como ponto referencial. A escola foi a grande incentivadora da diferença entre sujeitos, como afirma Louro (1997):

Desde seus inícios, a instituição escolar exerceu uma ação distintiva. Ela se incumbiu de separar os sujeitos – tornando aqueles que estavam nela distintos dos outros, os que a ela não tinham acesso. Ela dividiu também, internamente, os que lá estavam, através de múltiplos mecanismos de classificação, ordenação, hierarquização. A escola que nos foi legada pela sociedade ocidental moderna começou por separar adultos de crianças, católicos de protestantes. Ela também se fez diferente para os ricos e para os pobres e ela imediatamente separou meninos de meninas. (LOURO, 1997, p. 57)

Toda a estrutura e organização educacional são de um universo masculino, os conhecimentos a serem transmitidos estão embutidos numa produção e linguagem que ainda deixa a desejar a legitimidade feminina, embora que esta represente a grande maioria dos profissionais da educação, não há uma identidade igualitária que promova a igualdade de gênero, deixando a maioria das mulheres a cargo das funções menos valorizadas na educação. E esta realidade tende a manter-se ocultada, pois as políticas

públicas ainda exploram pouco os temas que são adversos à questão de gênero na organização de ensino e cotidiano escolar.

Como afirma Del Priore (2013) sobre a condição de nem sempre a mulher se sujeitar-se:

As mulheres, nas salas de aula brasileiras e nos outros espaços sociais, viveram, com homens, crianças e outras mulheres, diferentes e intrincadas relações, nas quais sofreram e exerceram poder. Pensá-las apenas como subjugadas talvez empobreça demasiadamente sua história, uma vez que, mesmo nos momentos e nas situações em que mais se pretendeu silenciá-las e submetê-las, elas também foram capazes de engendrar discursos discordantes, construir resistências, subverter comportamentos. (DEL PRIORI, 2013. p. 479)

Ressalta-se que as mulheres nem sempre se comportaram como vítimas da sociedade, elas lutaram e lutam diante das necessidades de discordância e resistência, quando os discursos feriram e ferem a construção de suas identidades como sujeitos sociais.

## **Conclusões**

A mulher no decorrer da História da Educação Brasileira, foi submetida a quase dois séculos de exclusão na educação oficial, culturalmente as atividades masculinas e femininas eram bem definidas tanto no campo educacional, como nos vários setores da sociedade, ou seja, a imagem masculina inspirava autoridade e conhecimento e a feminina submissão e maternidade.

A atuação feminina na educação seja como aluna ou professora a passos lentos e gradativos demonstra o quanto a mulher sempre foi considerada o segundo sexo da sociedade, chegando até os indígenas brasileiros questionarem o porquê da mesma não poder fazer parte do processo educativo no período da colonização. Fica assim evidenciado que esta cultura do branco

européu deixou marcas muito negativas, cuja valorização feminina estava associada ao tratar da mulher como objeto e não como sujeito.

Ao adquirir o acesso à escola, as relações e práticas escolares femininas tinham que aproximar-se das relações familiares, para tanto, a escola passou a programar a edificação das diferenças de sujeitos, conduzindo a práticas educativas sexistas.

As desigualdades de gênero no magistério foram difundidas e legitimadas pela representação masculina, que tratou a mulher como objeto destas representações. Mesmo sendo a maior demanda da educação e com melhores rendimentos escolares, o desenvolvimento de políticas educacionais ainda reproduz a desigualdade de gênero, a partir do momento em que tratam a questão de forma subentendida e inibida.

Muitas diferenças e preconceitos ainda são vivenciados pelas mulheres na educação brasileira: conservação de práticas sexistas nas escolas; sobrecarga de trabalho e responsabilidades somados às tarefas domésticas; desvantagem na carreira e remuneração; desvalorização do magistério, especialmente na educação básica, que comporta mais o público feminino; comando masculino e trabalho feminino, ou seja, poucas representações de poder no sistema educacional.

Estas questões promovem disparidades na estrutura educacional brasileira e na sociedade como um todo, são desafios que permanecem na história da luta de emancipação feminina. Luta que vem sendo travada a algum tempo, como um elemento indispensável e se caracteriza por ser histórica, social, política e permanente, dentro e fora das escolas.

## Referências

BRASIL, **LEI de 15 de outubro de 1827**. Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império.

BRASIL, **DECRETO LEI 8.530, de 2 de janeiro de 1946**. Lei Orgânica do Ensino Normal.

DEL PRIORI, Mary (org.). ***História das mulheres no Brasil***. 10<sup>a</sup> ed. São Paulo: Contexto, 2013.

DEMARTINI, Zelia de Brito Fabri; ANTUNES, Fátima Ferreira. ***Magistério Primário: profissão feminina, carreira masculina***. São Paulo: Caderno de Pesquisa, N<sup>o</sup> 86, 1993.

LOURO, Guacira Lopes. ***Mulheres na sala de aula***. In: DEL PRIORI, Mary (org.) ***História das mulheres no Brasil***. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

LOURO, Guacira Lopes. ***Gênero, Sexualidade e Educação***. Petrópoles, RJ: Vozes, 1997.

MONTEIRO, Ivanilde Alves; GATI, Hajnalka Halasz. ***A mulher na História da Educação Brasileira: entraves e avanços de uma época***. Anais Eletrônicos. João Pessoa – PB: Universidade Regional da Paraíba, 2012.

RODRIGUES, Joice Meire; MARQUES, Eliza Cristiane de Resende. ***O civilizar da mulher na História da Educação***. Minas Gerais: Centro Universitário de Caratinga.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. ***História da Educação no Brasil***. 40. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. 279 p.

ROSEMBERG, Fúlvia. ***Educação formal, mulher e gênero no Brasil Contemporâneo***. Revista Estudos Feministas. Ano 9, 2001.

SAVIANI, Dermeval. ***História das ideias pedagógicas no Brasil***. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013. 224 p.

STAMATTO, Maria Inês Sucupira. ***Um olhar na História: a mulher na escola (Brasil: 1549 – 1910)*** – Programa de Pós-Graduação em Educação – UFRN

VICENTINI, Paula Perin. ***História da profissão docente no Brasil: representações em disputa***. São Paulo: Cortez, 2009. 234 p.



## Capítulo 13

### Como acontece a inclusão social

*Francisca Mauricio da Silva<sup>1</sup>*

#### **Introdução**

Baseada nas dificuldades enfrentadas pela sociedade decidimos criar um projeto com à finalidade de fortalecer as parcerias buscamos novos métodos e práticas para facilitar o conhecimento da sociedade para o melhoramento da qualificação dos profissionais para que cobrem dos entes federais, estaduais e municipais mais recusa e investimentos nos locais se faz atendimento especializado.

Há exclusão vem desde muitas décadas e isso nem sempre é visto como forma de exclusão, mais a exclusão está desde de que se percebe nos atendimentos, por conta de como é conhecido e como cota para os negros há sociedade acha que um benefício só que por que a pessoa tem a cor preta tem que ter outra vaga garantida nas universidades para provar que os negros não são capazes a formação dos valores autossuficiente para ocupar qualquer que seja a área de estudos nas universidades é em qualquer que seja o cargo que ocupamos não visto também é que já é muito conhecido é que os homens trabalham nos mesmos espaços que ás mulheres pelas mulheres com as mesmas carga horárias e eles ganham mais.

---

<sup>1</sup> Mestrando em Educação pela UNISULLIVAN Inc. [franciscamauricio@bol.com.br](mailto:franciscamauricio@bol.com.br)

É de presidente da república mais como incomodava os poderosos que são de maioria, terminaram o eliminado aquela mulher, por que é transparente para a sociedade e de certa forma a sociedade pede um respaldo concreto o que pela veracidade das causas, não pode ser revelado e isso é de fato como se não bastasse o desrespeito para como a classe feminina vejam o quanto é importante observar os fatos quantas mulheres temos no congresso nacional? Quantas mulheres temos na câmara dos deputados? E quantos temos ocupando as câmaras de vereadores? Tudo isso são fatos reais e concretos, só que à nossa sociedade não abre os olhos para esses casos absurdos, já sabemos que em cada bancada já citada, no mínimo de ser 30% ocupado por essas mulheres, mais o que é que feito? É feito a abertura para cada bancada é apenas menos de  $\frac{1}{3}$  chegam a ocupar seus lugares, e isso vem acontecendo desde as federações, estados e municípios.

Está fácil explicado por que as mulheres são mais resistentes e ficou provado que tem mais potencial na sociedade não, nos dão essa oportunidade, por que também não há uma punição como é do conhecimento de todas nós mulheres que somamos uma população mais de 50%, então somos só um eterno de números, mais as pesquisas mostram que é superar nos igualamos é na questão financeira, já que fazemos parte de todas as categorias com exceção de pobre, mas já está sendo estudo essa possibilidade futura. Então tudo isso é fruto de muitas lutas e muita garra. É por isso que nós enquanto pesquisadores estamos buscando meios técnicos que possa estarmos buscando meios técnicos que possa está dando suporte e fortalecendo aquela ideias que as mulheres ainda é uma classe que precisa estar sempre se fortalecendo é sem contar que a título, qualificação as mulheres são qualificadas para o mandado de trabalho e estão ocupando ainda mais o posto o que não deixo de ser o papel de pai e mais, ou seja representação da família

É por isso que temos que trabalhar como se fosse uma transição, onde temos que ver a nossa sociedade não mais aquela

do século XVIII família patriarcal pai, mãe e filho vejam que hoje temos um novo modelo de família assim como as mulheres estão assumindo os postos que antes não podiam, hoje temos que ter essa nova visão pois estamos no século XXI era da tecnologia moderna e por que não avançada.

## **1. Desenvolvimento**

Este projeto tem por finalidade descrever tudo o que foi detectado durante todo o período de pesquisa é que foi que a sociedade está a cada dia sentindo muita falta dos atendimentos de qualidade para a sociedade que necessita mais não somente aquelas pessoas que tem necessidades especiais que são diagnosticadas e fica aquelas que são visíveis, como é o caso das desigualdades perante a justiça.

É por isso que esse projeto tem por finalidade de buscar práticas técnicas que seriam utilizadas para o melhoramento e o atendimento da sociedade sabendo procurar os seus direitos com o que seja visto como aquele conhecido.

Sabendo que os procuramos, que é isso que nós pesquisadores que temos uma forma para esses cidadãos de cidadania tentar os seus direitos revelados assim como está na constituição federal é que essas barreiras serão quebradas.

Sentindo a necessidade de resgatar conscientizar a sociedade é comunidade em geral sobre a importância dos valores efetivos no âmbito escolar isso e de suma importância para se criar meios onde esteja combatendo a indisciplina.

### **1.1 A indisciplina como vilã**

A indisciplina é um dos grandes vilões de toda e qualquer problemas, que atinge à sociedade já que ficou comprovado que a indisciplina, provoca danos na educação como também em qualquer área. Os valores e a fetos é o maior fator, pois causa

desequilíbrio baixo nível de concentração provocando os altos índices de desistência. Reprovação falta de atenção, leitores não fluentes, causando um grande prejuízo que afetam toda a população deixando assim transparecer a toda sociedade de modo geral e ainda se tronam profissionais mal qualificados para o mercado. A falta do afeto gera um grande problema.

## **1.2 Formas de combate à exclusão**

A realização deste projeto tem por finalidade envolver toda a sociedade seja federal, estadual e municipal. E também as autoridades envolvidas entidade e comunidade no geral. Por quanto maior for o envolvimento será bem mais fortalecido no que se refere as classes que iram beneficiar e serão bem vistas e claras atendidas e nós pesquisadores mais evoluídos.

Procurar parcerias e todos juntos fortalecemos e realizando os nossos grandes desejos que tão sonhados que só de agora são sonhos almeçados de muitas décadas, onde precisamos vê-los todos como a exclusão acontece na sociedade

Ao desenvolver esse projeto buscamos em várias violações de direitos como bem já foi falado nos parágrafos anteriores, está bem esclarecido. Que a intenção após a aprovação, nós iremos nos reunir e juntos as todas as entidades.

Estabelecer meta onde possa já começar a serem os primeiros passos diante de uma sociedade desigualitária onde não se acredite no que está só no papel é que faça valer nossos direitos como manda a lei. Pois o direito de igualdade social elimina de ir i vir.

No desenvolvimento deste projeto se faz necessário a participação de toda comunidade em uma oficina ofertando a comunidade onde se possa estar ouvindo e colhendo suas informações e também respeitando o ponto de vista de cada um que faz parte deste projeto o resgate democrático dos direitos e dos direitos humanos.

Conscientizar toda a sociedade o quanto é importante conhecer os nossos direitos democráticos e humanos. Que para se conhecer é preciso que eu e você estejamos engajados na sociedade de que forma a participação dos projetos ou políticas públicas conselhos existentes na sua cidade, ou comunidade. A partir daí você está fazendo valer a nossa democracia é também fazer parte das coisas da comunidade.

## **2. Justificando o problema e a causa da exclusão**

Com bases encontradas nas pesquisas o que nos fundamentou a vontade de organizar à sociedade para se mobilizar de forma democrática em favor dos grandes descasos encontrados em todos os âmbitos da sociedade, não foi só constatado na educação que é o carro chefe para todos as entidades, mais também em outros espaços da sociedade onde há exclusão social é bem maior do que a inclusão quando a intenção de procurar meios que venham facilitar a qualidade de vida de todos os cidadãos, e por isso estamos nesta luta incansável para se chegar a ver esse projeto sendo visto como uma cartilha daqueles bem procurado para que aquelas pessoas que ainda que seus direitos estão sendo violados sejam conhecidos e seja omissos mais um a nos ajudar nas grandes barreiras.

Pois com essa falta de aproximação, calor humano se torna uma sociedade sem laços familiar e onde se percebe o respeito pelo o que faz é muito mais do que isso a solidariedade, carinho compromisso é e bom lembramos que quase 90% cinte essa falta é por conta. Isso é fruto de uma sociedade desordenada onde vivemos o eu ismos o mundo dá competitividade é os valores estão ficando de certa forma adormecida, mais nada nos impede que agente resgate esses valores, éticos imorais que e o bem mais precioso e valioso. Essa nova geração precisa tomar consciência de que tudo isso só depende de cada um de nós para fazermos isso acontecer.

Mas nós não baixamos as nossas cabeças estamos todos os dias em busca daquilo que venham beneficiar, e trazer qualidade de igualdade e justiça para cada ser humano sem medo de procurar pois o direito de igualdade é para todos.

## **2.1 Discutindo a exclusão**

Este projeto tem por finalidade buscar meios e estratégias para que posamos facilitar a todas aquelas pessoas que são excluídas na sociedade. Quando estamos falando em exclusão não estamos deixando também de lembrar que não a mesma coisa de inclusão, a exclusão não somente é praticada com pessoas com necessidades especiais, aqueles que são visíveis, mais também daqueles que estão todos os dias sofrendo e sendo ameaçados só que são poucos os que tem a coragem de se expor. E aí vem a nossa busca para todos é qualquer classe que seja inserida na sociedade de forma igualitária.

Precisamos também buscar aqueles são excluídos de forma discreta, que são elas? São aquelas trabalham todos os dias, os seus direitos são retirados de forma desordenada trabalhando mais e ganha menos do que o necessário do seu trabalho.

Aqueles que precisam de um atendimento com qualidade é que sabe que na maioria dos atendimentos com qualidade como profissionais é que nem se que tem uma qualificação propostos.

E isso é um tapa na cara dos profissionais que são qualificados e mais são impedidos de exercer as suas profissionais, por questões políticas que é o que está acontecendo nas nossas gestões tantos nos entes federais, estaduais e também municipais.

Hoje é comprovadamente, em todos os tempos e pautas de discussão esse é o tema mais questionados, mais parece que as pessoas não abrem os olhos para um tema de tanta importância para a nossa sociedade e nós enquanto pesquisadores estamos em busca estamos em busca de dados altamente atualizados para que não se

conteste da nossa capacidade e não aparecerem, enquanto não tivermos todos os resultados de atendimentos de qualidade e qualificado.

## **Conclusões**

Com bases encontradas nas pesquisas realizadas encontramos vários valores que nos proporcionam o desenvolvimento deste projeto considerando como a exclusão acontece na sociedade. E como isso já é dos conhecimentos de todos, já se tornou tema de discursão a nível mundial, o que é para nós pesquisadores um grande desafio, temos que articular todos os entes federais, estaduais, e municipais,

Pois se faz necessário que chegue ao conhecimento de todos aqueles menos favorecidos a ter aqueles mais esclarecidos para que possam passar essa mensagem com muita clareza e objetiva, para que não se veja toda discórdia em meio há um século que era de crescimento intelectual, só que isso não acontece, nós pesquisadores ainda resta uma luz.

E isso é extremamente de rumo, porque lá nas escolas militares são cumpridas todas as normas assim como as privacidades e por ai vai. É que os projetos chegam a escola, mas os primeiros a ser colocado são aqueles que conhecem seus direitos e os outros ficam a mercê da sociedade já está mais do que na hora de se colocar um ponto final nessa desigualdade social.

Considerando que as faltas de afetividade geram indisciplina também é um tema de discursão a nível mundial é também e um dos mais graves problemas das atualidades, já que e a consolidação das discórdias, reprovações desistência baixo nível de leitores fluente baixo nível de conhecimento no que se refere às entidades escolares. Isso o que já falamos há pouco. Este projeto tem por finalidade mostrar a importância, mas precisamente à escola de ensino fundamental II a importância de combater a desigualdade social na referida escola reverter este problema por que não é só da educação e também da saúde e toda sociedade no geral.

## Referências

- ANTUNES, Celso, Professor bonzinho = aluno difícil: a questão da indisciplina em sala de Aula- Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- ANTUNES, Celso, Relações interpessoais e autoestima: a sala de aula como um espaço do Crescimento integral, fascículo 16, Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- AQUINO, J. G., A Indisciplina e a Escola Atual. Rev. Fac. Educ. v.24 n.2 São Paulo July/Dec.1998. 14 p.
- ABREU, Marina Maciel. Assistência Social e conquista dos direitos sociais: Elementos para uma problematização. Universidade e Sociedade. ANDES/SN, Ano XI, n.25, p.70 78, 2001. (Fazer Política Hoje).
- AMARAL, Nedda M<sup>a</sup> Delduque. O Serviço Social com Idosos: uma análise da prática a partir dos elementos profissionais essenciais. Dissertação de Mestrado. Departamento de Serviço Social PUC/RJ. MAR 1991.
- ASSIS, M. Promoção de Saúde e envelhecimento: avaliação de uma experiência no ambulatório do Núcleo de Atenção ao idoso da UnATI/UERJ. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro, ENSP/FIOCRUZ, 2004.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 6023 – Informação e documentação, referências – elaboração. Rio de Janeiro: ABNT, 2002.
- \_\_\_\_\_. NBR 10520 – Informação e documentação – Apresentação de citações em documentos. Rio de Janeiro: ABNT, 2002.
- \_\_\_\_\_. NBR 14724 – informação e documentação – trabalhos acadêmicos, dissertações e teses – apresentação. Rio de Janeiro: ABNT, 2002.
- CORTELLA, Mario Sergio. A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos. São Paulo, Editora Cortez, 1988.
- CURY, Augusto Jorge, 1958- Pais brilhantes, professores fascinantes. Augusto Jorge



- PIAGET, Jean. O julgamento moral na criança. São Paulo, Editora Mestre Jou, 1966.
- DIAS, José de Aguiar. Da responsabilidade Civil. 11 ed., rer., atual. de acordo com o Código Civil de 2002, e aumentada por Rui Berford Dias. Rio de Janeiro: Renovar, 2006.
- DIAS, Maria Berenice. Manual de Direito das Famílias. 6 ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2010.
- DILL, Michele Amaral; CALDERAN, Tanabi Bellenzier. Os deveres intrínsecos ao poder familiar e a responsabilidade dos pais pelo descumprimento. Disponível em: Acesso em 18 de abril de 2014.
- MACEDO, Lino de. O Pedagógico. Nova Escola, São Paulo, n.150, p.12, mar. 2005.
- NEVES, J. L. Pesquisa qualitativa - características, usos e possibilidades. Caderno de pesquisa em administração, São Paulo, v. 1, n. 3, 2º sem./1996. Disponível em: <<http://www.ead.fea.usp.br/cad-pesq/arquivos/Co3-arto6.pdf>>. Acesso em: 5 set. 2015.
- SANTOS, REGO, Teresa C. R. A indisciplina e o processo educativo: uma análise na perspectiva vygotkiana. In: AQUINO. Julio Garoupa (Org.). Indisciplina na escola: Alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Sumimos 1996.
- VASCONCELOS, C. S. Os Desafios da Indisciplina em Sala de Aula e na Escola. 2001, p. 1. Disponível em: <[www.celsovasconcellos.com.br/Textos/indi.pdf](http://www.celsovasconcellos.com.br/Textos/indi.pdf)>. Acesso em: 5 de set. de 2015.
- WALLON, H. Psicologia e educação na Infância. Lisboa: Editorial Estampa 1975edson. O poder do convencimento / 6. Ed. - Itu: Ottoni Editora, 2004.
- TARTUCE, Flávio. Direito Civil. Direito das Obrigações e Responsabilidade Civil. 5 ed. São Paulo: Método, 2010.
- TARTUCE, Flávio. O Princípio da Afetividade no Direito de Família. Revista Jurídica Consulex, n. 378, p. 28 e 29, 15 out. 2012.

TEIXEIRA, Ana Carolina Brochado. Igualdade, Forma e Substancial, na Filiação: Repercussões no Direito das Sucessões. Revista IOB de Direito de Família. São Paulo, v. 9, n. 48, p. 25-39, jun./jul. 2008.

VENOSA, Sílvio de Salvo. Direito Civil: direito de família. 10. ed. São Paulo: Atlas, 2010. 499 p.

VIEGAS, Cláudia Mara de Almeida Rabelo; POLI, Leonardo Macedo. Os efeitos do abandono afetivo e a mediação como forma de solução de conflitos paterno-filiais. Revista Síntese Direito de Família, v. 15, n. 77, p. 69-93, abr./mai. 2013.

VILAS-BÔAS, Renata Malta. A Importância dos Princípios Específicos do Direito das Famílias. Revista Síntese Direito de Família. Porto Alegre: Síntese, n. 63, dez. / jan. 2014

## Capítulo 14

# Resumo historiográfico das políticas públicas voltadas ao sistema educacional brasileiro

*Ronaldo Bezerra dos Santos<sup>1</sup>*

### Introdução

O processo de avaliação em larga escala dentro do sistema público educacional brasileiro é algo recente. O seu início data dos anos 90, a partir da criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Inicialmente envolveu apenas alunos dos 1º, 3º, 5º e 7º anos do Ensino Fundamental, abrangendo as disciplinas Língua Portuguesa, Matemática e Ciências. Nos 5º e 6º anos, também foi avaliada a Produção Textual. Esse processo inicial foi feito por amostragem de escolas. Em 1995 as avaliações foram dirigidas aos alunos das 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental (hoje 5º e 9º anos) e 3º ano do Ensino Médio. Entre 2001 e 2013 incluiu-se a disciplina de Ciências para os alunos da 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio, o que se deu em caráter experimental. A reestruturação do Saeb, em 2005, levou o MEC a diagnosticar, por amostra, escolas das redes pública e privada através da Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e da Prova Brasil, está a cada dois anos e somente para a

---

<sup>1</sup> Licenciado em história - URCA - Especialista em História e Sociologia - URCA - Mestrando em Educação - Programa de Mestrado Educação pela UNISULLIVAN Inc. E-mail: [profronaldo62@hotmail.com](mailto:profronaldo62@hotmail.com)

rede pública, em escolas com no mínimo 30 alunos matriculados na última etapa dos anos iniciais (4ª série/5º ano) ou dos anos finais (8ª série/9º ano) do Ensino Fundamental.

Visando uma melhoria no seu sistema de ensino através de avaliações diagnósticas, alguns estados foram estimulados a implementar sistemas de avaliação, como é o caso dos estados do Ceará e de São Paulo, que criaram o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (Spaece) e o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo respectivamente. (AVALIA EDUCACIONAL, 2016).

O descaso pelo qual tem passado a educação no Brasil, desde a sua introdução no território brasileiro, obra dos jesuítas sob a égide da Coroa portuguesa, passando pelo período imperial, seguido do republicano, encontra-se refletido hoje na situação caótica em que se encontra a nossa educação e, conseqüentemente, tem instigado os gestores a pôr em prática medidas através das quais buscam corrigir os erros, as omissões, cometidos no passado, como é o caso das avaliações externas. Sem sombra de dúvida, tais medidas têm sido de grande valia no diagnóstico de deficiências das mais variadas formas. Contudo, também se faz necessário que se verifiquem determinadas normas de cunho estrutural, contidas, por exemplo, na LDB, cuja observação, juntamente com aquelas medidas diagnósticas, forma um conjunto relevante na solução de problemas detectados.

## **1. Resumo historiográfico das avaliações em larga escala**

A década de 1980 marcou, para o Brasil, a ruptura histórica, da sociedade com o regime de governo militar autoritário, processo cuja denominação, redemocratização, bem o caracteriza, pois está lhe foi peculiar. Assim como nas mais diversas áreas da sociedade civil se ansiava por abertura, por democracia, liberdade, respeito aos direitos, também na educação se fizeram ouvir as vozes dos que, há muito, reclamavam por um ensino de qualidade, que viesse

contemplar a todos indistintamente, universalmente. Foi nesse clima de mudança que começaram a surgir os primeiros projetos de avaliação educacional em larga escala, que, curiosamente, foram alavancados por agências transnacionais, projetos estes que viriam a se converter mais tarde num dispositivo de avaliação de alcance nacional, o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica).

Poucos anos depois, na década de 90, fatores como o aprofundamento do neoliberalismo, da globalização, o avanço das tecnologias da comunicação e da informação, e da interferência em massa de órgãos transnacionais, mudaram o cenário mundial passando a exigir dos Estados uma postura mais comprometedora com a educação. No Brasil, o Estado assume essa responsabilidade a partir da promulgação da 2ª Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9394/96.

Em síntese e resgatando a história, pode-se afirmar que, desde a Constituição Federal de 1988, passando pelas sucessivas Medidas Provisórias, pela LDB de 96, pelo Plano Nacional de Educação e por vários Decretos, constata-se um avanço no desenvolvimento e implementação de políticas de avaliação em larga escala para aferição quantitativa e qualitativa da Educação Nacional. (OLIVEIRA e ROCHA, 2007).

Nesse contexto a educação brasileira passa a contar com dispositivos criados pelo Estado, cujo objetivo está voltado exclusivamente para a possibilidade de se ampliar a percepção da situação da educação brasileira com o intuito de oferecer-lhe suporte para a sua melhoria, tanto na qualidade quanto na quantidade. Os próprios dispositivos são passíveis de redimensionamento ou redirecionamento, caso se verifique sua necessidade.

## 2. Avaliações externas no Brasil: buscando a qualidade?

O sistema de ensino educacional brasileiro, assim como acontece em vários países do mundo, é frequentemente submetido a exames cuja finalidade é fazer um levantamento diagnóstico das reais condições em que se encontra em termos de ensino-aprendizagem.

Não há País no mundo preocupado em aumentar a eficiência, a equidade e a qualidade do seu sistema educacional que tenha ignorado a importância da avaliação como mecanismo de acompanhamento dos processos de reforma. Cada vez mais atribui-se relevância tanto à avaliação institucional em suas diferentes dimensões (condições da infraestrutura das instituições escolares; processos de gestão; formação, qualificação e produtividade dos recursos humanos, etc.), como em relação à *avaliação de resultados* (o que e como os alunos aprendem, quais os fatores associados ao rendimento escolar, impactos de fatores extra e intra-escolares na aprendizagem, etc.). (CASTRO, 1998).

Como se pode observar, a busca pela qualidade na educação não implica apenas na observação, através de avaliação de nível de proficiência, de fatores diretamente ligados ao rendimento escolar, como conteúdo, por exemplo, mas abrange uma gama de motivos nos quais subjaz parte dos resultados obtidos por aquela avaliação.

Diante das preocupações com a obtenção de resultados positivos, necessário se faz que indaguemos, no caso da educação pública do Brasil, acerca de determinadas situações pertinentes a esse conjunto de informações: Esse sistema de avaliação é também direcionado, existe nele um viés, para questões que levem em conta o lado social do alunado, as razões do abandono escolar, da repetência, da disparidade acentuada entre a faixa etária e o ano escolar, da desmotivação de boa parte dele, da baixa assiduidade verificada? Que medidas são tomadas com relação aos problemas constatados?

### 3. O que fazer com os resultados das avaliações externas?

Os diagnósticos, logicamente, sempre apresentam algum resultado. Evidentemente que esse resultado deverá servir de parâmetro para a tomada de medidas que visem a solução dos problemas detectados. No campo educacional tem se observado mudanças periódicas nos processos de avaliação externa, o que nos leva a acreditar que ainda não se conseguiu atingir o modelo ideal desse tipo de avaliação. Por conseguinte, os resultados esperados estão sempre oscilando, ora deixando a desejar ora atingindo patamares que beiram o satisfatório.

A relevância da avaliação reside nas possibilidades e oportunidades que se abrem quando utilizamos seus resultados na orientação das políticas educacionais para a garantia e ampliação do direito a uma educação de qualidade para todos. Como disse anteriormente, o uso dos dados obtidos com as avaliações de sistemas pode (e deve!) ir muito além da classificação, do *ranking*. Por essa razão, esse é o debate mais importante em torno da avaliação, sem desmerecer outras etapas que, com certeza, têm peso preponderante na construção dos processos avaliativos. (MACHADO, 2011).

Sem se querer usar de redundância, mas por força da relevância do assunto aqui contextualizado, reitera-se a importância da avaliação no sentido de que se persiga, a todo custo, a implementação das mudanças, quando necessárias, reclamadas pelos resultados obtidos, aí sim, quando concretizadas essas mudanças, terá sido alcançado o verdadeiro objetivo da avaliação em larga escala.

### 4. Objetivos do Brasil para a educação em números

Embora tenhamos experimentado um crescimento considerável no que diz respeito aos números em termos de educação, o Brasil ainda apresenta resultados aquém daqueles

apresentados por alguns países, inclusive, vizinhos nossos, na mesma América, como é o caso da Argentina (27<sup>a</sup>), do Chile (37<sup>a</sup>), da Venezuela (64<sup>a</sup>) e o Peru (65<sup>a</sup>).

(...). Em relação ao compromisso Educação para Todos, firmado em 2000, entre 129 países avaliados, o Brasil aparece na 76<sup>a</sup> posição, o pior ranking da América do Sul (...).

O país corre o risco de não atingir sequer três dos seis objetivos estabelecidos mundialmente na ocasião, com metas até 2015, a fim de melhorar a qualidade da educação, desde o ensino fundamental até a universidade. No ápice da pirâmide, encontram-se 51 países, uma vez que eles já atingiram esses objetivos ou estão prestes a atingi-los, ao passo que, na parte de baixo, 25 países, entre eles a Índia, o Paquistão e países africanos provavelmente não conseguirão alcançar tais objetivos. (QUEIROZ, 2015).

É realmente gritante a situação de descaso com o sistema educacional, pela qual passam determinados países, alguns desde a sua concepção, como é o caso do Brasil, que já apresenta deficiências a partir da sua introdução com os membros da Companhia de Jesus, passando pelo império, e agora na república.

Um assunto que sempre preocupou aqueles que realmente defendem uma educação de qualidade e universal, são os investimentos direcionados pelo Estado com base no PIB (Produto Interno Bruto). Os países melhor colocados no ranking destinam um percentual de modo a garantir o funcionamento pleno e eficaz da educação, qualidade e quantidade estão sempre em pauta, daí se verificar que fatores como saúde, segurança, lazer, transporte, habitação e outros, funcionam a ponto de proporcionar à coletividade uma melhor qualidade de vida. O Brasil não investe pouco com relação ao seu PIB, é verdade, já se investiu bem menos num passado não distante, não obstante, o problema é que se invista melhor, outrossim, que se valorize mais o profissional da educação, que se leve em conta também as questões de infraestrutura escolar, a qualidade da merenda escolar.



Infelizmente o nosso país ainda vive a cultura da corrupção, do desvio, da barganha, do levar vantagem em tudo, e isso concorre diretamente para a situação atual. A educação precisa de reforma no seu sistema, mas não só ela, a reforma deve atingir também determinados “conceitos” na sociedade.

Se observarmos a tabela que se segue, transcrita do blog do jornalista Reinaldo Azevedo, na página eletrônica da Revista Veja, de 04 de junho de 2014, verificaremos estupefatos que países considerados de primeiro mundo chegam a investir menos que o nosso em educação. Assim concluímos: o nosso problema não é quanto investir, mas como investir. Não é a quantidade dele, mas a sua qualidade.

| Ranking   | País           | Gasto com educação | Posição no pisa  |
|-----------|----------------|--------------------|------------------|
| 1         | Islândia       | 7,80%              | 16º lugar        |
| 2         | Noruega        | 7,30%              | 12º lugar        |
| 3         | Suécia         | 7,30%              | 19º lugar        |
| 4         | Nova Zelândia  | 7,20%              | 7º lugar         |
| 5         | Finlândia      | 6,80%              | 3º lugar         |
| 6         | Bélgica        | 6,60%              | 11º lugar        |
| 7         | Irlanda        | 6,50%              | 21º lugar        |
| 8         | Estônia        | 6,10%              | 13º lugar        |
| 9         | Argentina      | 6%                 | 58º lugar        |
| 10        | Áustria        | 6%                 | 39º lugar        |
| 11        | Holanda        | 5,90%              | 10º lugar        |
| 12        | França         | 5,90%              | 22º lugar        |
| 13        | Israel         | 5,90%              | 37º lugar        |
| 14        | Portugal       | 5,80%              | 27º lugar        |
| <b>15</b> | <b>Brasil</b>  | <b>5,70%</b>       | <b>53º lugar</b> |
| 16        | Eslovênia      | 5,70%              | 31º lugar        |
| 17        | Reino Unido    | 5,60%              | 25º lugar        |
| 18        | Suíça          | 5,50%              | 14º lugar        |
| 19        | Estados Unidos | 5,50%              | 17º lugar        |
| 20        | México         | 5,30%              | 48º lugar        |

## **5. Reforma por reforma.... As várias reformas executadas no sistema educacional brasileiro pelos vários governos**

### **5.1 Reforma na administração Pombalina**

Não há dúvida de que o sistema educacional brasileiro reclama por reformas urgentemente e há muito tempo, o que não significa dizer que toda e qualquer reforma seja bem-vinda. Existem parâmetros que devem norteá-las, e esses parâmetros devem ser consequência de um estudo minucioso, o que vem sendo feito através das avaliações externas.

Reformas na educação brasileira nós as temos desde a intervenção de Sebastião José de Carvalho e Melo, o Marquês de Pombal, Primeiro Ministro português, no governo de D. José. Em suas medidas, imbuídas do despotismo esclarecido, que, aliás, culminam com a expulsão dos padres jesuítas do território brasileiro, subjazem os indícios daquela que é considerada a primeira reforma no sistema educacional. De acordo com Azevedo (1976), podem-se interpretar tais medidas como sendo a iniciativa do governo português para promover a emancipação “do ensino público da influência pedagógica dos jesuítas”.

O Estado que não intervinha na gestão das escolas elementares e secundárias, tomou a seu cargo, por iniciativa de Pombal, a função educativa que passou a exercer, em colaboração com a Igreja, aventurando-se a um largo plano de oficialização do ensino. (AZEVEDO, P. 50, 1976).

Como parte dessa reforma pombalina o Estado passa a centralizar as ações educativas com a criação do cargo de Diretor de Estudos, e cria a Real Mesa Censória com a finalidade de cuidar dos negócios da educação. Essa mesma Mesa Real Censória as “Escolas Menores”, sob sua inspeção. Em 1772 o currículo passa ter nova configuração com o “funcionamento de 15 aulas de gramática latina, 3 de língua grega, 6 de retórica e 3 de filosofia racional,

sendo despachados 15 docentes de Lisboa para o Brasil”. (VIEIRA e FARIAS, 2007, p. 41).

## **5.2 Família Real no Brasil: descentralização da educação**

Durante a estada da família real no Brasil, a reforma observada foi apenas a descentralização do ensino elementar e secundário, estes ficando a cargo das províncias, e por conta da Coroa apenas o ensino superior, cujos cursos teriam sido recém-criados por iniciativa da própria Coroa, e a educação básica, “ministrada no Município da Corte.” (VIEIRA e FARIAS, 2007, p. 43).

## **5.3 Primeiro Reinado: abertura à iniciativa privada e um ensaio para a LDB**

No decorrer dos trabalhos da Constituinte de 1823, portanto, durante o primeiro período imperial, a reforma aprovada através de lei dizia respeito ao “princípio da liberdade de ensino sem restrições.” (AZEVEDO, 1976, p. 72). Na prática “a todo cidadão era facultado o direito de criar escola elementar, sem que para isso tivesse que enfrentar os requerimentos legais de autorização, licença e exame.” (VIEIRA e FARIAS, 2007, p. 57).

A Lei de 15 de outubro de 1827 é considerada por alguns estudiosos como sendo um ensaio da LDB que passaria a vigorar anos mais tarde no país.

Esta Lei era o que resultara do projeto de Januário da Cunha Barbosa, (1826) onde estavam presentes as idéias de educação como dever do Estado, da distribuição racional por todo o território nacional das escolas dos diferentes graus e da necessária graduação do processo educativo. Dele (projeto) vigorou simplesmente a idéia de distribuição racional por todo território nacional, mas apenas das escolas de primeiras letras, o

que equivale à uma limitação quanto ao grau (só um) e quanto aos objetivos de tal grau (primeiras letras). (Ribeiro, p. 2000).

Além de determinar que “em todas as cidades, villas e logares mais populosos haveriam as escolas de primeiras letras que forem necessárias” (Art. 1º), esta lei também regulamenta uma série de outras medidas. Contém dispositivos que definem desde o método de ensino a ser adotado – ensino mútuo (Art. 4º) – até a previsão de formas de provimento de professores. (Art. 7º, 8º e 14), ordenados (Art. 3º) e capacitação (Art. 5º). Também apresenta determinações sobre edifícios escolares (Art. 5º), assim como a criação de “escolas de meninas nas cidades e villas mais populosas” (Art. 11) e os respectivos conteúdos do ensino a ministrar em tais instituições (Art. 12). (VIEIRA e FARIAS, 2007, p. 59).

Referida lei seria o início da organização educacional popular no país, porém, estava fadada ao fracasso, pois as suas determinações não correspondiam às verdadeiras intenções do governo.

#### **5.4 Segundo reinado: reformas nem sempre significam mudança**

Em 1854 os ensinos primário e secundário do Município da Corte são regulamentados através do Decreto 1.331A, de 17 de fevereiro de 1854, chamado de Reforma Couto Ferraz; os estatutos dos Cursos Jurídicos passam a ter nova definição através do Decreto 1.386, de 28 de abril de 1854 (Reforma Luiz Pedreira); entre os anos 1878 e 1879 a Reforma Leôncio de Carvalho cria, através dos Decretos 7.031A, de 6 de setembro de 1878 e 7.247, de 19 de abril de 1879, a alfabetização de adultos no turno noturno, nas escolas públicas do Município da Corte e reforma o ensino primário e secundário no Município da Corte e o superior em todo o Império respectivamente.

Levando em consideração que apenas 10% da população brasileira naquele período tinha acesso às instituições escolares, não se pode negar que a educação, apesar de todas as reformas, continuava sendo um privilégio de nobres.

### **5.5 Limiar do período republicano (1889-1930): agitação no cenário político. E a educação?**

O advento da República é marcado por um cenário político efervescente. A ruptura definitiva com o antigo regime só acontece de fato anos mais tarde. Entre 1889 e 1930, vários acontecimentos têm lugar na sociedade: disputas pelo poder central, conflitos sociais e movimentos messiânicos (Guerra de Canudos, Guerra do Contestado, Revolta da Vacina, Padre Cícero), movimentos de insurreição (Revolta da Chibata, os dezoito do Forte Copacabana, rebelião militar de 1924, Coluna Prestes), tentativa de implantação do anarquismo, lutas operárias apoiadas pelos recém-criados sindicatos, entre outros. Toda essa agitação sócio-político-econômica deságua na Revolução de 1930. A educação, não obstante a mudança na forma de governo, em nada havia mudado no sentido de alcance universal e qualidade.

Ninguém tinha interesse em se alfabetizar, o interesse maior era em viver, brincar e trabalhar, mas, em todo caso, as famílias de classe média botavam os filhos na escola (...) Era um ensino muito rudimentar, era apenas o ensino das primeiras letras, depois a silabação e então a leitura.... Depois havia ainda a tabuada que era uma espécie de aritmética inicial. A gente aprendia cantando. As escolas se transformavam numa espécie de escola de canto. (CORDEIRO, 1996, p. 132-133).

A citação acima é o relato de um morador de Fortaleza, à época, que retrata a infância naqueles anos iniciais do século XX. A

política e, por conseguinte, a economia, experimentam novas circunstâncias, a educação, porém, em nada se modifica.

## **5.6 Reformas na Velha República – resumo historiográfico**

Apesar de todo aquele fervilhar de ideias, de agitação social, envolvendo todas as classes sociais que compunham a sociedade brasileira à época, como vimos a educação não logrou uma mudança, uma guinada, que significasse realmente um avanço nas suas estruturas, na sua base. Contudo, o conturbado período da chamada República Velha, foi pródigo na concessão de reformas educacionais, o que mostra que havia o interesse de algumas pessoas em pensar uma educação reformada, apesar de que nem sempre essas reformas corresponderam aos anseios da sociedade. Senão vejamos:

1890 – Reforma Benjamin Constant, que trazia em seu bojo vários decretos: Decreto nº 981, de 08 de novembro de 1890, que regulamentava a Instrução Primária e Secundária do Distrito Federal; Decreto nº 1075, de 22 de novembro de 1890, que criava o regulamento para o Ginásio nacional; Decreto nº 1232-G, de 02 de janeiro de 1891, que criava e aprovava o Regulamento do Conselho de Instrução Superior;

1898-1902 – Reforma Eptácio Pessoa, que através do Decreto 3890, de 01 de janeiro de 1901, aprova o Código de Institutos Oficiais de Ensino Superior e Secundário; Decreto 3914, de 26 de janeiro de 1901, que trata do Regulamento para o Ginásio Nacional;

1910-1914 – Reforma Rivadávia Corrêa, aprovada pelo Decreto 8659, de 05 de abril de 1911, que aprovou Lei Orgânica do Ensino Superior e do Ensino Fundamental na República; Decreto 8660, de 05 de abril de 1911, que criou o Regulamento do Colégio Pedro II;

1914-1918 – Reforma Carlos Maximiliano, que sob o Decreto 11530, de 18 de março de 1915, reformou o ensino secundário e regulamentou o superior na República; (Vieira; Farias, 2007);

Reforma João Luis Alves (Decreto nº 16782-A, de 13 de janeiro de 1925, também conhecida como Lei Rocha Vaz ou Luis Alves Rocha Vaz. Esta proposta realizada no governo de Artur Bernardes (1922-1926), organiza o Departamento Nacional de Ensino e reforma o ensino secundário e superior, além de outras providências. (...). (ROMANELLI, 2002);

Essa gama de reformas executadas durante a primeira fase da República traduz os anseios de intelectuais da época, mas sua realização na prática não se traduz em dados concretos tão ansiosamente aguardados.

## **6. Educação na Era Vargas: indícios de centralização**

Passada a fase da Primeira República (1889-1930), inaugura-se no Brasil a chamada Era Vargas(1930-1945). A Revolução de 1930, articulada pelos tenentes, chega ao seu auge com a deposição do presidente Washington Luiz e o impedimento da posse do Eleito Júlio Prestes. Vargas, que deveria assumir provisoriamente o governo, permanece por um período de 15 anos, durante os quais é manifesta à sua maneira ditatorial e populista de governar.

As reformas operadas durante esse período revelam o caráter centralizador, que será um reflexo da expressão da política do governo Vargas. Vejamos as reformas;

1931 – Reforma Francisco Campos, engendrada pelo Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931. Através deste Decreto adota-se o regime universitário para o ensino superior, estrutura-se o ensino comercial, cria-se a função de Inspetor Escolar; Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931, que “dispõe sobre a organização do ensino secundário”; Decreto nº 21.241, de 4 de abril de 1932, consolidou a divisão do ensino secundário em duas etapas: o curso fundamental, com duração de 5 anos, obrigatório para a admissão em qualquer escola superior; e o complementar, de caráter propedêutico e com 2 anos de duração, tendo por objetivo, a “adaptação às futuras especializações profissionais”. (Ribeiro, 2000, p. 107);

1942-1946 – Reforma Gustavo Capanema, representada pelas chamadas Leis Orgânicas do Ensino, em cuja vigência entram em ação a Lei Orgânica do Ensino Industrial, pelo Decreto-lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942; pelo Decreto-lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942, Lei Orgânica do Ensino Secundário, o ensino secundário; e o Decreto-lei nº 6.141, de 28 de dezembro de 1943, Lei Orgânica do Ensino Comercial, que institui o ensino secundário.

Após a queda de Vargas, em 1945, seriam apresentadas medidas relativas ao ensino fundamental (Lei Orgânica do Ensino Primário- Decreto-lei nº 8.529, de 2 de janeiro de 1846), ao ensino normal (Lei Orgânica do Ensino Normal – Decreto-lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946) e ao ensino agrícola (Lei Orgânica do Ensino Agrícola – Decreto-lei 9.623, de 20 de agosto de 1946). Também é instituído o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC – Decretos-leis 8.621 e 8.622, de 10 de janeiro de 1946); (...) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), criado pelo Decreto-lei nº 4.048, de 22 de janeiro de 1942, dirigido e mantido pela Confederação Nacional das Indústrias. (VIEIRA e FARIAS, 2007, p. 99-100).

Saliente-se aqui a característica profissionalizante que teve a educação no governo Vargas, com ênfase no ensino técnico-profissional.

Naquele ano de 1946 passa a tramitar no Congresso Nacional o projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

Do ponto de vista da educacional os obstáculos pelos quais passou o projeto de Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional (LDBEN) acabaram por gerar uma significativa campanha em favor da escola pública.

É interessante relatar as “marchas e contra-marchas” da LDBEN até ser transformada na Lei nº 2.024/61, porque é uma evidência a mais sobre a resistência dos setores dominantes contra uma organização educacional, voltada para os interesses do conjunto da população. (...). Em 1959 o *Manifesto dos Educadores*, redigido por Fernando de Azevedo e assinado por 189 pessoas, deixava



claro o sentido do ensino público, obrigatório e gratuito, evidenciando o aspecto social da educação e conclamando o Estado a assumir seu dever mantenedor do sistema escolar. (XAVIER, RIBEIRO e NORONHA, 1994, p. 176-177-178).

Entre idas e vindas esse projeto inicial é arquivado por iniciativa do deputado Gustavo Capanema, antigo Ministro da Educação. Em 1957, dá-se o desarquivamento e reconstituição do mesmo. Finalmente em 1961, com a interferência do então deputado Carlos Lacerda, favorável ao privatismo, acontece a sua aprovação, cujo teor se volta mais favoravelmente ao ensino privado que aquele organizado e assumido pelo Estado.

## **7. Reforma educacional nos anos de chumbo**

Durante os anos do regime ditatorial, diante da crescente insatisfação da classe estudantil e sua mobilização contra a repressão.

Tanto o processo escolar brasileiro quanto as reformas e o ideário pedagógico desse passavam por um processo de “tecnicização” e de “expansão controlada”. O lema dominante era: reformar para desmobilizar, preparando o jovem para o desenvolvimento do país. (XAVIER, RIBEIRO e NORONHA, 1994, p. 235).

Esse lema ia de encontro aos objetivos dos repressores à medida que objetivava conter as ações aglutinadoras dos estudantes que tentavam a todo custo mobilizar a sociedade civil contra o regime militar. Uma das medidas para a desmobilização foi a elaboração das leis nº 5.540/68 e nº 5.692/71, (Reforma do Ensino Superior e Reforma do Ensino de 1º e 2º graus respectivamente).

A proposta racionalizadora da lei nº 5.540/68, manifestou-se na departamentalização, na instituição do ciclo básico, na unificação do vestibular, na matrícula por disciplina (sistema de créditos) e

na criação de cursos de curta duração em contraposição aos anseios de autonomia da universidade proposta pelos estudantes. (XAVIER, RIBEIRO e NORONHA, 1994, p. 236).

Na prática significava isolamento dos discentes, pois suas turmas estariam separadas até o final do curso, e dos docentes, que estariam isolados em seus departamentos. A coesão com finalidades políticas estaria, assim, dificultada.

Durante o governo Ernesto Geisel, dezembro de 1974, foi publicado o II Plano Nacional de Desenvolvimento (PND), (1975-1979), contendo a lei nº 5.692/71 “completando o ciclo de reformas que tinha como propósito ajustar a política educacional à “estabilidade” desmobilizadora e excludente empreendida de 1964 em diante”. Através daquela lei o Estado manifestava seus planos voltados para uma ideologia de desenvolvimento obrigatoriamente profissionalizante a cargo da educação. As escolas particulares foram exitosas no cumprimento dessa lei em vista dos recursos disponíveis, enquanto que as escolas públicas ficaram a mercê dos recursos do Estado que não chegavam.

## **8. A educação na onda da redemocratização**

Findado o período ditatorial com a eleição indireta do presidente Tancredo Neves, o Brasil passa a viver a expectativa de mudanças há muito ansiadas pelos mais diversos setores da sociedade. Durante os governos democráticos da chamada “Nova República” as ações governamentais se voltam com mais veemência para a área econômica.

### **8.1 O Governo José Sarney**

No governo Sarney, tendo assumido por morte de Tancredo Neves, a ênfase é para a elaboração da nova Constituição que iria

reger os rumos do país, a partir de 1988, ano da sua promulgação, conhecida como “Constituição Cidadã”.

## **8.2 O Governo Fernando Collor de Mello**

No governo Fernando Collor a palavra de ordem é privatização. Através de suas ações procura combater os altos salários na esfera federal e promover a abertura à competição internacional. Não completando seu mandato por ocasião do Impeachment, assume o vice Itamar Franco, cuja preocupação com as dificuldades pelas quais passam os setores econômicos, lança mão do Plano Cruzado, criando a nova moeda (Real).

## **8.3 O Governo Fernando Henrique Cardoso**

O governo Fernando Henrique Cardoso, que ocupou dois mandatos (1995-2003), não explicita de imediato suas intenções para com a educação no País, apesar de a educação figurar como umas cinco metas de seu governo. Somente a partir de 1996 seus planos vêm as claras. Através de mudança na redação do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (Art. 6o da Constituição Federal).

As alterações visam: permitir a intervenção da União nos Estados, caso estes não apliquem o valor mínimo exigido por lei (Art. 34); rever o dever do Estado na oferta e ensino fundamental para os que a ele não tiveram acesso em idade própria e de ensino médio (Art. 26); definir as responsabilidades das diferentes esferas do Poder Público em relação à oferta de ensino (Art. 211); detalhar os recursos aplicados pela União na erradicação do analfabetismo e na manutenção do ensino fundamental (Art. 212); e, prever a criação de fundo de natureza contábil, para a manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental e valorização de seu magistério (ADCT, Art. 6o). (VIEIRA E FARIAS, 2007, p. 166-167).

Embora tímidas são medidas animadoras após um longo período de jejum em que se esperava que a educação tivesse uma atenção mais imediata desde que se passou a viver a onda de redemocratização. Passados alguns meses a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, entra em vigor, acompanhada logo em seguida pela Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, Lei do FUNDEF, finalmente o que mais se esperava, a tomada de medidas com relação aos investimentos na área ocorreu. Na realidade a LDB, cuja nomenclatura inicial era LDBEN, já havia sido promulgada desde 1961, o que se seguia agora era um aperfeiçoamento, com uma maior abrangência. O FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério), teria duração de dez anos, a partir de 1998. Ainda durante a gestão Fernando Henrique são concebidos o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). O currículo escolar passa por reforma a partir da proposta que cria os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Programas como o PNAE (Programa Nacional de Alimentação escolar), PNLD (Programa Nacional do Livro Didático), PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola, o PROINFO (Programa Nacional de Informática na Educação) e o PROFORMAÇÃO (Programa de Formação de Professores em Exercício) são fortalecidos, consolidados e ampliados.

#### **8.4 O Governo Lula**

Assim como em governos anteriores, de acordo com estudiosos no assunto, também foram acanhadas as medidas adotadas com relação à educação no governo do presidente Luiz Inácio da Silva (Lula), quando se sabe que são bem maiores as necessidades e mais amplas as possibilidades. Apesar disso se reconhece que na comparação com aqueles as políticas educacionais tiveram uma maior atenção.

O governo Lula, na área de educação, desenvolveu programas, estabeleceu parcerias com os municípios e diretamente com as escolas, algumas vezes sem interferência dos estados, estabelecendo um novo modelo de gestão de políticas públicas e sociais. (Portal-Educação, 2013).

Observe-se que na realidade esse novo modelo de gestão de políticas públicas adotado no governo Lula já havia sido inaugurado no Governo FHC, seu antecessor, Lula apenas o incrementou e fomentou pelo País. Registre-se que no último ano do seu primeiro mandato o presidente Lula dá uma nova redação ao parágrafo 5º do Art. 212 da Constituição Federal e ao Art. 6º do Ato das disposições Constitucionais Transitórias criando o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação básica e de Valorização dos profissionais da Educação (FUNDEB), uma nova versão do FUNDEF. Vale salientar ainda a criação de programas com o intuito de facilitar o ingresso dos estudantes em diversos cursos universitários em todo o Brasil e até no exterior: Sisu, ProUni, Pronatec, Ciência sem Fronteira, Fies.

## **Conclusões**

A trajetória do sistema de ensino público no Brasil apresenta, desde a sua implantação, situações que explicitam da maneira mais clara possível o desinteresse reinante por parte daqueles que diretamente seriam responsáveis pelo seu sucesso ou insucesso: as autoridades governamentais. A eles cabem o ônus e o bônus pelos resultados obtidos, em vista de serem os guardiões do bem-estar da sociedade, bem-estar de cuja essência também faz parte a educação.

Em meio a cenários políticos os mais variados, conturbados e oscilantes, sobressai uma educação pública fragilizada, um sistema educacional público caracterizado pela carência de uma melhor atenção e de mais zelo.

Não sem tempo grupos de verdadeiros baluartes ocorrem em seu socorro e intercedem em seu favor prolongando-lhe os últimos suspiros, trazendo à tona os resquícios do que ainda resta para fazê-la ressurgir.

Já são passados pouco mais de 500 anos de história do nosso país, faltam poucos anos para o bicentenário da nossa independência, somos um país relativamente novo, contudo as nossas instituições já parecem cansadas, a nossa República, com apenas 127 anos, já nasceu velha, carcomida por histórico de desmandos das mais diversas formas em todos os poderes constituídos durante a Colônia e também no Império.

A nossa instabilidade político-econômico-financeira gerada por esse histórico acaba por refletir no sistema educacional direcionando-o para o caos, e aquele, ao mesmo tempo, passa a reivindicar mudanças, reformas, que se sucedem, como estratégia de superação e sobrevivência. Mudanças e reformas que na maioria das vezes se dão de maneira pífia, acanhada, superficial, que refletem a falta de interesse em encarar o problema de frente com o intuito de combater seus verdadeiros males.

## Referência

A Educação Brasileira: o pior ranking da América do Sul. Recanto das Letras. Queiroz, Roberto. Disponível em: <[www.recantodasletras.com.br/artigos/97inad01303](http://www.recantodasletras.com.br/artigos/97inad01303)>. Acesso em: 19 mai. 2016

Avaliação do Sistema Educacional Brasileiro. Tendências e Perspectivas. Castro, Maria Helena Guimarães de. Disponível em: <[www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000110.pdf](http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000110.pdf)>. Acesso em 17 mai. 2016

Avaliação Educacional. EDUCACIONAL, Avalia. Disponível em: <[www.avaliaeducacional.com.br/avaliacao/](http://www.avaliaeducacional.com.br/avaliacao/)>. Acesso em: 17 mai. 2016

Avaliação em Larga Escala no Brasil nos Primeiros Anos do Ensino Fundamental. Oliveira, Maria Auxiliadora Monteiro; Rocha, Gladys. Disponível em:  [<www.anpde.or.br/congresso\\_antigos/simposio2007/274.pdf>](http://www.anpde.or.br/congresso_antigos/simposio2007/274.pdf). Acesso em 19 mai.2016

AZEVEDO, Fernando de. A transmissão da cultura: a cultura brasileira. São Paulo: Melhoramentos; Brasília: INL, 1976

Educação nos 8 anos de Lula. Disponível em:  [<http://www.inesc.org.br/noticias/noticias-gerais/2011/janeiro/educacao-nos-8-anos-de-lula>](http://www.inesc.org.br/noticias/noticias-gerais/2011/janeiro/educacao-nos-8-anos-de-lula). Acesso em: 23 mai. 2016

Investimento de 10% em educação não passa de uma caríssima demagogia barata; sem uma profunda reforma no sistema haverá só aumento da ineficiência; o Brasil já gasta uma fábula na área. Azevedo, Reinaldo. Disponível em:  [<http://veja.abril.com.br/blog/reinaldo/geral/investimento-de-10-do-pib-em-educacao-nao-passa-de-uma-carissima-demagogia-barata-sem-uma-profunda-reforma-do-sistema-havera-so-aumento-da-ineficiencia-brasil-ja-gasta-uma-fabula-na-area/>](http://veja.abril.com.br/blog/reinaldo/geral/investimento-de-10-do-pib-em-educacao-nao-passa-de-uma-carissima-demagogia-barata-sem-uma-profunda-reforma-do-sistema-havera-so-aumento-da-ineficiencia-brasil-ja-gasta-uma-fabula-na-area/). Acesso em: 22 mai. 2016

Políticas Educacionais Para Educação Básica no Governo de Luiz I. Lula da Silva. Disponível em:  [<http://www.portaleducacao.com.br/pedagogia/artigos/43199/politicas-educacionais-para-educacao-basica-no-governo-de-luiz-i-lula-da-silva>](http://www.portaleducacao.com.br/pedagogia/artigos/43199/politicas-educacionais-para-educacao-basica-no-governo-de-luiz-i-lula-da-silva). Acesso em: 23 mai. 2016

Políticas Públicas. Avaliar as escolas para que? Machado, Cristiane. Disponível em:  [<http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/169/artigo234947-1.asp>](http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/169/artigo234947-1.asp). Acesso em: 17 mai. 2016

ROMANELLI, Otaiza de Oliveira. História da Educação no Brasil: 1930-1973. 27 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

VIEIRA, Sofia Lerche; Albuquerque, Maria Gláucia Menezes. Estrutura e funcionamento da educação básica. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, UECE, 2001. 144p.

VIEIRA, Sofia Lerche; Farias, Isabel Maria Sabino de. Política Educacional no Brasil – introdução histórica. Brasília: Liber Livro Editora, 2007, 188p.

XAVIER, Maria Elisabete; Ribeiro, Maria Luisa; Noronha, Olinda Maria. História da Educação – A escola no Brasil. São Paulo: FTD, 1994. – Coleção Aprender & Ensinar.



## Capítulo 15

### Educação e saúde na escola

*Vanússia da Silva Lopes*

*João Sobrinho Roberto da Silva*

#### **Introdução**

Segundo a Organização Mundial de Saúde (1948), "saúde é um estado de completo bem-estar físico, mental e social e, não meramente a ausência de doença e enfermidade". Neste sentido podemos inserir dentro desta assertiva o papel da escola sobre o desenvolvimento da saúde e da prevenção em ações coletivas com a participação da família.

A Política Nacional de Promoção a Saúde – PNPS (BRASIL, 2006), define em seus objetivos gerais, promover a qualidade de vida e reduzir a vulnerabilidade e riscos à saúde, incluindo os seus fatores condicionais como o modo de viver, as condições de trabalho, habitação, ambiente, educação, lazer, cultura, acesso a bens e serviços essenciais.

Com a abordagem da escola integrada a sociedade, torna-se um ambiente específico para essa abordagem, pois possibilita a diminuição da vulnerabilidade das crianças a diversas doenças, contribuindo com seu desenvolvimento integral, influenciando nos seus hábitos e no seu estilo de vida em família. (ENGEL, 2002).

A escolha do tema justifica-se pelo fato de que os caminhos para melhorar a saúde e a qualidade de vida das pessoas parte do conhecimento e da reeducação de seus hábitos, e como 96% das

crianças brasileiras estão frequentando a escola (INEP, 2016), nada melhor do que implementar estes aspectos dentro do processo pedagógico, pois práticas de saúde no cotidiano escolar já estão relacionadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN’s e nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica – DCN’s.

Nesta relação apresenta-se o seguinte questionamento: Quais ações devem ser praticadas pela escola para melhorar a qualidade de vida dos seus alunos? Esta pesquisa tem como objetivos específicos demonstrar a promoção da saúde e qualidade de vida na escola, o surgimento das ações na área de saúde aplicadas nas escolas e as diretrizes nacionais para o desenvolvimento da saúde nas escolas. Tem como objetivo geral demonstrar a importância da inserção de práticas de saúde dentro do processo político-pedagógico na educação de crianças e jovens nas escolas.

Esta monografia trata-se de uma pesquisa descritiva, documental e bibliográfica, realizada através de um estudo que tem como objetivo apresentar através de uma abordagem qualitativa, as ações de promoção da saúde e qualidade de vida de crianças e jovens dentro do processo político-pedagógico de aprendizagem, utilizando de recursos usuais da escola e dos pré-estabelecidos pelas diretrizes curriculares nacionais.

O trabalho divide-se em cinco seções: a primeira é a introdução ao assunto, a segunda seção apresenta de forma descritiva os conceitos, teorias e a legislação com base nos estudos da área, a terceira define a metodologia desenvolvida no trabalho, a quarta representa as análises e por última a quinta seção as considerações finais.

## **1. O papel da escola com a saúde**

A saúde está condicionada ao enfoque da realidade social de cada indivíduo e pelas ações realizadas pelo poder público.

Conforme a conferência de saúde de 1986, as características resultam das condições do indivíduo que envolvem alimentação, habitação, educação, renda, trabalho, dentre outros aspectos. Porém, para conseguir associar todos esses fatores é necessário a formação conjunta de setores sociais e econômicos, que complementam o setor da saúde. (CANDEIAS, 1997).

As Escolas Promotoras de Saúde – EPS, são reconhecidas, mas não previstas na Portaria Nacional de Promoção de Saúde – PNPS (2006), destacando como estratégia “identificação e apoio a iniciativas referentes às Escolas Promotoras de Saúde com foco em ações de alimentação saudável, práticas corporais/atividades físicas e ambiente livre do tabaco”.

A escola como espaço de cidadania está inteiramente ligada com as políticas sociais, pois neste espaço, em determinados locais, é onde as crianças podem encontrar a única quadra disponível para prática de esportes, os espaços para vivência cultural dos alunos, a biblioteca, e outros espaços para socialização. Por este motivo, deve-se estabelecer nos princípios pedagógicos da educação, o pleno desenvolvimento das atividades recreativas, culturais, físicas e de aprendizagem, pois irão se encontrar neste espaço as práticas sociais e a construção do conhecimento. (BARRETO, 2005).

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais para Educação, a escola fornece uma função fundamental no processo da saúde na educação do Brasil, e descreve o seguinte:

Naturalmente, a educação para a Saúde não cumpre o papel de substituir as mudanças estruturais da sociedade, necessárias para a garantia da qualidade de vida e saúde, mas pode contribuir decisivamente para sua efetivação. Educação e saúde estão intimamente relacionadas e, em especial, a educação para a Saúde é resultante da confluência desses dois fenômenos. A despeito de que educar para a saúde seja responsabilidade de muitas outras instâncias, em especial dos próprios serviços de

saúde, a escola ainda é a instituição que, privilegiadamente, pode se transformar num espaço genuíno de promoção da saúde.

Mesmo estabelecido nos aspectos da lei, a saúde na escola aparece como tema transversais, cabendo a escola inserir como um dos fatores de responsabilidade social, que pode ser adotado pela escola de diversas formas, como planejamento voltada para uma alimentação saudável, a prática de atividades físicas, campanhas no aspecto de prevenção de doenças, coleta seletiva de lixo, dentre outros.

Segundo o Ministério da Educação, cerca de 50 milhões de crianças e adolescentes, considerando a educação infantil, fundamental e o médio, este público está acessível ao sistema público brasileiro de assistência à saúde, educação e assistencial.

Cita ainda que entre os desafios mais importantes das ações de promoção da saúde na escola, estão:

- (1) A integração com ensino de competência para a vida em todos os níveis escolares;
- (2) A instrumentalização técnica dos professores e funcionários das escolas e dos profissionais da Estratégia de Saúde da Família para apoiar e fortalecer as iniciativas;
- (3) A identificação e a vigilância de práticas de risco;
- (4) O monitoramento e a avaliação da efetividade das iniciativas, para melhorar o compromisso das escolas com a promoção da saúde de seus alunos, professores e outros membros da comunidade escolar

A participação da escola na atuação das políticas públicas assistenciais, são fortalecidas por meio de projetos e ações para sistematizar os programas voltados para saúde, com planejamentos que podem ser realizados a curto, médio e longo prazo, incluindo na gestão de qualidade da educação. Nessa

perspectiva Souza e Lopes (2002), intensifica na afirmação da atividade escolar propícia para educação em saúde.

Dentro deste aspecto da saúde, percebe-se que um dos focos previstos dentro da Lei Orgânica da Saúde (1990), envolve ações direcionadas com a educação, tal como:

Art. 3<sup>a</sup> - A saúde tem como fatores determinantes e condicionantes, entre outros, a alimentação, a moradia, o saneamento básico, o meio ambiente, o trabalho, a renda, a educação, o transporte, o lazer e o acesso aos bens e serviços essenciais; os níveis de saúde da população expressam a organização social e econômica do país.

Oliveira e Bueno (1997), salienta que a relação entre educação e saúde, pode gerar alguns problemas devido ao despreparo dos profissionais, pois na ausência de profissionais qualificados estes projetos podem provocar um atraso no desenvolvimento dos programas de educação dentro da escola, onde a intervenção de um profissional da saúde, como um enfermeiro por exemplo, pode atuar numa parceria entre escola, aluno e família para desempenhar de forma adequada as ações voltadas para a saúde na escola.

Um dos melhores momentos para se promover a saúde, é na escola, desde a educação infantil, assim como afirma Engel (2002), pois com a idade precoce, a educação tem como objetivo inserir no cotidiano das crianças práticas de hábitos mais saudáveis, que irão influenciar na prevenção de doenças e tornarão estas crianças adultos menos sedentários, com peso acima do normal, doenças cardiovasculares, dentre outros aspectos.

Outros aspectos problemáticos enfrentados atualmente, são a violência e a droga, cabendo esta parceria socioeducativa entre escola e saúde, a prevenção e a eliminação destes dois problemas sociais. Conforme Moreira (1985), esta parceria no contexto escolar irá apresentar ampla possibilidades de uma melhor relação entre a saúde e a vida do indivíduo, sem deixar de observar as

características individuais, seu poder econômico, sua cultura, religião, dentre outros fatores.

Observando estes aspectos devemos visualizar que o ambiente escolar se apresenta dentro de um contexto social, que exprime com o exercício de práticas na saúde, objetivando realizar construções compartilhadas de ações voltadas para a promoção do bem-estar da comunidade, considerando a participação ativa de todos, escola, alunos e comunidade, com habilidades para tratar da diversidade e implantar as políticas públicas necessárias para o desenvolvimento educacional.

### **1.1 Programa Saúde na Escola**

O Programa Saúde na Escola – PSE, é uma política intersetorial do Ministério da Saúde e do Ministério da Educação, instituído em 2007, por meio de Decreto Presidencial nº 6.286, de 5 de dezembro de 2007, estendido a todas as escolas de educação pública do país, incluindo creches, pré-escola, ensino fundamental, ensino médio e educação de jovens e adultos.

O PSE abrange todos os municípios brasileiros para atendimento, basta aderir ao programa, com isto, uma equipe de saúde para atenção básica, composta por: Unidades Básicas de Saúde; Saúde da Família e Agentes Comunitários de Saúde, vão interagir com a escola indicada pelo município, para execução e monitoramento de ações de prevenção, promoção e avaliação das condições de saúde dos educandos.

As orientações do PSE, parte da ideia central de que os profissionais da educação e da saúde, devem ter a interpretação dos pressupostos básicos da promoção da saúde, com o objetivo de desenvolver entre os alunos ações para a compreensão do pleno desenvolvimento, assegurando a cidadania e seus plenos direitos, fundamentando-se em três princípios: Intersetorialidade, Territorialidade e Integralidade. (BUENO, 2012).

Todos os agentes envolvidos na ação do PSE devem estabelecer funções claras e objetivas que estão previstas no programa Saúde na Escola, descritos no caderno de atenção básica do Ministério da Saúde (BRASIL, 2009, p. 67-8):

- Agir de forma planejada e dentro do espírito do trabalho em equipe, de acordo com o que está disposto na Política Nacional de Atenção Básica, particularmente em relação aos papéis específicos dos vários membros dessa equipe;
- Conhecer as diretrizes técnicas e ações do programa saúde na escola, estabelecidas pelo Decreto Presidencial nº 6.286, de 5 de dezembro de 2007;
- Conhecer o Projeto Municipal do Programa Saúde na Escola (PSE), quando houver;
- Estabelecer em parceria com os profissionais da educação estratégias comuns de operacionalização do Programa Saúde na Escola, considerando nesse planejamento as diretrizes e os princípios preconizados pela Política Nacional da Atenção Básica e o Projeto Político Pedagógico das escolas;
- Contribuir no debate para a inserção transversal dos temas da saúde no currículo escolar;
- Participar do planejamento, monitoramento e avaliação das ações desenvolvidas;
- Participar do processo de educação permanente em saúde;
- Realizar visitas domiciliares e participar de grupos educativos e de promoção da saúde, como forma de complementar as atividades clínicas para o cuidado dos escolares, sobretudo para grupos de escolares mais vulneráveis a determinadas situações priorizadas pela equipe;
- Orientar sobre a necessidade de realização das vacinas conforme estabelecido neste Caderno, quando indicadas;
- Realizar triagem da acuidade visual de escolares de acordo com a Tabela de Snellen. Os escolares cujas alterações na acuidade visual forem constatadas pelos enfermeiros, técnicos e auxiliares de enfermagem devem ser encaminhados para o médico da equipe de Saúde da Família;
- Realizar ações de promoção de saúde alimentar e trabalhos com grupos no ambiente escolar, dirigidos aos alunos, professores, funcionários e pais dos alunos;

- Desenvolver ações que abordem temas como a obesidade, diabetes, sedentarismo, prática de atividade física, hábitos alimentares e estilos de vida, mudanças de comportamento e cuidados em relação à higiene bucal;
- Contribuir para o desenvolvimento de políticas locais que assegurem e fortaleçam ambientes escolares saudáveis, que considerem a oferta de alimentação saudável e adequada, a proibição do uso de drogas lícitas ou ilícitas, o estímulo às atividades físicas e esportivas, o acesso à água tratada e potável, medidas que diminuam a poluição ambiental, visual e sonora, que permitam acesso adequado a escolares deficientes e a segurança dos escolares, entre outros;
- Identificar as famílias de escolares que estejam inseridas no Programa Bolsa-Família, bem como acompanhar suas condicionalidades, de forma articulada com o setor Educação e de Desenvolvimento Social/Assistência Social.

A partir do momento que a escola faz parte do PSE, ela passa a integrar no seu projeto político-pedagógico a abordagem das temáticas definidas pelo programa, e nesta fase as equipes de saúde irão participar do planejamento das ações, realiza-las de maneira conjunta, intervenções quando necessária e avaliação das ações. (VIEIRA; VIEIRA 2011).

Um dos programas desenvolvidos pelo Ministério da Saúde e o Ministério da Educação, por meio do Plano de Saúde na Escola é o Crack, é possível vencer, que apresenta as seguintes características:

#### **OBJETIVO GERAL**

- Elaboração, implantação e avaliação de programas para prevenção ao uso de álcool, tabaco, crack e outras drogas por crianças e adolescentes por meio do Programa Saúde na Escola – PSE

#### **OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- Adaptar os programas de prevenção “Unplugged” ; “Good Behavior Game”; “SFP” para a realidade brasileira.
- Adaptar o método do Teatro do Oprimido;



- Aplicar os métodos em escolas da rede pública de ensino em três etapas: piloto (tradução, adaptação e implementação), expansão e abrangência nacional atingindo, ao final do processo, todos os estados brasileiros e cidades de diversos portes populacionais;
- Avaliar a viabilidade, efetividade e custo-efetividade dos quatro programas.

## **RESULTADOS ESPERADOS**

- Promover o protagonismo infanto-juvenil e fortalecer os vínculos comunitários;
- Qualificação dos profissionais de saúde e educação;
- Valorização do lugar social do profissional da educação;
- Ampliar os fatores de cuidado e proteção social;
- Reduzir o consumo de álcool, tabaco, crack e outras drogas e impactar no retardamento do início do consumo de drogas;
- Favorecer relações interpessoais cooperativas e inclusivas no espaço escolar;
- Impactar na redução da evasão escolar e na melhoria do rendimento.

As ações previstas no PSE para prevenção do uso de drogas estão direcionadas no componente II, que promove Promoção da saúde e Prevenção de doenças e agravos” estão previstas ações no âmbito da: alimentação saudável, prática corporal, saúde sexual e reprodutiva (SPE), prevenção ao uso de drogas (SPE), cultura de paz, saúde mental, saúde ambiental e desenvolvimento sustentável, descrito sua formação de contexto no quadro abaixo:

**Quadro 1. Programa por faixa etária e contexto**

|                               | Faixa Etária  |  |                       |
|-------------------------------|---|--|-----------------------|
|                               | Idade<br>6 a 10 anos  | Idade<br>10 a 14 anos  | Idade<br>14 a 17 anos |
| <b>Escola<br/>Capacitação</b> | Jogos Interativos<br>(Good Behavior<br>Game)                              | Educação para vida<br>UNPLUGGED  | Teatro do<br>Oprimido |
| <b>Família</b>                | Programa para o<br>Fortalecimento<br>das Relações<br>Familiars (SFP 6-11) | Programa para o<br>Fortalecimento<br>das Relações<br>Familiars (SFP 10-<br>14) |                       |

**Fonte:** Programa Saúde na Escola, ME, MS (2006). Adaptado.

### 1.1. A contribuição da educação para saúde

Partindo do foco que a saúde e a educação são um direito de todos, cabe como uma das colaborações direta da escola conscientizar os alunos sobre seus direitos e obrigações, e no enfoque do direito à saúde. Segundo Souza e Lopes (2012), esta colaboração deve ser uma ação em conjunto, que envolva escola, aluno e a comunidade, desenhando o planejamento das ações e os seus resultados.

A prática das ações da saúde por meio da educação é um compromisso social da escola, caracterizado pelos Temas Transversais, do qual consta dentro dos Parâmetros Curriculares Nacionais, do qual um dos objetivos citados é o desenvolvimento da consciência sanitária da população e dos governantes para o exercício de seus direitos.

Apesar da escola não ter como objetivo principal o exercício da área do direito à saúde, situa-se nela como uma das fontes primárias principais, o ponto de partida para a promoção dessas mudanças, pois essas responsabilidades estão a cargo do Sistema Único de Saúde – SUS, ficando a escola as ações de caráter prescritivas e higienistas. Barreto (2005), complementa que a

promoção da saúde na escola parte de uma ação crítica, reflexiva e educativa.

A educação com enfoque voltado para a saúde, Freire expõe a importância e a necessidade de realizar uma política educacional voltada a vivência em sociedade de maneira conscientizada, colocando em pauta teorias, discussões e análises, tratando deste paralelo que é o universo onde vivem as classes sociais.

Uma das ações realizadas no ano de 2016 através do programa saúde na escola, realizado pelo Ministério da Saúde e o Ministério da Educação, foi a mobilização de todas as escolas no Brasil, juntamente com alunos, professores, funcionários e a comunidade, unidos para o desempenho nas ações contra o foco do mosquito *Aedes aegypti*, transmissor da Dengue, Chikungunya e principalmente a Zika, conforme exposto na figura abaixo.

**Figura 1. Campanha contra o *Aedes aegypti***



Fonte: <http://dab.saude.gov.br/portaldab/pse.php>

Campos et al (2004) explica que para fortalecer a promoção da saúde através da educação popular, é necessária uma parceria das políticas intersetoriais, envolvendo a sociedade civil, órgãos não-governamentais, instituições, para que possam realizar as ações de maneira mais abrangente, e que um dos aspectos das políticas públicas são as gestões participativas, que envolvem a sociedade como um todo.

O fortalecimento da estrutura educacional irá assegurar para a sociedade um modelo de gestão dinâmico e participativo, composto por profissionais qualificados que irão executar o

processo pedagógico mediante abordagens que identifique as próprias necessidades da sociedade, fortalecendo a estrutura social, envolvendo a comunidade e trabalhando nas perspectivas de resolução dos problemas encontrados com a saúde. (CAMPOS et al 2004).

Diversos aspectos são relacionados dentro da temática educação e saúde, desde a produção de material educativo à execução das ações dentro e fora das unidades, esta vinculação do poder público com a sociedade em geral irá proporcionar o desenvolvimento de um trabalho mais interativo e abrangente, pois como citado no texto da revista (MS/2005, p. 16):

Quando a escola se transforma em um espaço de produção de saúde, muitas atividades podem ser desencadeadas pela comunidade escolar, tais como: aulas interdisciplinares, visitas às comunidades, palestras, estudos, seminários, dentre outras. Podem ser atividades educativas abordando os temas como saúde, cidadania e Sistema Único de Saúde (SUS), hábitos e alimentação saudáveis. Além disso, pode-se atuar junto aos conselhos locais e/ou municipais de saúde, sempre planejando coletivamente. Com a necessidade de divulgação das ações, bem como dos conhecimentos sobre saúde, o Ministério da Saúde vem produzindo materiais para contribuir nas reflexões e no desenvolvimento dessas atividades.

As características influentes que determinam os aspectos culturais da sociedade, são determinantes para a construção das políticas públicas, estas características são apresentadas por meio dos fatores econômicos, sociais, comportamentais, biológicos, dentre outros. A escola já absorve todos estes impactos desde o momento em que os alunos ingressam para iniciar seu processo de formação, Oliveira e Antônio (2006), explicam que o professor é o elemento que irá proporcionar o passo inicial à saúde das crianças, servindo como referência e explicando os primeiros passos de higiene pessoal.

Partindo da concepção que a educação é base fundamental para o desenvolvimento do indivíduo, e assegurar seus direitos e garantias, a Organização das Nações Unidas, proclamou a Declaração dos Direitos da Criança, em 20 de novembro de 1989, para proporcionar as crianças uma infância assegurada de valores, harmonia, educação, saúde e qualidade de vida, assim como descreve seu princípio VII, que dá direito a uma educação gratuita e ao lazer infantil.

## **1.2 Estratégias e ações para promoção da saúde na escola**

A sistematização das ações da promoção da saúde nas escolas, deve ser proporcionado por projetos estratégicos, com formatação orientada através de currículos escolares e a assistência à saúde. Incluindo as características do ambiente, da sociedade, e dos jovens para participar das tomadas de decisão e opinar sobre a sistemática desenvolvida e suas necessidades. (SOUZA; LOPES, 2002).

Diversas políticas públicas tem a finalidade de promover na educação diretrizes relacionadas à saúde, dentro dessas políticas temos como forma de diretrizes na Política Nacional de Promoção da Saúde, as linhas de financiamento dentro da política de educação, acompanhamento e avaliação das ações de promoção da saúde, indicadores, parcerias, e outras diretrizes.

Nas ações regulamentadas para implementação da promoção da saúde para alunos e a comunidade em geral, o Ministério da Saúde apresenta ações para serem promovidas, tais como:

### **1. Alimentação saudável:**

- a) Desenvolver ações para a promoção da alimentação saudável no ambiente escolar;
- b) fortalecimento das parcerias com a SGTES, Anvisa/MS, Ministério da Educação e FNDE/MEC para promover a alimentação saudável nas escolas;

- c) divulgação de iniciativas que favoreçam o acesso à alimentação saudável nas escolas públicas e privadas;
- d) implementação de ações de promoção da alimentação saudável no ambiente escolar;
- e) produção e distribuição do material sobre alimentação saudável para inserção de forma transversal no conteúdo programático das escolas em parceria com as secretarias estaduais e municipais de saúde e educação.
- f) lançamento do guia “10 Passos da Alimentação Saudável na Escola”;
- g) sensibilização e mobilização dos gestores estaduais e municipais de saúde e de educação, e as respectivas instâncias de controle social para a implementação das ações de promoção da alimentação saudável no ambiente escolar, com a adoção dos dez passos;
- h) produção e distribuição de vídeos e materiais instrucionais sobre a promoção da alimentação saudável nas escolas.

## **2. Prática Corporal/Atividade Física**

- a) mapear e apoiar as ações de práticas corporais/atividade física existentes nos serviços de atenção básica e na Estratégia de Saúde da Família, e inserir naqueles em que não há ações;
- b) ofertar práticas corporais/atividade física como caminhadas, prescrição de exercícios, práticas lúdicas, esportivas e de lazer, na rede básica de saúde, voltadas tanto para a comunidade como um todo quanto para grupos vulneráveis;
- c) capacitar os trabalhadores de saúde em conteúdo de promoção à saúde e práticas corporais/atividade física na lógica da educação permanente, incluindo a avaliação como parte do processo;
- d) consolidar a Pesquisa de Saúde dos Escolares (SVS/MS) como forma de monitoramento de práticas corporais/atividade física de adolescentes.

## **3. Prevenção e controle do tabagismo**

Articular com o MEC/secretarias estaduais e municipais de educação o estímulo à iniciativa de promoção da saúde no ambiente escolar. Mobilizar e incentivar as ações contínuas por meio de canais comunitários (unidades de saúde, escolas e ambientes de trabalho) capazes de manter um fluxo contínuo de informações

sobre o tabagismo, seus riscos para quem fuma e os riscos da poluição tabagística ambiental para todos que convivem com ela.

#### **4. Redução da morbimortalidade em decorrência do uso abusivo de álcool e outras drogas**

I - Investimento em ações educativas e sensibilizadoras para crianças e adolescentes quanto ao uso abusivo de álcool e suas consequências.

II - Produzir e distribuir material educativo para orientar e sensibilizar a população sobre os malefícios do uso abusivo do álcool.

III - Promover campanhas municipais em interação com as agências de trânsito no alerta quanto às consequências da “direção alcoolizada”.

IV - Desenvolvimento de iniciativas de redução de danos pelo consumo de álcool e outras drogas que envolvam a co-responsabilização e autonomia da população.

V - Investimento no aumento de informações veiculadas pela mídia quanto aos riscos e danos envolvidos na associação entre o uso abusivo de álcool e outras drogas e acidentes/violências.

VI - Apoio à restrição de acesso a bebidas alcoólicas de acordo com o perfil epidemiológico de dado território, protegendo segmentos vulneráveis e priorizando situações de violência e danos sociais.

#### **5. Redução da morbimortalidade por acidentes de trânsito**

I - Promoção de discussões intersetoriais que incorporem ações educativas à grade curricular de todos os níveis de formação

II - Articulação de agendas e instrumentos de planejamento, programação e avaliação, dos setores diretamente relacionados ao problema.

III - Apoio às campanhas de divulgação em massa dos dados referentes às mortes e sequelas provocadas por acidentes de trânsito.

O fortalecimento desses mecanismos de ação partindo da articulação das políticas pedagógicas, fortalece a promoção da saúde, por meio dos Temas Transversais, Ministério da Saúde, Ministério da Educação, FNDE/MEC, PNPS, e outras ações voltadas

para parceria da educação e saúde, inseridos nestes aspectos as parcerias públicas e privadas.

## **2. Metodologia**

Para a realização desta pesquisa têm como identificação as ações de promoção da saúde e qualidade de vida de crianças e jovens dentro do processo político-pedagógico de aprendizagem, utilizando de recursos usuais da escola e dos pré-estabelecidos pelas diretrizes curriculares nacionais.

Gil (2010) explica que um trabalho de pesquisa descritivo é aquele que tem como objetivo a descrição das características de determinada população. Para o autor, esse tipo de pesquisa é elaborado com o objetivo de identificar possíveis relações entre variáveis e estudar as características de um grupo. Portanto neste caso observa-se as ações praticadas pela escola para melhorar a qualidade de vida dos seus alunos.

Quanto aos procedimentos trata-se de uma pesquisa documental e bibliográfica, por meio revisão de literatura, pois de acordo com o conceito de Gil (2010), refere-se à coleta de materiais elaborados de acordo com os objetivos da pesquisa, pois nessas ações apresentam-se dados estatísticos, através de informativos do Instituto Nacional de Educação e Pesquisa Anísio Teixeira – INEP, aspectos dentro do processo pedagógico, práticas de saúde no cotidiano escolar relacionadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN’s e nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica – DCN’s.

Nesta relação, conforme, Martins e Théóphilo (2009), defendem que a pesquisa bibliográfica é necessária em todas as pesquisas científicas e seus objetivos são: explicar e discutir um problema com bases em referências publicadas, e os objetivos nos quais se expressam demonstrar o conceito de saúde e qualidade de vida, o surgimento das ações na área de saúde aplicadas nas



escolas e as diretrizes nacionais para o desenvolvimento da saúde nas escolas, e ainda em demonstrar a importância da inserção de práticas de saúde dentro do processo político-pedagógico na educação de crianças e jovens nas escolas.

A abordagem será definida como qualitativa, onde buscou as ações de promoção da saúde e qualidade de vida de crianças e jovens dentro do processo político-pedagógico de aprendizagem, utilizando de recursos usuais da escola e dos pré-estabelecidos pelas diretrizes curriculares nacionais. Pois como definem Martins e Theóphilo (2007, p.135), pesquisas qualitativas: “Pedem descrições, compreensões, interpretações e análises de informações, fatos, ocorrências, evidências que naturalmente não são explicadas por dados e números”.

### **3. Análises e discussões**

Ferreira (2011, p.16), em sua pesquisa sobre educação e promoção da saúde nas escolas do município de Serra Talhada-PE, apresenta os seguintes aspectos em relação a temática:

Essas ações têm caráter educativo e objetivam romper o ciclo que gera problemas sociais, emocionais, cognitivos e comportamentais e visam ao desenvolvimento direto ou indireto de competências específicas que propiciem o bem-estar e a qualidade de vida dos sujeitos.

A mesma afirma ainda, que as construções em torno de ações específicas são fundamentais para o norteamento das práticas educativas, envolvendo a população e o exercício profissional para construção do bem-estar através de uma ação pedagógica voltada para a apuração do sentir/pensar/agir para a construção de uma sociedade fundada na solidariedade, justiça e participação de todos.

Estas observações despontam na caracterização da atuação de envolvimento de toda sociedade, principalmente da mobilização

dos profissionais de saúde, mobilizando e interagindo na formulação do conhecimento. Potencializar as habilidades dos indivíduos irá favorecer o desenvolvimento humano, lhe preparando para as adversidades, no caráter preventivo, preparando estes alunos para os cenários futuros.

Ainda tratando deste assunto, o programa caracteriza que a escola deve ser entendida como um espaço de relações, um espaço privilegiado para o desenvolvimento crítico e político, contribuindo na construção de valores pessoais, crenças, conceitos e maneiras de conhecer o mundo e interfere diretamente na produção social da saúde. Neste sentido tem como objetivos o papel de promover a todos uma melhor qualidade de vida, mudando seus hábitos diários, alimentação, educação lazer, cultura, e acesso a bens e serviços.

Barbieri (2013, p.14), apresenta que a promoção dos eventos internacionais de saúde, serviram de base para o processo da construção das políticas públicas no Brasil, aumentando assim as bases de formação dos conceitos voltadas para educação e saúde, e da política da saúde na escola.

Conforme apresentado, estas políticas internacionais, foram fundamentais para a ampliação do conceito de promoção da saúde, e dentro dessas ações destacou o posicionamento ideal para construção dessas políticas, onde no qual a escola seria o ambiente potencialmente promotor de saúde e construíram-se as bases para o surgimento da concepção de Escolas Promotoras de Saúde (EPS). Onde ao mesmo tempo também foi constituído em 1995, a Iniciativa Regional de Escolas Promotoras de Saúde pela Organização Pan-americana de Saúde (OPAS), época em que a nova promoção da saúde já estava bem estabelecida (BRASIL, 2007).

Anteriormente a essa promoção da saúde no âmbito internacional, no Brasil A relação dos setores educação e saúde é bastante antiga. Em 1953, o então Ministério da Educação e Saúde se desdobrou em dois: no Ministério da Saúde e no Ministério da

Educação e Cultura. As ações desenvolvidas pelo Departamento Nacional de Saúde passaram a ser responsabilidade do Ministério da Saúde. Desde então, os Ministérios da Educação e da Saúde têm autonomia institucional para elaboração e implementação de suas políticas.

As políticas de saúde e educação no Brasil, são setorizadas e distribuídas nas três esferas, União, Estados e Municípios. A saúde é assistida por outro aporte, separado a responsabilidade da educação, através do Sistema Único de Saúde, mas a saúde na escola e suas ações são restritas ao processo de implantação do programa saúde na escola, com atendimento e capacitação por profissionais da educação e da saúde.

### **Considerações finais**

Como pode ser observado, as ações públicas voltadas para a promoção da saúde na escola, veio sendo inserida no contexto social, desde meados dos anos 50, com a criação do Ministério da Educação e Cultura e o Ministério da Saúde. Outros programas antes dessa construção também foram implantados, porém a acentuação da promoção da saúde na educação veio tornar-se abrangente a partir dos anos 80.

Com a Constituição Federal de 1988, tornou-se o marco histórico para o norte que serviria de formulação das políticas públicas sociais, assim como a criação do Sistema Único de Saúde – SUS, em 1986, para as políticas e programas da saúde e da família. Nos anos 90 vários planos e projetos foram iniciados e passaram a ser executados em melhoria do desenvolvimento da educação, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação no Brasil – LDB.

Os objetivos dessa pesquisa estavam condicionados a demonstrar a promoção da saúde e qualidade de vida na escola, o surgimento das ações na área de saúde aplicadas nas escolas e as diretrizes nacionais para o desenvolvimento da saúde nas escolas, e demonstrar a importância da inserção de práticas de saúde dentro

do processo político-pedagógico na educação de crianças e jovens nas escolas.

Para atingir os objetivos foram apresentadas as conferências internacionais, tal como a conferência de saúde de 1986, que trata das características que resultam as condições do indivíduo que envolvem alimentação, habitação, educação, renda, trabalho, dentre outros aspectos, declarações da Organização Mundial de Saúde – OMS e das Organizações das Nações Unidas – ONU.

A construção da Política Nacional de Promoção a Saúde – PNPS, que define em seus objetivos gerais, promover a qualidade de vida e reduzir a vulnerabilidade e riscos à saúde, incluindo os seus fatores condicionais como o modo de viver, as condições de trabalho, habitação, ambiente, educação, lazer, cultura, acesso a bens e serviços essenciais. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN’s e nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica – DCN’s.

Criação da Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde, que lança a revista A Educação que produz saúde, uma das primeiras publicações que trazem a temática da parceria educação e saúde, abrangendo diversas temáticas e conceitos, e subjetivando alguns tais aspectos, tais como: fortalecer ou transformar a escola em um espaço de produção de saúde, precisamos de pessoas com experiência em diversas áreas do conhecimento. Além dos próprios profissionais de saúde, agentes de saúde, existem muitas raizeiras, parteiras, benzedeadas que exercem uma missão importante na saúde das populações. Existem conselheiros de saúde que participam dos conselhos de saúde.

A criação das Escolas Promotoras de Saúde – EPS, destacando como estratégia “identificação e apoio a iniciativas referentes às Escolas Promotoras de Saúde com foco em ações de alimentação saudável, práticas corporais/atividades físicas e ambiente livre do tabaco”.

E apresentando o Programa Saúde na Escola – PSE, uma política intersetorial do Ministério da Saúde e do Ministério da Educação, instituído em 2007, por meio de Decreto Presidencial nº 6.286, de 5 de dezembro de 2007, estendido a todas as escolas de educação pública do país, incluindo creches, pré-escola, ensino fundamental, ensino médio e educação de jovens e adultos.

Com estas afirmações contidas nesta pesquisa, pode-se responder ao seguinte questionamento: Quais ações devem ser praticadas pela escola para melhorar a qualidade de vida dos seus alunos?

O pleno exercício desses mecanismos de ação partindo da articulação das políticas pedagógicas, fortalece a promoção da saúde, por meio dos Temas Transversais, Ministério da Saúde, Ministério da Educação, FNDE/MEC, PNPS, e outras ações voltadas para parceria da educação e saúde, inseridos nestes aspectos as parcerias públicas e privadas.

Com este conjunto de ações e legislações, podemos observar que as políticas públicas estão desempenhando ações de maneira sustentável e coletiva para o benefício comum da sociedade, através dos programas de saúde desenvolvidos nas escolas.

A proposta político-pedagógica deve abordar o tratamento da discussão da saúde como tema educacional, abrangendo assim a importância de transformar as condições precárias das crianças e adolescentes em noções para a construção de uma vida saudável, tendo este acompanhamento e a construção desse conhecimento no ambiente escolar.

Estas ações irão proporcionar ao aluno o pleno desenvolvimento de sua qualidade de vida e reduzir a vulnerabilidade e riscos à saúde, observando as práticas operacionais e didáticas oferecidas dentro da escola pelos professores e os profissionais da saúde, atendendo de maneira abrangente os aspectos como: alimentação saudável, respeito à diversidade; cultura da paz; mediação de conflitos; autocuidado;

autoestima; direitos sexuais e reprodutivos; meio ambiente; inclusão social e direitos.

Estas ações devem ocorrer de maneira integrada contribuindo para o seu desenvolvimento e apoio de toda sociedade, envolvendo uma ação conjunta de pais, alunos e escola, para alcançar o seu sucesso, atendendo nos projetos as práticas político-pedagógicas das escolas, promovidas para promoção da saúde, por meio das políticas públicas e dos programas ora apresentados.

## Referências

BARBIERI, Aline Fabiane. Políticas públicas de educação e saúde na escola: apontamentos iniciais sobre o programa saúde na escola (PSE). Universidade Estadual de Maringá. 2013.

BARRETO, E.S.S. A participação na escola: contribuições para a melhoria da qualidade da educação. *Boletim do MEC: Debate – Retratos da escola*, 2005.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica/ Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

\_\_\_\_\_. Lei Orgânica da Saúde nº. 8.080, de 19 de setembro de 1990.

Brasil. Ministério da Saúde. Política nacional de promoção da saúde / Ministério da Saúde, Secretaria de Vigilância em Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde. – Brasília: Ministério da Saúde, 2006.

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. Saúde na escola / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Atenção Básica. – Brasília: Ministério da Saúde, 2009.

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão do Trabalho e Educação na Saúde. A educação que produz saúde. Revista. Série F Comunicação e Educação em Saúde. T. 30 mil exemplares. Brasília, 2005.

\_\_\_\_\_. Programa Saúde na Escola. Decreto Presidencial nº 6.286, de 5 de dezembro de 2007.

BUENO, Denise. Programa Saúde na Escola (PSE): Desafios da Intersetorialidade. Ministério da Saúde. Seminário Integrado da Política de Saúde na Escola Fortaleza/CE – 21 de junho de 2012. Disponível em: <<<http://www.itarget.com.br/newclients/undimece.org.br/2011/extra/download/Apresentacao.pdf>>>. Acesso em: 05 de janeiro de 2017.

CAMPOS, G. W.; BARROS, R. B.; CASTRO, A. M. *Avaliação da política nacional de promoção da saúde. Ciência e Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p.745 - 749, 2004.

CANDEIAS, N. M. F. Conceitos de educação e de promoção em saúde: mudanças individuais e mudanças organizacionais. *Revista de Saúde Pública*, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 209-213, abr. 1997.

Editores, 2002.

ENGEL, J. *Avaliação em Pediatria*. 3ª Ed. Rio de Janeiro: Reichmann & Affonso

FERREIRA, Micherllayne Alves. *Educação e promoção da saúde nas escolas do município de Serra Talhada-PE / Micherllayne Alves Ferreira*. – Recife: s.n. 2011.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar Projetos de Pesquisa*. 8 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira – INEP. Censo Escolar 2015. <http://portal.inep.gov.br/basica-censo>. Acesso em 30/11/2016.

MARTINS, Gilberto de Andrade; THEÓPHILO, Carlos Renato. *Metodologia da Investigação Científica para Ciências Sociais Aplicadas*. São Paulo. Atlas. 2007.

MOREIRA, M. A. *Ensino e Aprendizagem: enfoques teóricos*. São Paulo. Ed.

OLIVIERA, A.S; ANTONIO, P.S. Sentimentos do adolescente relacionados ao fenômeno Bullying: possibilidades para a assistência de enfermagem nesse contexto. *Revista Eletrônica de Enfermagem*, v. 08, n. 01, p. 30 – 41, 2006.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS – ONU. Declaração Universal dos Direitos da Criança. Genebra, Resolução da Assembleia Geral 1386 (XIV), de 20 de novembro de 1989.

Organização Mundial de Saúde – OMS. Genebra. Declaração Universal dos Direitos Humanos. 1948.

SANTOS, Maria Ladjane Galdino dos. A responsabilidade da escola na saúde dos alunos. Trabalho científico. FacRedentor. Itaperuna, 2010.

SOUZA, A.C.; LOPES, M.J.M. Implantação de uma ouvidoria em saúde escolar: relato de experiências. Rev. Gaúcha Enfermagem, Porto Alegre, v. 23, n. 2, p. 123-141, 2002.

VIEIRA, Ana Clara da Cunha; VIEIRA, Valéria da Silva. A necessidade de capacitação dos profissionais do programa saúde na escola para inclusão de orientações posturais preventivas no âmbito escolar. Ciência em Tela. V. 4, n. 2, 2011.



## Capítulo 16

### A formação dos professores para educação especial

*Walnivia Assunção de Sousa*  
*João Sobrinho Roberto da Silva*

#### **Introdução**

A prática pedagógica na educação especial nos últimos anos e o fortalecimento das políticas educacionais, ampliam a acessibilidade e a prática na educação básica, com diretrizes previstas no Plano Nacional de Educação. Marchesi e Martin (1995), utilizavam a expressão pessoas com necessidades educativas especiais, como termo para identificar os alunos que durante o processo de escolarização apresentaram algum tipo de problema de aprendizagem, e que os recursos educacionais e didáticos são essenciais, assim como acessibilidade e competência dos professores.

As ações na temática da educação especial estão inseridas dentro do aspecto educacional, porém de maneira segregada, assim como cita Ferreira (1993), desvinculando os alunos em classes especiais, oferecendo uma educação diferenciada à parte. Vigotsky (1987), exemplifica que a característica da aprendizagem não está intrínseca no defeito, mas no sujeito, e o processo de desenvolvimento na educação desta criança está inserida como um capítulo da pedagogia geral.

Segundo Vitaliano (2013, p. 2), estas ações já são desenvolvidas e expressa que:

Nas publicações de Educação Especial, sobretudo nas mais recentes que discutem os problemas de formação e preparação dos professores para atender os alunos especiais incluídos, verificamos que muitos pesquisadores sugerem para lidar com esta situação procedimentos semelhantes aos apresentados para formação de professores reflexivos. Os principais aspectos em que se assemelham é a valorização da reflexão sobre a ação e o fato de considerar que a escola deve ser um local de convivência democrática, onde as decisões sejam compartilhadas.

A inclusão escolar ainda é um desafio, visto que há uma diferença enorme entre o discurso da educação nos parâmetros curriculares e a realidade vista em sala de aula, a falta de conhecimento e habilidades do professor e os aspectos de gestão da escola. Assim como cita Ferreira (1993), estas variáveis apresentam-se na realidade de hoje, e esse crescimento de alunos matriculados irá proporcionalmente aumentar os problemas, caso não haja um preparo articulado de professores e da gestão escolar.

A escolha do tema abrange na dificuldade de atuação dos professores em sala de aula para receber os alunos portadores de necessidades especiais, pois o investimento educacional parte ainda da especialização custeada pelo próprio professor em IES. Apesar da legislação prever aspectos relevantes para inserção no processo de inclusão, anda encontra-se dificuldades que interpelam diversos fatores, como falta de estrutura, profissionais, acessibilidade, material de apoio pedagógico, apoio da família, entre outros.

Seguindo esta linha de raciocínio da pesquisa, apresenta o seguinte questionamento: Quais tipos de ações deverão os professores realizar para complementar sua formação para atender os alunos da educação especial? Têm-se como objetivos específicos demonstrar o conceito e a legislação abrangente da educação inclusiva, os tipos de necessidades e o uso de material

pedagógico e recreativo para crianças portadoras de necessidades. Tem como objetivo geral demonstrar o papel dos professores e sua formação para ações de inclusão de alunos na educação especial.

Esta pesquisa qualifica-se como uma abordagem do tipo descritiva, documental e bibliográfica, realizada através de um estudo que tem como objetivo apresentar através de uma abordagem qualitativa, as ações de natureza pedagógica e de formação dos professores para atender os alunos portadores de necessidades especiais, objetivando a legislação brasileira e os aspectos sociais.

O trabalho divide-se em cinco seções: a primeira é a introdução ao assunto, a segunda seção apresenta de forma descritiva os conceitos, teorias e a legislação com base nos estudos da área, a terceira define a metodologia desenvolvida no trabalho, a quarta representa o estudo de caso e por última a quinta seção as considerações finais.

## **1. Formação do professor e a educação inclusiva**

A formação de professores para a educação especial no Brasil inicia um novo movimento a partir da década de 90, que se prolonga até os dias de hoje, onde as políticas públicas brasileiras tomaram forte investimento e conscientização da questão das pessoas portadoras de distúrbios, principalmente depois da publicação da Associação Americana de Psiquiatria, através do manual de diagnósticos. (MIRANDA; FILHO, 2012)

Glat (2007, p. 42) afirma que o princípio da educação para todos, abrange os termos de igualdade de direitos e oportunidades, em um ambiente educacional favorável, preconizando a interatividade entre o educando e a instituição, no propósito de direcionar a existência da diversidade na escola e apresentando as seguintes propostas:

Construir propostas pedagógicas baseadas na interação com os alunos;  
Reconhecer os tipos de capacidades presentes na escola;  
Sequências conteúdos e adequá-los aos diversos ritmos de aprendizagem;  
Utilizar metodologias diversificadas e motivadoras;  
Optar por um paradigma de avaliação processual e emancipadora.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9.394/96, estabelece a regulamentação da educação e os processos formativos, no capítulo V, Arts. 58 a 60 especificam a regulamentação da educação especial no Brasil, e a inserção dos deficientes nas escolas de ensino regular, garantindo o estado de direito ao acesso à educação infantil.

Nas escolas regulares, é comum encontrar professores com medo ou dificuldades de inserir as crianças portadoras de necessidades especiais dentro da sala de aula, pois é comum ouvir deles que não foram preparados dentro de sua formação para lidar com esta situação, neste aspecto podemos observar a ausência do conhecimento ou sua limitação que ocorre dentro de seu processo de formação, causando assim uma certa resistência por parte do professor e até uma rejeição para aceitar essa condição de lidar com essas crianças em sala de aula. (MITTLER, 2003).

Esta casualidade abordada nesta temática pelo professor, segundo Miller (2003), se dá na maioria das vezes por medo, pois o conhecimento necessários e fundamentais nos processos pedagógicos eles já adquiriram durante a sua formação, e precisa ser mais confiante em si, pois é de conhecimento do autor, que a formação não preenche todas as lacunas necessárias para preparar o professor, e cabe a eles buscarem essas formações adicionais por meio de especializações ou cursos.

Para Rodrigues (2003), esta formação aplica-se a um processo contínuo devido a questão dessa formação deficitária do professor, pois no processo de inclusão isso implicará em sérias

consequências. Na educação inclusiva, é necessário que haja uma preparação do professor, em todos os aspectos, pedagógicos, sociais, afetivos, psíquicos, dentre outros, buscando aprimorar o processo de aprendizagem e a melhor didática para exercer em sala de aula.

Os princípios fundamentais para a educação inclusiva devem estabelecer valores e características que devem partir do aspecto social e envolver todas as pessoas e classes sociais dentro do processo da formação educacional, e explica que dentre outros aspectos que:

Há na educação inclusiva a introdução de outro olhar. Uma maneira nova de se ver, ver os outros e ver a educação. Para incluir todas as pessoas, a sociedade deve ser modificada com base no entendimento de que é ela que precisa ser capaz de atender às necessidades de seus membros. Assim sendo, inclusão significa a modificação da sociedade como pré-requisito para a pessoa com necessidades especiais buscar seu desenvolvimento e exercer sua cidadania. Torna-se necessário preparar a escola para incluir nela o aluno PNEE, a fim de que os benefícios sejam múltiplos para todos com a educação: os alunos, os professores e a sociedade em geral. (RODRIGUES, 2007 p. 167).

Outro fator de extrema relevância para as políticas públicas e sociais para a educação inclusiva, é declaração de Salamanca (1994, p.8), que apresenta nos fatores relativos à escola, apresenta que:

O desenvolvimento de escolas inclusivas que ofereçam serviços a uma variedade de alunos em ambas áreas rurais e urbanas requer a articulação de uma política clara e forte de inclusão junto com provisão financeira adequada – um esforço eficaz de informação pública para combater o preconceito e criar atitudes informadas e positivas – um programa extensivo de orientação e treinamento profissional – e a provisão de serviços de apoio necessários. Mudanças em todos os seguintes aspectos da escolarização, assim como em muitos outros. São necessários para a contribuição de escolas inclusivas bem-sucedidas:

currículo, prédios, organização escolar, pedagogia, avaliação, pessoal, filosofia da escola e atividades extra-curriculares.

A Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 2 de 11 de setembro de 2011, que institui as diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica, prevê no art. 8º.

Apresenta ainda no art. 18, § 2º, o conceito de que são considerados professores especializados em educação especial:

Aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequados aos atendimentos das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais.

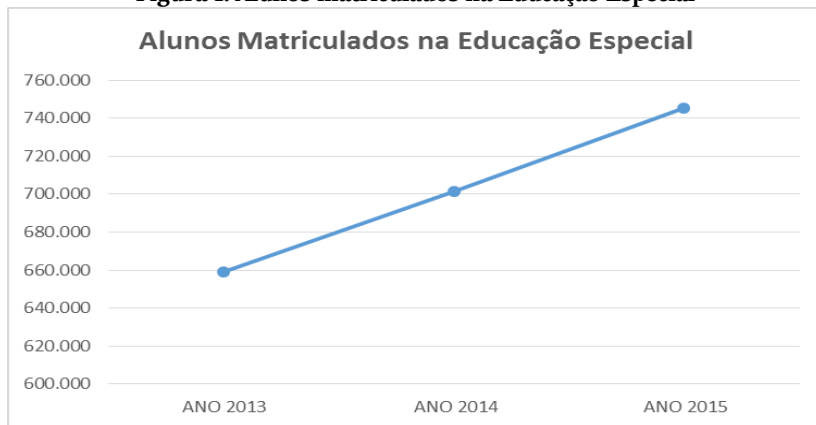
O censo escolar realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, apresenta os dados estatísticos educacionais, com informações do ensino regular (educação Infantil e ensinos fundamental e médio), educação especial, educação de jovens e adultos (EJA) e educação profissional (cursos técnicos e cursos de formação inicial continuada ou qualificação profissional). A modalidade de educação especial do ano de 2015, será apresentado no quadro abaixo:

**Quadro 1. Estatística de alunos matriculados na Educação Especial 2015.**

| Unidades da Federação       | Educação Infantil |              |                |              | Ensino Fundamental |               |                |               |
|-----------------------------|-------------------|--------------|----------------|--------------|--------------------|---------------|----------------|---------------|
|                             | Creche            |              | Pré- escola    |              | Anos Iniciais      |               | Anos Finais    |               |
|                             | Parcial           | Integral     | Parcial        | Integral     | Parcial            | Integral      | Parcial        | Integral      |
| <b>BRASIL</b>               |                   |              |                |              |                    |               |                |               |
| Estadual Urbana             | 316               | 28           | 1.269          | 59           | 53.391             | 6.742         | 93.964         | 7.848         |
| Estadual Rural              | 2                 | 0            | 36             | 3            | 3.509              | 784           | 4.905          | 911           |
| Municipal Urbana            | 3.885             | 5.516        | 25.892         | 3.226        | 214.033            | 34.875        | 74.425         | 11.607        |
| Municipal Rural             | 431               | 177          | 3.930          | 202          | 40.527             | 13.646        | 14.372         | 5.684         |
| <b>Estadual e Municipal</b> | <b>4.634</b>      | <b>5.721</b> | <b>31.127</b>  | <b>3.490</b> | <b>311.460</b>     | <b>56.047</b> | <b>187.666</b> | <b>26.050</b> |
| Unidades da Federação       | Médio             |              | EJA Presencial |              |                    |               |                |               |
|                             |                   |              | Fundamental    | Médio        |                    |               |                |               |
|                             | Parcial           | Integral     |                |              |                    |               |                |               |
| <b>BRASIL</b>               |                   |              |                |              |                    |               |                |               |
| Estadual Urbana             | 54.478            | 2.137        | 14.072         | 6.201        |                    |               |                |               |
| Estadual Rural              | 1.985             | 104          | 776            | 173          |                    |               |                |               |
| Municipal Urbana            | 488               | 14           | 32.750         | 143          |                    |               |                |               |
| Municipal Rural             | 25                | 10           | 5.801          | 11           |                    |               |                |               |
| <b>Estadual e Municipal</b> | <b>56.976</b>     | <b>2.265</b> | <b>53.399</b>  | <b>6.528</b> |                    |               |                |               |

**Fonte:** Resultado censo escolar, anexo II, INEP 2015.

Utilizando a estatística dos últimos três anos, podemos observar que houve um aumento expressivo na quantidade de alunos portadores de necessidades especiais na rede pública de ensino no país. No ano de 2013 tivemos um total de 659.162 mil alunos inscritos, no ano de 2014 houve 701.318 mil inscritos e no ano de 2015 um total de 745.363 mil alunos inscritos, representando um crescimento de 13% em relação ao ano de 2013 e 6,3% em relação a 2014, conforme pode ser observado a evolução no gráfico abaixo.

**Figura 1. Alunos matriculados na Educação Especial**

Fonte: Dados da pesquisa

### 1.1 Capacitação profissional

Rodrigues (2006), afirma que a formação do professor deve incluir programas/conteúdos que desenvolvam competências de um profissional intelectual, e que a essa formação deve ser contínua, e que o professor se disponibilize para o processo de aprendizagem, e ainda que essa formação não se restrinja apenas à docência, mas também projetos educativos, recursos humanos, valores, e na resolução na prática de conflitos e desenvolvimento pedagógico.

A preparação profissional no processo de educação inclusiva, conforme Silva (2003), deve ser preparado muito cedo, desde a fase acadêmica, pois conforme estudos sobre o desenvolvimento escolar das pessoas PNEE, esses conhecimentos irão influenciar diretamente nas práticas pedagógicas a serem exercidas em sala de aula, metodologias especiais para leitura e escrita, técnicas de expressão e linguagem e adaptar as atividades ao ritmo e as dificuldades do aluno, e observar o potencial tecnológico que está ao seu alcance para explorá-lo.

Desse modo a educação profissional é necessária para enfrentar os obstáculos da carreira do profissional, e para



proporcionar a construção do conhecimento deverá absorver as perspectivas da profissão e a construção das práticas pedagógicas e diretrizes curriculares da educação, para o exercício com qualidade da pedagogia.

Cabe ao sistema de ensino estabelecer as normas e funcionamentos da escola para adequação dos alunos portadores de necessidades especiais, estas especificações podem ser observadas no art. 59 da LDB e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica e observado na Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 2 de 11 de setembro de 2011, no § 1º do art. 18.

Seguindo o mesmo aspecto regimentar, o Ministério da Educação, através do Conselho Nacional de Educação, através da Resolução nº 2 de 01 de julho de 2015, define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, e no seu art. 3º apresenta as características da formação do professor, tais que:

A formação inicial e a formação continuada destinam-se, respectivamente, à preparação e ao desenvolvimento de profissionais para funções de magistério na educação básica em suas etapas – educação infantil, ensino fundamental, ensino médio – e modalidades – educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação a distância – a partir de compreensão ampla e contextualizada de educação e educação escolar, visando assegurar a produção e difusão de conhecimentos de determinada área e a participação na elaboração e implementação do projeto político-pedagógico da instituição, na perspectiva de garantir, com qualidade, os 4 direitos e objetivos de aprendizagem e o seu desenvolvimento, a gestão democrática e a avaliação institucional.

Pimentel (2012) afirma que o processo de inclusão no país vem demonstrando aspectos positivos, e que as instituições tem buscado se adaptar a este perfil e fazendo modificações em seu currículo, porém o esforço na capacitação profissional ainda não é suficiente, pois cita no caso que por força do Decreto nº 5.626/2005, passou a ser obrigatório a disciplina Língua Brasileira de Sinais (Libras) como componente curricular obrigatório no curso de Licenciatura, mas precisamos de mais empenho para abordar toda a temática envolvida na capacitação profissional.

Nas observações de Pinheiro (2010), conclui que o fato da disciplina de Libras referente ao curso de pedagogia com carga horária de 68 horas, não é suficiente para abranger as diretrizes de formação dos professores, e que apesar de ser uma instância inicial na formação dos professores, os estados e municípios, responsáveis pela educação básica, não estão realizando os investimentos necessários para a formação continuada dos professores.

## **1.2 Educação Especial e a Inclusão**

O termo educação especial, conforme Rodrigues (2006), vem sendo utilizado como o sinônimo de educação diferente, que é um sistema educacional que acompanha à educação geral, que o aluno diagnosticado com alguma deficiência ou incapacidade era designado a um centro de ensino especial ou mesmo uma classe especial. Com as novas políticas educacionais a educação básica repassa para a escola a responsabilidade de organizar-se ao ponto de receber esses alunos e tornar o processo de aprendizagem e educação acessível a todos.

A formação dos docentes influi em métodos e projetos pedagógicos e didáticos específicos que favoreçam aos alunos de educação especial ajustes necessários à sua aprendizagem, e a complementação da formação do professor. Neste aspecto Rodrigues (2006, p. 36) fala que;

O descompasso observado entre a formação inicial de profissionais de educação especial e a execução desse serviço vem obrigando os agentes responsáveis, quer no âmbito legal, quer no âmbito acadêmico, a realizar ajustes curriculares de acordo com os diferentes enfoques e as necessidades operativas assumidas, com ênfase na proposta de uma educação inclusiva. Tais ajustes têm por objetivo dotar os futuros profissionais dos elementos teóricos, metodológicos e técnicos necessários ao desenvolvimento de uma prática profissional exitosa.

A questão da acessibilidade nas escolas, também está previsto na legislação que prevê o atendimento mínimo nos requisitos de infraestrutura, sistema de códigos e sinais, braille e outros procedimentos que podem ser observados nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

A inclusão para ser evidenciada no processo educacional, precisa mais do que a qualificação profissional do professor, vai mais além, pois este aprendizado é construído diariamente e envolve todos os atores sociais, e os professores necessitam de um apoio administrativo dentro das escolas e que elas compartilhem no seu planejamento os processos em conformidade com as diretrizes curriculares nacionais para atender dentro das políticas de assistência os alunos portadores de necessidades especiais. (MITTLER, 2003).

Nestes aspectos, a proposta de inclusão sugerida pelos especialistas é adaptar as escolas regulares para receberem essas crianças, tornando as responsabilidades da escola de estruturarem sua infraestrutura para acessibilidade e para o desenvolvimento do processo de ensino/aprendizagem, oferecer qualificação para os professores e dispor do processo de inclusão dos alunos portadores de necessidades especiais. (MITTLER, 2003).

A resolução instituída pelas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, define o conceito da modalidade de educação e dispõe dos seguintes aspectos:

Art. 3º Por educação especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica.

Parágrafo único. Os sistemas de ensino devem constituir e fazer funcionar um setor responsável pela educação especial, dotado de recursos humanos, materiais e financeiros que viabilizem e deem sustentação ao processo de construção da educação inclusiva.

Outro fator relevante para os aspectos da educação especial, são as garantias fundamentadas nas diretrizes para a formação dos professores, através da Resolução nº 1 do Conselho Nacional de Educação, de 18 de fevereiro de 2002, apresenta as ações a serem observadas na constituição das competências e o processo pedagógico, em seu art. 6.

### **1.3 Metodologia e procedimentos na educação inclusiva**

As ações direcionadas aos alunos portadores de necessidades especiais, como vistas anteriormente, deverão conduzir o professor ao exercício de atividades didáticas e pedagógicas direcionadas ao aluno, pois cada caso pode apresentar uma necessidade única. No caso abaixo, uma experiência com aluno com uma aluna com ausência de fala e desordens motoras, percebeu-se a existência de habilidades comunicativas dela que foram adquiridas com sua família ou pessoas próximas a ela. Silva (2012, p. 168), destaca essas habilidades através de gestos indicativo de “não” para denotar insatisfação ou desacordo com a extensão do dedo indicador e com o fechamento dos demais dedos da mão direita e “sim” para expressar satisfação com a flexão de todos os dedos da

mão e ligeira extensão do polegar direito, de acordo com o quadro abaixo:

**Quadro 2. Discriminação de gesto indicativo**

| Interação A - 3   | Interação B - 3   |
|---|---|
| <p>P: Isso aqui é uma onça? Isso aqui é um coelho? Tá vendo o coelho?<br/>A: (Faz gestos e emite som)</p>   | <p>P: <i>Os teclados do computador, qual é a cor deles? É azul?</i> (mostra a figura do computador)</p> |
| <p>P: O que nós vamos fazer? Vamos olha pra cá! O que eu vou colocar no balão? Olha aqui o que a onça está falando para o coelho?<br/>A: (a aluna olha para cima)</p> | <p>A: (Faz gesto indicativo de “não”)<br/>P: <i>É preto?</i><br/>A: (faz gesto indicativo de “sim”)</p> |
| <p>P: A onça vai comer o coelho “sim” ou “não”?<br/>A: (A aluna faz gesto indicativo de “não”.)</p>   | <p>P: <i>E a cor da tela? É cinza?</i><br/>A: (Faz gesto indicativo de “sim”)</p>                       |

**Fonte:** Silva (2012, p. 168). Recursos Biopsicológicos.

Outra técnica utilizada pelos professores, é o uso de jogos educativos, estes jogos criam um ambiente prazeroso para criança e influencia no seu aprendizado e desenvolvimento, proporcionando satisfação imediata. O uso de jogos educativos é utilizado tanto em escolas como em hospitais, ou outro lugar no qual se torne necessário o uso para aprendizagem das crianças. Sobre jogos educativos Miranda e Filho (2012, p.204)

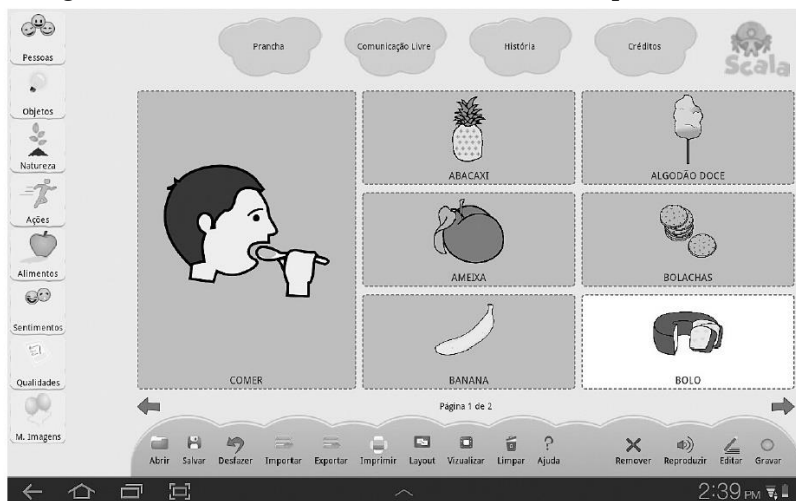
O jogo educativo é aquele material concreto (ainda que possivelmente em interface computacional) destinado à aquisição de conteúdos e desenvolvimento de habilidades intelectuais: lógico-matemáticas, viso-espaciais, de aquisição, expressão e interpretação da língua materna e de conhecimentos gerais (meio ambiente, saúde, sexualidade).

Vygotsky (2001), apresenta dois aspectos funcionais para o processo de aprendizagem da linguagem humana: a comunicação e a cognição. Estes aspectos configuram a função comunicativa do indivíduo estabelecendo por meio de suas funções estabelecer uma comunicação por meio de símbolos linguísticos, ações, incluindo símbolos verbais e não-verbais. O processo da comunicação é multidimensional, incluindo dimensões sociais, culturais, histórica e interações.

Portanto, esta interação na linguagem se concretiza por ações e pelo processo de interação entre indivíduos, na representação das intenções, das necessidades, na reorganização e coordenação das ideias, e na capacidade do indivíduo de interação em diferentes perspectivas para induzir ao propósito da comunicação e aprendizado.

A utilização da tecnologia para interação e aprendizagem, tornou-se fundamental e facilitou as atividades a serem desenvolvidas pelos profissionais. A Comunicação Alternativa (CA), dentro da Tecnologia Assistida, complementa essas técnicas para comunicação, os suportes oferecidos nesta sistemática podem ser de baixa tecnologia, como fotografias, desenhos e pictogramas, como de alta tecnologia, como sistemas computacionais.

No caso do autismo, um dos envolvimento tecnológicos foi de Instrução Assistida por Computador, por Colby (1973), nos estados Unidos. Passerino (2012), explica que desde 2009, iniciou-se o uso do SCALA, para funcionar num desktop, com o objetivo de apoiar o desenvolvimento da linguagem de crianças com autismo que apresentavam déficit na comunicação. O programa também oferece estratégias de interação e comunicação para o desenvolvimento da criança. Atualmente o programa está disponível em plataformas Web e Android para dispositivos móveis, na figura 2 abaixo pode observar o módulo prancha e módulo histórias.

**Figura 2. Módulo Prancha do SCALA versão Android para “Tablets”**

**Fonte:** Passerino (2012, p. 236)

Outro instrumento normativo que regulamenta os processos para educação especial e inclusão é o Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004 que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, que dentre seus outros aspectos destaca a funcionalidade da escola.

Outro recurso utilizado para o desenvolvimento do processo de aprendizagem é a Audiodescrição (AD), para pessoas portadoras de deficiência visual. Este recurso é constituído pela interação ao mesmo tempo em que as palavras (escritas ou faladas) darão suporte às imagens, Silva (2012, p. 289), explica que:

Um texto audiovisual se caracteriza pela utilização simultânea dos canais acústico e visual, ou seja, pela presença de sons e imagens. Essa combinação dá origem a quatro diferentes tipos de signos: acústicos verbais (palavras faladas), acústicos não-verbais (os demais sons: música, efeitos sonoros etc.), visuais verbais (palavras escritas que aparecem na tela: placas, letreiros, legendas etc.) e visuais não-verbais (as demais imagens).

O princípio institucional que normatiza as ações educacionais e na operacionalização de inclusão escolar, preconiza o chamado AEE, que estes alunos curse no turno frequente a classe comum, para não prejudicar seu direito de participação integral na classe comum. As salas multifuncionais para atender especificamente esses alunos foi instituída no Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, Portaria Normativa nº 13, de 24 de abril de 2007, que estabelece que:

Art. 1º Criar o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais com o objetivo de apoiar os sistemas públicos de ensino na organização e oferta do atendimento educacional especializado e contribuir para o fortalecimento do processo de inclusão educacional nas classes comuns de ensino. Parágrafo Único. A sala de recursos de que trata o caput do artigo 1º, é um espaço organizado com equipamentos de informática, ajudas técnicas, materiais pedagógicos e mobiliários adaptados, para atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos.

Estes programas citados e outros que não foram abordados, tem como a temática fundamental, constituir de forma abrangente, um complexo de atividades e ações que complementam a inclusão de alunos na educação especial e cria recursos, objeto de estudos e práticas, com a finalidade operacional e didáticos, utilizando de recursos multimídia ou simplesmente por meio de jogos educativos e laborais, as práticas para o exercício das atividades pedagógicas ministradas pelos professores, na abordagem delimitada pelas diretrizes nacionais da educação.

## **2. Metodologia**

Esta pesquisa tem como objeto, apresentar os desafios e as dificuldades de lidar com as práticas pedagógicas para o atendimento aos alunos portadores de necessidades especiais, dentro da política de inclusão, para o processo de desenvolvimento das crianças, levantando os aspectos da regulamentação da função



de educador no Atendimento Educacional Especializado – AEE, na formação dos professores, nos desafios da profissão e das novidades dispostas através das políticas públicas para o pleno desenvolvimento da educação no Brasil.

Para o objeto estudado será apresentado uma pesquisa caracterizada como descritiva, pois conforme Gil (2010), este tipo de pesquisa tem como principal objeto descrever as peculiaridades de uma determinada população ou fenômeno, identificar possíveis relações entre as suas variáveis, usando técnica padronizada de dados, neste caso, buscou-se apresentar por meio descritivo as características peculiares dos alunos portadores de necessidades especiais, a questão da formação do professor e da qualificação para o atendimento diferenciado e específico, as inovações tecnológicas e as novas práticas pedagógicas para o desenvolvimento da aprendizagem de crianças, jovens e adultos, no ambiente escolar.

Os procedimentos utilizados nesta pesquisa procederam de uma pesquisa literária, classificando assim também como uma pesquisa documental e bibliográfica, que de acordo com o conceito de Gil (2010), apresenta uma junção de informações coletadas por meio de material que pode ser de obtido de maneira impressa ou por meio de outras fontes, como a virtual. Apresentando nestes aspectos as ações da temática da educação especial inseridas dentro do aspecto educacional, por meio das resoluções do Conselho Nacional de Educação, das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, dos pareceres técnicos e ministeriais e da revisão literária de professores e especialistas na área.

Quanto a abordagem apresentada, ficou classificada como qualitativa, pois apresenta especificamente dados e informações descritas, sobre as normatizações das ações educacionais e na operacionalização de inclusão escolar, no caso o AEE, por meio do desenvolvimento do processo de aprendizagem em ambiente escolar sob a ótica da formação e capacitação contínua dos professores, atendendo ainda os requisitos em conformidade com a

legislação ter acesso e utilização de todos os seus ambientes ou compartimentos para pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, inclusive salas de aula, bibliotecas, auditórios, ginásios e instalações desportivas, laboratórios, áreas de lazer e sanitários.

### **3. Análises e discussões**

As garantias previstas para os alunos portadores de necessidades especiais podem ser visualizados em diversos artigos e legislações brasileiras, desde a Constituição Federal de 1988, a Decretos, Leis e Portarias. Como fonte reguladora das diretrizes a LBD traz especificações direcionadas para a educação, incluindo aos portadores de necessidades, incluído em seus artigos 58, 59 e 60.

A política de inclusão para a educação especial abrange a inserção dos alunos nos diferentes níveis da educação escolar, como na educação infantil, educação fundamental e ensino médio e educação superior, integrando ainda as demais modalidades da educação escolar, como a educação de jovens e adultos, a educação profissional e a educação indígena.

Com esta política para garantir o direito à educação dos alunos portadores de necessidades especiais, os professores precisam assegurar o acesso ao currículo por meio de práticas pedagógicas diferenciadas que atendam a necessidade do aluno, tornando-se um desafio para compor este espaço, pois a escola pode não conter os instrumentos necessários para as atividades político-pedagógicas, e o professor passa a agir com suas determinações para o exercício da profissão, bem assim como fala Jesus (2008, p. 216).

Além dos aspectos da educação continuada, os projetos pedagógicos voltados para a educação especial, o professor deve também apreciar outros aspectos que compõem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, ficando no

exercício da profissão identificar os aspectos culturais e a questão da regionalidade da cultura indígena, quilombola, que abrangem crianças e adolescentes, conforme disposto abaixo em artigo 8º.

Para exercer com plenitude a inclusão e suprir a formação deficitária dos professores, é necessário que haja além de cursos eventuais, programas de capacitação, avaliação e supervisão para que possa compor todo o processo estrutural para educação continuada do professor, pois segundo Nascimento (2009).

A formação implica um processo contínuo, o qual precisa ir além da presença de professores em cursos que visem mudar sua ação no processo ensino-aprendizagem. O professor precisa ser ajudado a refletir sobre a sua prática, para que compreenda suas crenças em relação ao processo e se torne um pesquisador de sua ação, buscando aprimorar o ensino oferecido em sala de aula.

Outra relevância nos aspectos políticos-pedagógicos é a utilização de jogos e brinquedos para as crianças portadoras de necessidades, que apesar de construírem os aspectos iniciais do desenvolvimento da criança irão propor uma série de benefícios cognitivos e motores desenvolvendo a imaginação, autoestima, criatividade, a confiança e o universo ao seu redor, ficando sob a didática do professor definir que atividades serão executadas, identificar a deficiência da criança ou recebe-la com esta deficiência, que segundo Mafra (2007, p.7) o uso desses jogos podem indicar:

Jogos de exercício: São as atividades lúdicas da criança no período sensório-motor, que vai dos 0 anos até o aparecimento da linguagem. São exercícios simples cuja finalidade é o prazer do funcionamento. Caracterizam-se pela repetição de gestos e de movimentos simples e têm valor exploratório. Jogos sonoros, visuais, olfativos, gustativos, motores e de manipulação.

Jogos simbólicos: Compreende a idade dos 2 aos 7 anos aproximadamente. São jogos de ficção e imitação. Através do faz-de-conta, a criança realiza sonhos e fantasias, revela conflitos

interiores, medos e angústias, aliviando tensões e frustrações. Destacam-se os jogos de papéis, faz-de-conta e representação.

Jogos de regra: São praticados a partir dos 7 anos de idade. A regra é o elemento principal deste tipo de jogo, que surge da organização coletiva das atividades lúdicas e são indispensáveis para o desenvolvimento moral, cognitivo, social, político e emocional. Há dois tipos de regras nesse jogo: as regras transmitidas, mantidas em sucessivas gerações (bolinha de gude, amarelinha), e as regras espontâneas: contratual e momentânea, propostas pelas próprias crianças.

Para os professores trabalharem com alunos portadores de necessidades especiais é um exercício dinâmico cotidiano, pois já existe uma demanda de atenção pelos educandos e atender as peculiaridades de cada aluno no processo educacional acentua essa preocupação e faz com que busque soluções e mecanismos para atuar em sala, assim como afirma Glat (2007, p. 72):.

Uma boa alternativa é o trabalho por projetos, em pequenos grupos. Só assim é possível que o professor dê atenção diversificada, atendendo a diferentes níveis de interesse e necessidades. Este tipo de abordagem pressupõe um professor articulador de ideias que são buscadas e refletidas com todos os alunos, no grupo. Cabe ressaltar que o projeto não é um pacote comprado pronto. É necessário que os alunos participem ativamente de todas as suas etapas, desde o levantamento das questões a serem pesquisadas até a avaliação do processo, analisando os objetivos alcançados e identificando os temas que precisam ser mais pesquisados.

A formação do professor voltada para a educação inclusiva é um processo de estratégias e ações que se relaciona com o conteúdo de formação e prática do professor quanto a aplicação político-pedagógica formulada pelas diretrizes nacionais da educação, segundo Rodrigues (2003, p.174):

O desenvolvimento profissional inter-relacionado com o conhecimento sobre o desenvolvimento organizacional, sobre

ensino e sobre o professor e sua formação fica implícito nas abordagens referentes à formação de professores para a escola inclusiva. Esse recorte respalda a articulação dos conhecimentos e competências dos professores com a reestruturação da escola em uma proposta coletiva que almeja alcançar um ensino para todos os alunos.

Podemos observar que através desta portaria o Ministério da Educação apresenta formulações para as complementações curriculares, buscando envolver todos os professores no processo de formação contínua, desenvolvendo suas competências para poderem agir e interagir no processo pedagógico com os alunos portadores de necessidades especiais. Apresentando também nesta mesma linha de formação voltada para a educação, podemos citar a Resolução nº 02/2001, do CNE e da Câmara de Educação Básica, instituindo as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, que apresenta como características a capacitação profissional dos docentes do ensino regular e especializados, abrangendo assim toda a carência no atendimento dos alunos.

### **Considerações finais**

As políticas inclusivas brasileiras, preocupa-se com a formulação das práticas pedagógicas, a inclusão dos alunos portadores de necessidades especiais, os direitos propostos pela educação, a assistência garantida a todos os alunos, acessibilidade e transporte, recursos áudio e visuais, tecnológicos, estrutura física da escola, dentre outros.

Esta formulação prevê uma série de direitos e garantias constitucionais individuais e coletivos para todos, incluindo ainda a garantia de uma educação de qualidade, professores capacitados e qualificados, com qualidades técnicas para dar toda assistência possível e garantida pela lei, que conforme Glat (2007) é construir propostas pedagógicas baseadas na interação com os alunos; reconhecer os tipos de capacidades presentes na escola; sequencias

conteúdos e adequá-los aos diversos ritmos de aprendizagem; utilizar metodologias diversificadas e motivadoras; e optar por um paradigma de avaliação processual e emancipadora.

Nesta mesma relação as garantias e propostas previstas na Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 2 de 11 de setembro de 2011, que institui as diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica, prevê no art. 8º inciso IV, cita que os serviços de apoio pedagógico especializado, realizado, nas classes comuns, mediante: a) atuação colaborativa de professor especializado em educação especial; b) atuação de professores-intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis; c) atuação de professores e outros profissionais itinerantes intra e interinstitucionalmente; d) disponibilização de outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação.

Na aplicação dessas garantias e princípios para uma educação de qualidade e de atendimento coletivo, a função do professor passou a absorver todos os impactos da construção dessa proposta pedagógica garantida pelo poder legislativo mas sem levar em consideração os desafios da educação no país e suas particularidades, pois há escolas com alunos portadores de necessidades que não tem estrutura adequada para exercer as atividades metodológicas como também não há uma capacitação ofertada pela iniciativa pública para a formação dos professores.

Na perspectiva de atender este público diferenciado e na dificuldade de atuação dos professores em sala de aula para receber os alunos portadores de necessidades especiais, no processo de inclusão, encontram uma série de empecilhos que se apresentam de diversas maneiras, tais como a falta de estrutura, profissionais, acessibilidade, material de apoio pedagógico, apoio da família, entre outros.

Neste aspecto propôs apresentar o seguinte questionamento: Quais tipos de ações deverão os professores realizar para complementar sua formação para atender os alunos da educação especial? Tendo como objetivos específicos demonstrar o conceito

e a legislação abrangente da educação inclusiva, os tipos de necessidades e o uso de material pedagógico e recreativo para crianças portadoras de necessidades. Tem como objetivo geral demonstrar o papel dos professores e sua formação para ações de inclusão de alunos na educação especial.

Para responder ao questionamento foi realizado uma pesquisa documental e bibliográfica e apresentou através da resolução do CNE no art. 18, § 2º, o conceito de que são considerados professores especializados em educação especial aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequados ao atendimentos das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais.

O aumento considerável de alunos portadores de necessidades nos últimos 3 anos, através do anexo II do INEP, com os resultados referentes à matrícula inicial na Creche, Pré-Escola, Ensino Fundamental e Ensino Médio (incluindo o médio integrado e normal magistério), e na Educação de Jovens e Adultos presencial Fundamental e Médio (incluindo a EJA integrada à educação profissional) da Educação Especial, das redes estaduais e municipais, urbanas e rurais em tempo parcial e integral e o total de matrículas nessas redes de ensino, que no ano de 2013 tivemos um total de 659.162 mil alunos inscritos, no ano de 2014 houve 701.318 mil inscritos e no ano de 2015 um total de 745.363 mil alunos inscritos, representando um crescimento de 13% em relação ao ano de 2013 e 6,3% em relação a 2014.

Na parte pedagógica o uso de jogos educativos, que é utilizado tanto em escolas como em hospitais, ou outro lugar no qual se torne necessário o uso para aprendizagem das crianças destinado à aquisição de conteúdos e desenvolvimento de

habilidades intelectuais: lógico-matemáticas, viso-espaciais, de aquisição, expressão e interpretação da língua materna e de conhecimentos gerais (meio ambiente, saúde, sexualidade).

Tendo como um exemplo prático e tecnológico para o caso do autismo, por meio da Instrução Assistida por Computador, onde iniciou-se o uso do SCALA, para funcionar num desktop, com o objetivo de apoiar o desenvolvimento da linguagem de crianças com autismo que apresentavam déficit na comunicação. O programa também oferece estratégias de interação e comunicação para o desenvolvimento da criança. Atualmente o programa está disponível em plataformas Web e Android.

Estas práticas constituem na construção das competências profissionais do professor na prática da docência e a disposição das políticas públicas voltadas para a educação. Já no caso dos jogos pedagógicos, é um exercício que será proporcionado com materiais que podem ser disponibilizados pela escola ou construído pelos próprios alunos com a ajuda do professor, e ainda o uso de atividades dinâmicas que incorporam a prática corporal.

No caso dos alunos portadores de deficiência visual no processo de aprendizagem é utilizado a Audiodescrição (AD), recurso este constituído pela interação ao mesmo tempo em que as palavras (escritas ou faladas) darão suporte às imagens, essa combinação dá origem a quatro diferentes tipos de signos: acústicos verbais (palavras faladas), acústicos não-verbais (os demais sons: música, efeitos sonoros etc.), visuais verbais (palavras escritas que aparecem na tela: placas, letreiros, legendas etc.) e visuais não-verbais (as demais imagens).

Os instrumentos institucionais que promovem os princípios da inclusão escolar, pelo chamado AEE, propõe o curso frequente na classe comum, para não prejudicar seu direito de participação integral na classe comum, propondo nas salas multifuncionais atender especificamente esses alunos, com o objetivo de apoiar os sistemas públicos de ensino na organização e oferta do atendimento educacional especializado e contribuir para o



fortalecimento do processo de inclusão educacional nas classes comuns de ensino.

Com esses aspectos podemos identificar que a formação do docente para o atendimento dos alunos portadores de necessidades especiais, requer além do procedimento pedagógico, o conhecimento do universo da criança, a construção do desenvolvimento individual, a busca de recursos no oferecimento das políticas públicas, as resoluções constitucionais que visam as garantias e os direitos dos alunos e dos professores, e o papel intrínseco de educador que vai além do processo da formação educacional abrangendo a deficiência e a necessidade de cada indivíduo, tanto na formação de seu desenvolvimento motor e cognitivo quanto na formação de seu caráter.

## Referências

BRASIL. Ministério da educação e do desporto. Portaria nº 1.793, de dezembro de 1994.

\_\_\_\_\_. Lei 9.394 - Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 20 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Resolução nº 1. Brasília, 18 de fevereiro de 2002.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 5.296, estabelece normas gerais e critérios para a promoção e acessibilidade. Brasília, 2 de dezembro de 2004.

\_\_\_\_\_. Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, Portaria Normativa nº 13. Brasília, de 24 de abril de 2007.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes curriculares nacionais para formação de professores. Resolução nº 2. Brasília, 01 de julho de 2015.

- FERREIRA, Naura Syria C.; AGUIAR, Márcia Ângela das (Org.). *Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos*. São Paulo: Cortez, 2000.
- GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar Projetos de Pesquisa*. 8 ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- GLAT, Rosana. *Educação inclusiva: cultura e cotidiano*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.
- INEP. Censo estatístico. Anexo II. Educação Especial. Brasília, 2017. <http://portal.inep.gov.br/basica-censo>. Acesso em 04 de janeiro de 2017.
- JESUS, D. M. *Práticas pedagógicas na escola: às voltas com múltiplos possíveis e desafios à inclusão escolar*. In: PERES, E. et al. (Org.). *Trajatórias e processos de ensinar e aprender: sujeitos, currículos e cultura*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.
- MARCHESI, A. e MARTIN, L. *Da terminologia do distúrbio as necessidades educacionais especiais*. In: COLL, César; PALÁCIOS, Jesús e MANCHESI, Álvaro (Orgs.) *Desenvolvimento Psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- MIRANDA, T. G. FILHO, T. A. G. *O professor e a educação inclusiva*. Salvador: EDUFBA, 2012.
- MITTLER, Peter. *Educação inclusiva: contextos sociais*. Tradução: Windyz Brazão Ferreira. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- NASCIMENTO R. P. *Programa de Desenvolvimento Educacional*. Londrina, 2009.
- PASSERINO, L. M.; ÁVILA, B. G.; BEZ, M. R.(2010). *SCALA: um Sistema de Comunicação Alternativa para o Letramento de Pessoas com Autismo*. RENOTE. *Revista Novas Tecnologias na Educação*, v. 1, p. 1-10, 2010.
- PIMENTEL, S. C. *Conviver com a Síndrome de Down em escola inclusiva: mediação pedagógica e formação de conceitos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

PINHEIRO, Ana Paula Rocha. *Formação de professores para inclusão de pessoas com necessidades especiais: o caso de cursos de licenciatura da UFRB*. 2010. Monografia- Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Amargosa/BA, 2010.

RODRIGUES, D. “Educação Inclusiva: as boas e as más notícias”, in: David Rodrigues (Org.) *“Perspectivas sobre a Inclusão; da Educação à Sociedade”*, São Paulo: Porto Editora, 2003.

RODRIGUES, D. Doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

SILVA, Maria Odete Emygdio da. A análise de necessidades na formação contínua de professor: Um contributo para a integração e inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais no ensino regular. São Paulo: AVERCAMP, 2003. p. 53-69. BBE.

UNESCO. Declaração de Salamanca. Espanha, 1994.

VITALIANO, C. R. A Formação do Professor para educação inclusiva na perspectiva de professores atuantes nas séries iniciais. Artigo, Universidade Estadual de Londrina – Londrina – Pr, 2013.

VYGOTSKI, L. S. Obras completas. Fundamentos da Defectologia. La Havana: Pueblo y Educacúón, 1987.

VYGOTSKY, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.



## Capítulo 17

# História da Educação Especial: trajetória de inclusão da pessoa com deficiência mental

*Fabiana de Sousa Lima Morais<sup>1</sup>*  
*Lireida Maria Albuquerque Bezerra<sup>2</sup>*

### Introdução

Falar sobre o processo de inclusão da pessoa com deficiência mental no contexto escolar regular é uma discussão que fica sempre a desejar, visto que esta não se esgota, tendo em vista todo o processo histórico ao qual foi submetido até os dias atuais e continua sendo alvo de construção com base nas mudanças que precisam ser feitas objetivando atender as especificidades humanas e educacionais.

O cenário atual de educação especial é fruto de muitas tentativas de atender as pessoas com algum tipo de deficiência e pode-se considerar muitos avanços, sabendo-se que essas pessoas não tinham o direito de conviver em sociedade, aliás, não tinha nem o direito de viver, sendo muitas exterminadas pelo fato de serem vistas como obra satânica, considerando a espiritualidade como fonte de condição da existência no mundo.

---

<sup>1</sup> Psicóloga, especialista em psicopedagogia e mestranda em ciências da educação pela UNISULLIVAN INC. E-mail: [fabianaararipe@hotmail.com](mailto:fabianaararipe@hotmail.com)

<sup>2</sup> Professora, mestre, e-mail: [lireida.mabe@gmail.com](mailto:lireida.mabe@gmail.com)

Dessa forma, o referido trabalho se propõe a pesquisar e buscar compreender a história da educação especial, especialmente buscando compreender de que forma evoluiu até os dias atuais a inclusão da pessoa com deficiência mental.

Sabendo-se que as primeiras escolas especiais foram fundadas no intuito de atender a pessoa com deficiência física, ficou a curiosidade, em que momento histórico e de que forma foi dada nitidez a existência também da deficiência mental? A partir daí foi feita uma pesquisa sobre o processo de inclusão escolar da pessoa com deficiência mental.

Para isso, foi feita uma pesquisa bibliográfica nos bancos de dados de artigos científicos da internet e o trabalho foi estruturado em três tópicos, sendo no primeiro abordado um breve histórico da educação especial para entender como se deu a evolução histórica desde o século XVIII, compreendendo as fases de exclusão, segregação institucional, integração e inclusão. No segundo tópico foi abordado o conceito de inclusão escolar e mencionado as fontes legais que torna viável e possível a inclusão e por fim no terceiro tópico foi abordado o tema central do trabalho, o processo de inclusão da pessoa com deficiência mental e a partir deste ficou claro que esta é uma discussão inesgotável, visto que não se tem até o momento uma preparação sólida que possa atender essa demanda o que acaba reproduzindo o modelo dos primórdios antepassados.

## **1. Breve histórico da educação especial**

Até o século XVIII as pessoas portadoras de deficiência eram tratadas pelo viés da espiritualidade. A religião impunha à sociedade com muita força que o homem é imagem e semelhança de Deus e dessa forma construía-se no imaginário das pessoas a perfeição tanto física como mental, dessa forma, as pessoas imperfeitas (com deficiência) era excluída, eram vistas como obra satânica e, portanto, deveriam ser banidas da sociedade. Não havia

nesse século nenhum fundamento científico que abordasse as condições realistas das pessoas com deficiência.

Ainda em meados do século XIX, conforme afirma Pereira; Santana; Santana (2012) não se tinha ainda perspectiva de evolução da pessoa com deficiência, sendo estas tratadas como impossibilitadas de qualquer atividade, sendo assim abandonadas e vistas com piedade. Em algumas sociedades, essas pessoas ainda eram exterminadas, por serem culpadas pelo atraso do desenvolvimento do país.

Após o surgimento de algumas teorias de pesquisadores que se dedicaram a estudar sobre as pessoas diferentes (deficientes), Coll; Maschesi e Palácios (2004) afirmam que em meados do século XX o conceito de deficiência ainda era compreendido como um problema sem solução por ser de herança genética e portanto, acreditava-se que quem nascia com algum tipo de comprometimento mental ou sensorial estava censurado a viver com suas limitações. Já as pessoas com comprometimento metabólico eram vistas como doentes e deveriam ser classificadas e diagnosticadas pelos profissionais da saúde. Apesar das modificações ocorridas ao longo do tempo, essas doenças orgânicas ainda eram desacreditadas de evoluções significativas, mesmo que fossem tratadas por muito tempo.

A primeira assistência no Brasil, segundo Manzota (1996), em educação especial ganhou destaque a partir da fundação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, fundado por Pedro II, inspirado na Europa e na América do Norte. Após 36 anos, Teodoro da Fonseca renomeou o local de Instituto Nacional dos cegos e posteriormente, renomeou de Instituto Benjamin Constant (IBC).

Segundo Domingues; Domingues (2009), D. Pedro II também fundou o Imperial Instituto dos surdos-mudos, o qual foi renomeado posteriormente por Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), local em que era oferecido ensino profissionalizante e uma educação literária.

A educação especial no Brasil teve grande influência de Helena Antipoff, psicóloga russa que veio com a proposta de mudança na educação básica e foi pioneira na implantação de serviços de diagnóstico, salas e escolas especiais, sendo a fundadora da Sociedade Pestalozzi. A referida escola especial tinha como proposta maior atender as pessoas com deficiência mental e intelectual e ganhou grande repercussão, se estendendo por todo o país. Além dessa instituição, a referida psicóloga foi fundadora de muitas outras escolas especiais e participou ativamente dos movimentos que resultou na implantação das APAES – Associação de pais e Amigos dos Excepcionais. Foi também uma grande impulsionadora da formação e preparação de profissionais que passariam a atender essa demanda posteriormente.

A partir da fundação desses institutos, passou a surgir novas discussões sobre educação especial com base na formação curricular dos professores cegos e surdos e nos recursos de incentivo financeiro alocados para desenvolver atividades de cunho médico –pedagógico para os deficientes.

Sasaki (1997) apud Pereira; Santana; Santana (2012), refere-se a essa evolução histórica da educação especial como sendo as fases de exclusão, segregação institucional, integração e inclusão. Sendo o século XVIII marcado pela exclusão, período em que os deficientes eram ignorados, rejeitados, explorados e perseguidos por serem vistos como impossibilitados de conviver em sociedade e não existia nenhum tipo de atenção educacional para essas pessoas.

Com a reorganização dos serviços para atender aos deficientes físicos, característico do XIX, passou a ser prestado serviço dentro das instituições especializadas, dando abertura a fase que Sasaki (1997) chamou de segregação institucional.

Após a fundação dos institutos de educação especial surge a fase que Sasaki (1997) chama de Integração, marcado pela propagação das classes especiais dentro das escolas regulares. Acreditava-se que ter salas dentro das escolas regulares, onde



pudesse atender essa demanda sem inseri-los na sala de aula normal, era suficiente porque não atrapalhariam a aprendizagem dos alunos normais e proporcionaria o convívio social das pessoas deficientes com os demais alunos.

A partir desse modelo de integração e a evolução do desenvolvimento educacional do Brasil, uma nova fase foi se instalando, Sasaki (1997) chama de fase de Inclusão, marcada pela preparação do sujeito e da sociedade para incluir as pessoas com deficiência dentro da sociedade, de forma que possa se desenvolver com independência, exercendo sua cidadania.

## **2. Inclusão escolar**

Conforme SASSAKI (1997, p.41) defini, “inclusão é um processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir em seus sistemas sociais gerais pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade”. Dessa forma é necessário que haja uma reorganização nas estruturas físicas e humanas para possibilitar que esse processo de inclusão aconteça de forma que venha atender os direitos que lhes são assegurados em leis.

A Declaração de Salamanca de 1994 é resultado de todo um movimento social que chamava a atenção da sociedade para repensar as práticas de assistência as pessoas com deficiência, visando mudança no processo de inclusão de forma que as políticas públicas e a sociedade possibilitassem a convivência social e a dignidade humana das pessoas historicamente excluídas, bem como o despertar do sujeito para os seus direitos, sua autonomia e independência, exercendo com dignidade a sua cidadania.

A educação especial por muito tempo foi considerada um ensino paralelo, onde eram ofertadas classes e escolas especificamente para atender as deficiências físicas, mentais, intelectuais e múltiplas, todavia o processo de inclusão escolar só é possível a partir da reforma na estruturação educacional de forma

que venha a resgatar os valores éticos e morais e possibilitar o acesso do aluno em todas as oportunidades que lhes forem colocadas.

No campo da educação, a inclusão envolve um processo de reforma e de reestruturação das escolas como um todo, com o objetivo de assegurar que todos os alunos possam ter acesso a todas as gamas de oportunidades educacionais e sociais oferecidas pela escola (MITLER 2003, p. 25, apud VIEIRA, 2015, p. 3).

Na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação que foi promulgada em 1996 contempla os princípios de inclusão escolar abordados na Declaração de Salamanca e a partir desta foi feita toda uma reformulação na legislação brasileira apontando as possibilidades de mudança que se faz necessária para a concretização de uma escola de fato inclusiva.

pela primeira vez foi destinado um capítulo para tratar da educação especial (capítulo v da l. d. b.), prevendo a oferta de educação preferencialmente na rede regular para os alunos deficientes, a oferta de serviço de apoio especializado na escola regular para atender às peculiaridades da clientela, o início da oferta de educação na educação infantil e restringe o atendimento em classes e/ou escolas especializadas aos alunos cuja eficiência não permitir sua integração na rede regular (romero; souza, 2015, p. 3098).

Dessa forma começou a luta das escolas para atender o que está determinado em lei e como todo o percurso histórico da educação especial uma grande resistência de incluir, visto que este é um fenômeno que vai além de estrutura física e preparação pedagógica, é uma transformação humana e ética que vem desde os seus princípios e valores até a conduta.

### **3. Processo de inclusão da pessoa com deficiência mental**

Como resultado de todo esse movimento de criação das escolas, surgiu como demanda especial também as pessoas com comprometimento mental, estas até então não eram vista, pelo fato de não se utilizarem muito das suas faculdades mentais para desempenhar atividades braçais produtivas. Em virtude de a população não ser alfabetizada, não se distinguia os que tinham ou não um desenvolvimento cognitivo satisfatório apenas com as pessoas que apresentavam um transtorno mais severo, estas ficavam confinadas aos cuidados dos seus familiares.

Após a implantação das escolas e a criação de avaliação cognitiva e diagnóstico, os alunos passaram a ser classificados como normal ou anormal, separando as que estavam preparadas para ficar nas escolas e as que não apresentavam condições mentais e cognitivas de permanecer na escola. Dessa forma, foi-se construindo uma grande crise na educação, circundada de pré-conceitos sociais e estigmas.

Conforme as palavras de (ROMERO; SOUZA, 2015, P. 3099)

Com o nascimento da escola surgiram os conceitos de normal/anormal, distinguindo as crianças que podiam frequentar a escola daquelas que deveriam ficar de fora. Esses conceitos foram bastante confusos e carregados de pré-conceitos sociais. a escola brasileira baseava-se nos ideais da escola nova, e, portanto, era adepta dos testes de quociente intelectual para medir a inteligência das crianças. Com isso, abriu-se espaço para a entrada dos pedagogos envolvidos com a educação dos anormais, como binet, decroly e montessori, sendo recomendados inclusive para leitura nos cursos de formação de professores.

Diante dessa classificação, a escola acabava por priorizar a educação dos alunos considerados normais, sadios e conforme os citados autores, existiam os Serviços de Higiene e Educação Sanitária Escolar com o objetivo de fiscalizar para manter a organização e o controle do desenvolvimento dos alunos com

deficiência. No entanto, os alunos que não correspondiam aos planos traçados a partir da avaliação ficavam a margem, sendo encaminhado apenas para tratamento médico, considerando uma deficiência orgânica.

Dentro dessa perspectiva, a historicidade e a socialização do sujeito perdeu suas forças e todo o planejamento e preparação profissional passou a se fundamentar na biologia e na psicologia, possibilitando a constante classificação dessas crianças no intuito de preservar o desenvolvimento dos normais e promover a educação dos cidadãos saudáveis.

Dessa forma, conforme defende Romero; Souza (2015), a escola passou a ser o canal de detecção e classificação dos normais e anormais, resultando apenas aos cidadãos considerados anormais a exclusão e segregação, visto que estes eram considerados doentes, incapazes, criminais e sem moral. É importante salientar que o conceito de anormalidade era construído com base na expectativa da escola com relação ao comportamento do sujeito de acordo com as exigências sociais e escolares e com o momento histórico vivido.

Por muito tempo esse modelo de educação especial tomou conta das crianças que necessitam de atenção especial e até hoje está arraigado a conduta de muitas escolas no tratamento dessas crianças com deficiência. Conforme afirma (ROMERO; SOUZA, 2015, p. 3100):

Hoje encontramos uma escola que ainda está muito atravessada pelas ideias psicológicas. Sonhamos com a escola que poderá ensinar a todos os alunos, que conseguirá controlar a aprendizagem de seus pupilos, que será capaz de transformar a todos em adultos felizes, capazes, sadios, ou seja, os mesmos ideais da década de 30. Porém, nos deparamos com a demanda da inclusão: absorver aqueles que historicamente foram criados para não estar na escola - a criança especial. É a negação da própria instituição.

Apesar de todo o avanço da tentativa de incluir a criança com deficiência no contexto escolar regular, ainda há muita resistência por trás de todas as queixas manifestas pelos professores, gestores e equipe escolar. Por trás da inúmeras tentativas e formas de incluir surge a insegurança na capacidade que o aluno tem de evoluir dentro das suas limitações. O medo de afetar o tão sonhado e desejado desenvolvimento da aprendizagem dos alunos ditos normais. Resistência a sair da zona de conforto de ensinar apenas aos alunos capazes de aprender dentro dos padrões esperados. Tudo isso aponta ainda uma séria necessidade de mudança nos padrões e condutas que venham a revolucionar o modo de pensar o homem e vê o mundo, fora de um círculo de causas e consequências, onde o sujeito possa ser acreditado e atendido nas suas especificidades, possibilitando uma sociedade mais justa e o pleno gozo da sua cidadania.

Conforme aponta (BATISTA, 2006, p. 12 apud ROMERO e SOUZA, 2015, p. 3101):

Será necessário desconstruir muitos de seus conceitos, de sua forma de atuação. Gestões autoritárias e centralizadoras e modelos conservadores terão de ser abandonados, pois “essas escolas apenas acentuam a deficiência, e, em consequência, aumentam a inibição, reforçam os sintomas existentes e agravam as dificuldades dos alunos com deficiência mental.

Tudo isso mostra que o processo de inclusão da pessoa com deficiência precisa passar pelo significado do existir humano, compreendendo que cada ser aprende de forma diferente e tem uma forma particular de adquirir conhecimento e isso independe do domínio de conteúdo do professor. Não basta ficar buscando justificativa para o fracasso de alguns alunos e tentando ofertar um ensino que seja comum a todos, sabendo-se que são sujeitos singulares e que necessitam de atenção específica. ROMERO e SOUZA (2015, p.3101) enfatiza que “se hoje nos deparamos com uma educação que não tem atingido seus objetivos talvez seja o

momento de tentarmos de maneiras diferentes, em vez de ficarmos jogando a culpa de um lado para o outro. ”

## **Conclusões**

O presente trabalho nos faz perceber o quanto estamos distantes da concretização de uma educação humanamente inclusiva, pois percebe-se uma maneira de inclusão escolar que acaba reproduzindo os primórdios da educação especial, na tentativa apenas de atender as determinais legais e esquecendo do sujeito que é quem de fato precisa viver e conviver com dignidade, exercendo sua cidadania com autonomia e independência.

Durante todo o processo histórico da educação especial, na tentativa de garantir uma educação de qualidade e ao mesmo tempo atender as pessoas com deficiências foram implantadas muitas formas de assistência, porém, o estigma e o preconceito tomavam conta da sociedade e essas pessoas conceituadas de anormal ficavam a margem do convívio social, sendo excluídas, segregadas e desprezadas.

Em virtude disso, muitas mudanças foram feitas em leis, em estrutura física e em condutas, porém, até os dias atuais nos deparamos com um modelo educacional que mesmo na tentativa de incluir, acaba excluindo, a partir do momento que não há uma preparação humana voltada para esse processo e a preocupação de manter o padrão de qualidade e elevado nível de aprendizagem dos alunos, garantindo um ensino comum a todos e desconsiderando a singularidade do sujeito nesse processo.

## **Referências**

COLL, C; MARCHESI, A; PALACIOS, J. **Desenvolvimento Psicológico e Educação: Transtornos do desenvolvimento e necessidades educativas Especiais**. Porto Alegre: ArtMed, 2004.

DOMINGUES, T. L. C.; DOMINGUES, M. R. C. **Educação especial: Historicidade e Legislação.** 2009. Disponível em: <http://www.unisaesiano.edu.br/encontro2009/trabalho/aceitos/CC00614563909.pdf>. Acesso de 24 de setembro de 2015.

MAZZOTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil: História e políticas públicas.** São Paulo: Cortez, 1996.

PEREIRA, A. G. S. S.; SANTANA, C. L.; SANTANA, C. L. **A educação especial no brasil: acontecimentos históricos.** Disponível em: <http://geces.com.br/simposio/anais/anais-2012/Anais-010-021.pdf>. Acesso de 01 de outubro de 2015.

ROMERO, R. A. S.; SOUZA, S. B. de. **Educação Inclusiva: Alguns Marcos Históricos que Produziram a Educação Atual.** Disponível em: [http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/447\\_408.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/447_408.pdf). Acesso em 24 de setembro de 2015.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos.** 3. ed. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

VIEIRA, M. G. **Educação Inclusiva no Brasil: do contexto histórico à contemporaneidade.** Disponível em: [http://www.mpba.mp.br/atuacao/ceduc/educacaoinclusiva/artigos/EDUCACAO\\_INCLUSIVA\\_NO\\_BRASIL.pdf](http://www.mpba.mp.br/atuacao/ceduc/educacaoinclusiva/artigos/EDUCACAO_INCLUSIVA_NO_BRASIL.pdf). Acesso em: 18 de setembro de 2015.





## Capítulo 18

# Uma reflexão sobre o analfabetismo no Brasil

*Antônio Ananias de Lima<sup>1</sup>*

### Introdução

O índice de analfabetismo é importante parâmetro para verificarmos o nível educacional de um país. Os países desenvolvidos, geralmente, apresentam índices de analfabetismo muito baixos.

Encontra-se nesta situação favorável, por exemplo, os países da Europa, Japão, Coreia do Sul, Estados Unidos e Canadá. Por outro lado, os países pobres da África apresentam infelizmente, altos índices de analfabetismo.

Saber escrever, ler e compreender textos é de suma importância nos dias de hoje. Pessoas que possuem estas habilidades apresentam maiores chances de obter empregos e entender o mundo que as cerca.

Ser alfabetizado nos dias atuais é, antes de tudo, ter acesso às ferramentas que as tornam cidadãos. Por isso. O Brasil (todos os governos e a sociedade) deve fazer todos os esforços necessários para diminuir cada vez mais o analfabetismo entre a nossa população.

---

<sup>1</sup> Mestrando em Ciências da Educação pela UNISULLIVAN Inc. E-mail: [niasdelima@hotmail.com](mailto:niasdelima@hotmail.com)

## 1. Desenvolvimento

Com uma das piores taxas de analfabetismo da América do Sul sem cumprir compromissos internacionais na área, o Brasil interrompeu o programa federal que ensina jovens e adultos a ler e escrever.

Ao todo 13 milhões no país não sabem decifrar nem um bilhete simples, o equivalente a 8,3% da população com 15 anos ou mais. Esse contingente é alvo do Brasil alfabetizado, executado por Estados e municípios com verba do governo federal.

O ministério da educação afirma que o programa, está em execução, mais prefeituras e governos estaduais relatam um bloqueio no sistema da pasta que impede o cadastro de alunos, o que inviabiliza o início de novas turmas.

A interpretação do programa foi confirmada pelo ministério a uma cidadã que o questionou sobre o tema por meio da lei de acesso à informação. “Até o momento não há previsão de reabertura do sistema Brasil alfabetizado para ativação de novas turmas”, respondeu, em julho, a pasta chefiada pelo ministro Mendonça Filho (Dem).

Atualmente, só os alunos cadastrados antes desse bloqueio do sistema estão frequentando as aulas. De acordo com o ministério, são 168 mil no atual ciclo, iniciado em outubro do ano passado. O número explica o encolhimento do programa. Relatórios da pasta mostram que, até 2013 (dados mais recentes) eram ao menos 1 milhão de atendidos do ano. -> 6,7 era a meta para 2015, nas UNESCO já declarou que não foi atingida. (Fontes IBEGE e TODOS PELA EDUCAÇÃO).

A folha indagou a todos os governos do Nordeste, onde estão 54% dos analfabetos do país, sobre a situação do Brasil alfabetizado. Sete dos nove estados da região responderam e relatam, no mínimo, expressiva queda de atendimento desde o bloqueio do programa e, nos piores casos, o fim dos cursos de alfabetização. “Começamos a inserir os nomes dos alunos em maio,

mais no início de julho, o MEC avisou que o sistema tinha sido fechado”, diz Tereza Neuma, diretora de políticas de educação de Alagoas. (Alagoas tem a maior taxa de analfabetismo do país.) “As aulas começariam em setembro, mais suspendemos o processo após o bloqueio em julho” afirma Janyze Feitosa, gestora local do programa em Pernambuco.

“Em 2016 a suspensão do programa Brasil alfabetizado pelo MEC, as atividades letivas ainda não tiveram início”, disse a secretaria de educação do Ceará. Os governos de Piauí, Rio Grande Do Norte e Bahia também relatam redução e descontinuidades dessa ação.

Criado em 2013, o programa é elogiado pela dimensão e capilaridade, mas é criticado por seu índice de eficácia documentado neste ano feito por um grupo que incluiu o ministério da educação aponta uma taxa de alfabetização de 47% a 566% dos alunos.

“É uma política grande, mais demonstrou dificuldade de fazer com que o aluno voltasse a estudar”, diz Roberto Catelli, um dos autores do texto e coordenador de educação de jovens e adultos da ONG ação educativa. A pouca integração com a EJA (antigo supletivo) é uma das explicações para resultados negativos do programa, ao lado da baixa qualificação de educadores.

O sistema de gestão também chegou a ter uma interrupção pontual em janeiro. Os problemas deixam o Brasil ainda mais atrasado do compromisso assumido em conferência mundial, em 2000, de chegar em 2015 com uma taxa de analfabetismo de 6,7%. No ritmo atual, só chegará a meta em 2022.

Outros países = taxa de analfabetismo em 2014. Em %.

Brasil = (8,3) = África Do Sul (5) = Portugal (5) = Argentina

(2)

Cuba = (0,30) Fontes todos pela educação

O ministério da educação afirma que o Brasil alfabetizado “está mantido e encontra-se em execução”. Diz que está iniciando a preparação de novas turmas. Mais ainda não há uma data para que isso aconteça. Por meio da assessoria, a pasta declarou ainda que

as turmas atuais do programa foram abertas em outubro de 2015 e tem duração de oito meses. No atual ciclo, informa, são 17.445 turmas com 167.971 alfabetizando.

A gestão do ministro Mendonça Filho (Dem), que assumiu em maio, também afirma que encontrou cortes no orçamento de 2016 para os programas Brasil alfabetizado, educação de jovens e adultos (EJA) e projuvem no valor de 120 milhões, e que os mesmos programas já haviam sofrido corte na ordem de 112 milhões em 2015.

“Infelizmente os indicadores de analfabetismo entre jovens e adultos ainda são elevados”, diz a pasta que cita o crescimento da taxa de analfabetismo entre jovens e adultos em alguns estados. É o que acontece com cinco estados de 2013 a 2014, ano com dados mais recente: AL, GO, PI, RS E SP.

“O MEC considera a alfabetização uma política pública prioritária, está discutindo com vários segmentos o problema, avaliando os programas de alfabetização existentes e estuda a melhor forma de reverter esse cenário. ”

A assessoria do ex-ministro da educação Aloizo Mercadante (PT), que comandou a área até o afastamento da presidente Dilma Rousseff, atribuiu problemas orçamentários da pasta a situação política e criticou o que chamou de “desmonte” da área.

Ele disse ter mantido ações no Brasil alfabetizado em 2016, mesmo com restrições financeiras. Segundo a equipe do ex-ministro, questões orçamentárias do MEC estavam ligadas a espera pela aprovação da alteração da meta fiscal no congresso.

Brasil analfabeto

Taxa de analfabetismo em 2015 por estado em %.

|          |         |         |         |
|----------|---------|---------|---------|
| AC-13,1  | GO-7,7  | PR-5,0  | RR-7,5  |
| AL- 22,0 | MA-19,6 | PE-14,8 | SC-3,3  |
| AP- 4,2  | MT-7,3  | PI-20,2 | SP-3,8  |
| AM-6,2   | MS-6,5  | PJ-3,2  | SE-17,1 |
| BA-14,7  | MG-7,1  | RN-16,2 | TO-12,2 |
|          | CE-16,3 | PA-10,0 | RS-4,5  |
| DF-2,67  | PB-16,9 | RO-8,3  | ES-6,5  |

**Fonte:** IBGE e Todos Pela Educação

Programa federal

Nº de estudantes no Brasil alfabetizado em milhões.

2013-1

2016-0,17

Objetivo = ensinar jovens a partir de 15 anos, adultos e idosos a ler e escrever.

Criação: 2003

Fontes: Todos Pela Educação.

Quando se pergunta à população Brasileira, em uma pesquisa de opinião, qual seria o problema fundamental do Brasil, maioria indica a precariedade da educação. Os entrevistados costumam apontar que o sistema educacional brasileiro não é capaz de preparar os jovens para a compreensão de textos simples, elaboração de cálculos aritméticos de operações básicas, conhecimento elementar de física e química, e outros fornecidos pela escola fundamentais.

Esses conhecimentos serão testados em pesquisas internacionais como PISA (Programme for International Student Assessment) O OCDE- Organização para cooperação e desenvolvimento econômico e coordenado no Brasil pelo INEP- Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

No PISA os países asiáticos estão apresentando os melhores resultados possivelmente diante do valor atribuído à educação por influência de nomes como o filósofo Confúcio, que não se restringe ao conhecimento formal, enquanto o Brasil não apresenta resultados satisfatórios.

Certa vez, participava de uma reunião de pais e professores em uma escola privada Brasileira de destaque e notei que muitos pais expressavam o desejo de ter bons professores, salas de aula com poucos alunos, mais não se sentiam responsáveis para participarem ativamente das atividades educacionais, inclusive custeando os seus serviços. Se os pais não conseguiam entender esta aritmética não fecha e que a sua aspiração estaria no campo do milagre, parece difícil que consigam transmitir aos seus filhos o mínimo de educação.

Para eles, a educação dos filhos não se baseia no aprendizado dos exemplos dados pelos pais. Que esta educação seja prioritária e ajude a resolver os outros problemas de uma sociedade como a brasileira parece lógico.

No entanto, não se pode pensar que a sua deficiência depende somente das autoridades. Ela começa com os próprios pais, que não podem simplesmente terceirizar esta responsabilidade.

Para que haja uma mudança neste quadro é preciso que a sociedade como um todo esteja convencida que todos precisam contribuir para tanto, inclusive elegendo representantes que partilhem desta convicção e não esteja pensando somente os seus benefícios sociais. Sobre a educação formal, aquele que pode ser conseguida nos muitos cursos que estão se tornando disponíveis no Brasil, nota-se que muitos estão se convencendo que eles ajudam na sua ascensão social, mesmo sendo precários. O número daqueles que trabalham para obter o seu sustento e ajudar a sua família, e ao mesmo tempo se dispõe a fazer um sacrifício adicional frequentando cursos até noturnos, parece estar aumentando.

A demanda por curso técnicos que ele usa suas habilidades para o bom exercício da profissão está em alta. É tratada como prioridade tanto no governo como em instituições representativas das empresas. O mercado observa a carência de pessoal qualificado para elevar a eficiência do trabalho.

Muitos reconhecem que o Brasil é um dos países emergentes que estão melhorando, as duras penas, a sua distribuição de renda. Mas, para que este processo de melhoria do bem-estar da população seja sustentável, há que se conseguir um aumento da parcela da renda destinada a poupança, que vai sustentar os investimentos indispensáveis.

A população que deseja melhores serviços das autoridades precisa ter a consciência de que uma boa educação, não necessariamente formal, é fundamental para atender melhor as suas aspirações.

Quando se fala em alfabetização, não podemos deitar de fora desse estudo, Emília Ferreiro, a estudiosa que revolucionou alfabetização. A psicóloga argentina desvendou os mecanismos pelos quais as crianças aprendem a ler e a escrever, o que levou os educadores a rever radicalmente seus métodos.

Nenhum nome teve mais influência sobre a educação brasileira nos últimos 30 anos do que Emília Ferreiro. A divulgação de seus livros no Brasil. A partir de meados dos anos 1980, causou um grande impacto sobre a concepção que se tenha do processo de alfabetização, influenciando as próprias normas do governo para a área, expressas nos PCNS. As obras de Emília- Psicogênese da língua escrita é a mais importante, não a apresentam nenhum método pedagógico, mais revelam os processos de aprendizado das crianças, levando a conclusões que puseram em questão os métodos tradicionais de ensino da leitura e da escrita. Seu nome passou a ser ligado construtivismo, campo de estudo inaugurado pelas descobertas a que chegou o biólogo suíço Jean Piaget (1896-1980) na investigação dos processos de aquisição e elaboração do conhecimento pela criança; ou seja, de que modo ela aprende. As

pesquisas de Emília Ferreiro, que estudou e trabalhou com PIAGET, convertam o foco nos mecanismos cognitivos relacionados a leitura e à escrita. De maneira equivocada, muitos consideram o construtivismo um método. Tanto as descobertas de PIAGET como as de Emília, leva a conclusão de que as crianças têm um papel ativo no aprendizado. Elas constroem o próprio conhecimento, daí a palavra construtivismo, a principal implicação dessa conclusão para a prática escolar é transferir o foco da escola, e da alfabetização em particular, do conteúdo ensinado para o sujeito que aprende, ou seja, o aluno. ” O princípio de conhecimento por parte da criança deve ser gradual, corresponde aos mecanismos deduzidos por PIAGET, segundo os quais cada salto cognitivo depende de uma assimilação e de uma reacomodação dos esquemas internos, que necessariamente leva tempo. É por utilizar esses esquemas internos, e não simplesmente repetir o que ouvem, que as crianças interpretam o ensino recebido. No caso da alfabetização isso implica uma transformação da escrita convencional dos adultos.

Para o construtivo, nada mais revelador do funcionamento da mente de um aluno do que seus supostos erros, por que evidenciar aprendem não coincide com aquilo que lhes foi ensinado.

Emília critica a alfabetização tradicional, por que julga a prontidão das crianças para o aprendizado da leitura e da escrita por meio de avaliações de percepção. Dessa forma, dá-se peso excessivo para um aspecto exterior da escrita e deixa de lado suas características. Conceituais, ou seja, a compreensão da natureza da escrita e sua organização. Para os construtivistas, o aprendizado da alfabetização não ocorre desligado do conteúdo da escrita.

É por não levar em conta o ponto mais importante da alfabetização que os métodos tradicionais insistem em introduzir os alunos à leitura com palavras aparentemente simples e sonoras, mas que, do ponto de vista de assimilação das crianças, simplesmente não se liga a nada. Segundo o mesmo raciocínio



equivocado o contato da criança com a organização da escrita é adiado para quando ela já for capaz de ler as palavras isoladas, embora as relações que ela estabelece com os textos inteiros sejam enriquecedoras desde o início. Segundo Emília Ferreiro, a alfabetização também é uma forma de se apropriar das funções sociais da escrita. De acordo com suas conclusões, desempenhos dispares apresentados por crianças de classes sociais diferentes na alfabetização não revelam capacidades desiguais, mas o acesso maior ou menor a textos lidos e escritos desde os primeiros anos de vida.

Uma das principais consequências da absorção da obra de Emília Ferreiro na alfabetização é a recusa ao uso das cartilhas, uma espécie de bandeira que a psicolinguista, Argentina Ergue. Segundo ela, a compreensão da função social da escrita deve ser estimulada com o uso de textos de atualidade, livros, histórias, jornais, revistas. Para a psicolinguista, as cartilhas, ao contrário, oferecem um universo artificial e desinteressante. Em compensação, numa proposta construtivista de ensino, a sala de aula se transforma totalmente, criando-se o que se chama de ambiente alfabetizador.

As pesquisas de Emília Ferreiro e o termo construtivista começaram a ser divulgados no Brasil no início da década de 1980. As informações chegaram primeiro ao ambiente de congressos e simpósios de educadores. O livro chave e Emília, psicogênese da língua escrita, saiu em edição brasileira de 1984.

As descobertas que ele apresenta tornaram-se assunto obrigatório dos meios pedagógicos e se espalham pelo Brasil com rapidez, a ponto de a própria autora manifestar sua preocupação quanto à forma como o construtivismo estava sendo encarado e transtorno para sala de aula. Mais o construtivismo mostrou sua influência duradoura ao ser adotado pelas políticas oficiais de vários estados brasileiros. Uma das experiências mais abrangentes se deu no Rio Grande do Sul, onde a secretário inspirado nas descobertas de Emília Ferreiro.

Hoje o construtivismo é a fonte da qual derivam várias das diretrizes oficiais do ministério da educação. Segundo afirma a educadora Telma Weisz na apresentação de uma das reedições de psicogênese da língua escrita, ” a mudança da compreensão do processo pela qual se aprende a ler e a escrever afetou todo o ensino da língua”, produzindo “ experimentação pedagógica suficiente para construir, a partir dela, uma didática”.

Que tipo de alfabetização se quer? A distância que separa os grupos alfabetizados dos não alfabetizados é cada vez mais próxima a um abismo: depois do período em que se acreditou ilusoriamente que a imagem transmita por televisão substituiria a necessidade de recorrer as mensagens escritas, o surgimento e a rápida difusão dos computadores restituíram a escrita seu lugar de privilégio.

Alfabetização como e para que? Podemos pensar em uma alfabetização rudimentar para alguns e uma alfabetização sofisticada para outros? Como suscitar o direito à alfabetização ao lado de outros direitos primordiais? O direito a saúde significa, entre outras coisas, o direito de todos indivíduos a uma atenção médica atualizada, de acordo com os avanços científicos e técnicos dessa área profissional.

O direito à alfabetização pode significar menos que isso. No entanto, assim como vemos claramente existir na região latino-americana uma atenção diferenciada a saúde segundo os setores sociais (uma atenção à saúde “de primeira classe”, oferecida em instituições privadas de custos altíssimos e uma atenção de péssima qualidade, oferecida aos hospitais públicos) vemos existir uma tendência exatamente similar na área educativa: a escola pública está cada vez mais deteriorada, em empobrecida e tecnicamente desatualizada, enquanto as escolas privadas (cujo nível de qualidade nem sempre concede com o que se declara) multiplicam-se.

Na realidade, o que ocorre na saúde e na educação é parte da tendência geral a privatização que se observa em quase todos os

países da região: o estado delega ao setor privado a maior parte de suas obrigações e retém somente aquelas de tipo “assistencial” para os setores cujo poder aquisitivo não lhe permite pagar por um serviço necessário. A noção de “direito a saúde, moradia e educação perde o sentido global, em lugar de os cidadãos reclamarem um direito, estabelece-se, como se fosse “normal” que eles “comprem serviços”.

Aqueles que não podem compra-lo devem conformar-se com uma ação assistencial do estado, que se limita a dar o mínimo necessário (e, frequentemente, bem abaixo do mínimo requerido para manter os níveis de subsistência e funcionamento social degradado dessa parcela da população.

Na área da alfabetização, esta situação é dramática porque nada garante que os resultados conseguidos com uma alfabetização de “má qualidade perdurem. Os cursos de alfabetização de adultos nutrem-se abundantemente dessas crianças mal alfabetizadas pela escola pública, dessas que ano após ano foram reprovadas, acumulando vergonhas, sanções e rejeições, mas não conhecimentos.

É preciso denunciar muito claramente e tantas vezes quantas forem necessárias, até criar uma consciência pública de que não foi possível alcançar os objetivos educativos colocados para o final do séc. XX, com isso temos que modificar rapidamente a própria concepção da alfabetização. É aqui onde há muito a ser dito com respeito ao desenvolvimento teórico a respeito dos processos de alfabetização.

## **Conclusões**

Entre nós brasileiros, a crise na educação costuma ser imediatamente associada à falta de recursos, ao mau funcionamento das escolas, ao despreparo e a baixa remuneração dos professores. Embora essas associações não sejam vidas de significado, elas traduzem apenas uma parte dos problemas. Situa-

las no centro das atenções pode constituir uma grande simplificação conduzir à análises que representem apenas meias verdades.

Há cerca de três anos, uma pesquisa internacional, coordenada no Brasil pela fundação Carlos Chagas (São Paulo), sobre o conhecimento básicos em língua, matemática e ciências, realizada em mais de 60 países, também situou o Brasil em um dos últimos lugares. Para concluir, a educação é uma saída para todas as crises. Arriscamos responder; que sim. Mais considerando a educação em sentido amplo, que inclui a educação escolar, a educação que inclui a família, a comunidade, os meios de comunicação de massa, elementos imprescindíveis para a plena formação do cidadão.

## Referências

AZENHA, Maria da Graça. **Construtivismo**. 128 pg. Editora. Ática.

CARVALHO, Marlene. **Guia prático do alfabetizador**. São Paulo. Págs. 34-42. Editora Ática. Ano 1994.

FERREIRO, Emília. **Cultura escrita e educação**. 179 pg. Editora. Artmed.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro. Editora Paz e Terra, 1979, p. 112-122.

YOKOTA, Paulo. **Carta capital**. Folha de São Paulo. set/out de 2016.

## Capítulo 19

# O projeto professor diretor de turma como ferramenta de combate a evasão escolar

*Maria do Carmo de Almeida<sup>1</sup>*

### Introdução

O Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT), surgiu em Portugal, e chegou ao Brasil pela professora Haidé Eunice Gonçalves Ferreira Leite, mas ficou mais conhecido no estado do Ceará no ano de 2008, que realizou o projeto somente em três cidades do estado e devido ao sucesso foi ampliado para todas as escolas regulares do referido estado com o intuito de fazer um acompanhamento de perto aos alunos e suas famílias, formando uma ponte entre escola e família lutando pela aprendizagem de seus filhos e, conseqüentemente, combater a evasão e reprovação escolar.

Mediante isso, o presente trabalho tem como objetivo geral analisar as ações do projeto professor diretor de turma como ferramenta de combate à evasão escolar na escola de ensino médio Euclides Pinheiro de Andrade no município de Milhã- Ce, onde serão vistas as respostas dos estímulos dados aos educandos pelo projeto, no que diz respeito ao rendimento escolar e à formação humana dos estudantes envolvidos.

---

<sup>1</sup> Licenciada em História pela URCA - Universidade Regional do Cariri, Especialista em Gestão Escolar pela UECE - Universidade Estadual do Ceará. E-mail: [mariacdealmeida2011@hotmail.com](mailto:mariacdealmeida2011@hotmail.com)

Portanto, utilizamos uma metodologia bibliográfica com autores e estudiosos dessa temática, além de um estudo de caso feito na escola Estadual de Ensino Médio Euclides Pinheiro de Andrade, onde a proposta da efetivação do Projeto Professor Diretor de Turma auxilia no combate da diminuição da evasão escolar e da infrequência dos alunos em sala de aula com o intuito de trazer esses indivíduos para um ambiente de aprendizagem ativa dos mesmos na referida instituição educacional.

O interesse por essa problemática surgiu devido ao fato de acompanhar de perto o trabalho de acompanhamento do projeto na escola, em que o professor trabalha com o aluno durante o ano letivo e observando que quando um estudante falta muito e que chegam a ser semanais sem aviso ou justificativa, esse Professor Diretor de Turma entra em ação para mediar o problema juntamente com a família e a comunidade escolar sobre a ausência desse aluno na sala de aula.

As considerações aqui verificadas possuem as observações sobre a relação aluno – professor – escola- família na Rede Pública de Ensino do Estado do Ceará, visto que, dar chances educacionais iguais a todos os alunos vem sendo o maior desafio de uma gestão pedagógica na atualidade, uma vez que o conhecimento é adquirido nos ritmos, estilos e potencialidades diversificados, pois acontece de maneira diferente para cada indivíduo, nos levando a pensar acerca da relevância de respeitar a diversidade dos alunos que existe em nosso sistema de ensino.

## **1. Estudo de caso: o professor diretor de turma na escola Euclides Pinheiro de Andrade**

A implantação do Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT) na escola supracitada de ensino médio regular estadual surgiu no ano de 2010, onde um educador fica responsável por uma turma, servindo de mediador desses alunos com os demais professores, portanto, o PPDT pode ser entendido como:

O diretor de turma é um professor que leciona disciplina de sua área de formação e ministra simultaneamente a disciplina de Formação Cidadã. Suas atribuições vão de encontro à articulação entre pais, núcleo gestor, professores e alunos que compõem a turma. O diretor de turma tem quatro horas da carga horária semanal para efetivar: atendimento aos pais; organização do dossiê da turma e a disciplina de Formação Cidadã, com vistas a debater problemas socioeconômicos e culturais, identificados no portfólio dos alunos. A partir daí, são discutidos problemas de ordem pessoal ou social, cultural, diversidade étnica, linguística, cognitiva e de integração. A finalidade das ações é promover valores intrínsecos à aprendizagem mediante convivência solidária e social, onde os atores são, também, espectadores. As intervenções são delineadas em reunião do conselho de turma e registradas em ata. (CHAVES; LEITE, 2010, p. 3)

Segundo o manual de orientação da Seduc- Ce do PPDT, é o professor diretor de turma que instrumentaliza as orientações do projeto fazendo um elo entre a escola, a família e o educando, fazendo uma ruptura da nivelação dos processos pedagógicos e da rotina escolar possuindo uma visão única a respeito de cada educando, procurando metodologias que beneficie a todos os indivíduos da comunidade escolar em busca da melhoria da aprendizagem do aluno, mantendo em sala de aula diariamente, construindo juntos o sucesso do estudante.

A “evasão escolar”, é um dos temas mais discutidos e analisados na atualidade, pois existem alunos que chegam atrasados, não ficam em sala de aula todo o período, e quando decidem permanecer, ficam desligados de tudo o que se passa ali, desmotivados ou atrapalhando a explicação de um novo conteúdo, e, conseqüentemente, desistem de estudar no decorrer do ano letivo para voltar no ano seguinte, o que, muitas vezes, não acontece e acabam ficando com o ensino médio incompleto.

A educação é uma chave. Chave que abre a possibilidade de se transformar o homem anônimo, sem rosto, naquele que sabe que

pode escolher, que é sujeito participante de sua reflexão, da reflexão do mundo e da sua própria história, assumindo a responsabilidade dos seus atos e das mudanças que fizer acontecer. Esta chave nos permite modificar a realidade, alterando o seu rumo, provocando as rupturas necessárias e aglutinando as forças que garantem a sustentação de espaços onde o novo seja buscado, construído e refletido (SERRÃO & BALEEIRO, 1999, p. 23).

Uma das metas da escola na atualidade, é diminuir a evasão e a infrequência dos alunos quando chegam ao ensino médio, onde profissionais da educação procuram estimular nos alunos a vontade de aprender, pois por meio dos estudos, obter melhores condições de vida, compreendendo os acontecimentos cotidianos, adquirindo a autonomia de ver o mundo de forma crítica, podendo viver de forma cidadã, consciente de seus direitos e deveres.

Na escola Euclides Pinheiro, por ser uma instituição localizada numa cidade do interior, as causas da evasão escolar são conhecidas como as condições socioeconômicas de nossa região devido à crise hídrica por mais de cinco anos e por questões de trabalho para auxiliar sua família para aumentar a renda em casa, então, a referida escola procura metodologias para combater a diminuição ou acabar com o abandono e melhorar o rendimento de aprendizagem.

Para Libâneo, citado por Gadotti (1994, p.12):

Para isso, os indivíduos precisam aprender a adaptar-se aos valores e às normas vigentes na sociedade de classes, através do desenvolvimento da cultura individual (...) A ênfase no aspecto cultural esconde a realidade das diferenças de classes, pois, embora difunda a ideia de igualdade de oportunidades, não leva em conta a desigualdade de condições.

Os projetos que a escola Euclides Pinheiro de Andrade desenvolve trabalha com várias metodologias para acabar com a evasão e a infrequência, como: o projeto aprendendo com o



esporte e o Projeto Professor Diretor de Turma, que trabalham juntos para tentar manter os alunos em sala de aula focados na aprendizagem, uma vez que Rucheisncky (2004, p. 18) cita que “... na singeleza dos quadrantes da sala de aula, o docente encontra-se envolto na necessidade de proporcionar estímulos para que os discentes maximizem a aprendizagem”.

Depois da implantação do Projeto Professor Diretor de Turma, a evasão escolar diminui um pouco a cada ano, pois a dinâmica do PPDT diz respeito à formação escolar e ao rendimento humano no decorrer do ano letivo, visto que a nossa comunidade escolar é muito diversificada, tanto culturalmente como economicamente.

## **2. As ações de um Professor Diretor de Turma**

Fazem parte das incumbências do PPDT, acompanhar o aproveitamento escolar e promover a formação humana com práticas pedagógicas, a elaboração do dossiê da turma, o mapeamento de sala, conselho de turma, atendimento à família do aluno e do próprio educando e a disciplina de formação para a cidadania, portanto, as ações desse articulador de sala é:

a) a produção do Dossiê de Turma, ferramenta esta que são relatadas em fichas específicas do projeto e adequada a cada indivíduo, contendo a vida escolar, a situação familiar, ações de sucesso ou fracasso, rendimento e infrequência, caracteres peculiares que podem vir a influir no desempenho e o acompanhamento de cada discente, sendo um ponto de partida para conhecer a realidade de cada educando, onde pode-se analisar e entender a turma em diversas situações.

b) o atendimento ao pai ou responsável pela educação do educando, em horário pré-determinado ou sempre que for preciso, na busca constante pela presença da família da formação formal do discente, permitindo ao PDT averiguar a realidade do ambiente do aluno fora da escola, e por ele conhecer com autoridade os

melhores passos que cada educador deve dar para conseguir melhoria de resultados.

c) o atendimento individual ao aluno que necessita, em muitos casos de atenção para questões econômicas e emocionais, visto que o aluno é protagonista do seu processo educacional e suas peculiaridades, onde o PDT conquista a confiança desse aluno e podendo fazer os acertos necessários para auxiliar na aprendizagem de cada indivíduo.

d) o Professor Diretor de Turma ministra a aula de Formação para Cidadania, componente curricular, que além de focar na formação de líderes, além de abordarem questões sociais, econômicas e étnicas da realidade da comunidade escolar, refletindo com flexibilidade a moral, a ética, a cidadania e temas que atendem a puberdade ou situações problemas de cada faixa etária.

Na escola Euclides Pinheiro de Andrade, os alunos que chegam da rede municipal de ensino são recepcionados por esse professor que pode ser considerado como protetor, conselheiro, mediador e orientador do desenvolvimento pessoal e intelectual do aluno, definindo-se como um professor que conhece bem os seus alunos, que liga todos os elementos da gestão pedagógica, estimulando e monitorizando a concepção e a realização das atividades no decorrer do ano.

Na tentativa de sempre obter os melhores resultados a referida escola tem no Professor Diretor de Turma um mediador de conflitos, além disso, é ele quem faz o mapeamento de sala na intenção de estimular os discentes a administrar a diversidade existente na turma, auxiliando-os a sair das rodinhas habituais e estabelecendo uma disciplina, uma vez que com esse instrumento cada aluno tem um lugar determinado dentro da sala, podendo passar a contribuir de forma ativa na gestão de sala de aula dos professores.

No início do ano letivo, os professores fazem uma avaliação diagnóstica para que possamos saber o nível que os alunos estão

chegando ao ensino, quais as suas principais dificuldades de aprendizagens e suas potencialidades, fazendo assim reuniões periodicamente, formando um conselho de turma bimestralmente com a presença de professores, representante de pais e alunos, diretor de turma e núcleo gestor, onde as informações sobre a turma são socializadas e estratégias de melhorias são pensadas coletivamente para todos os envolvidos no processo de aprendizagem desses alunos.

O diálogo existente entre o educador e o educando, aproximando-os um do outro, deve ser de sensibilização, de conquista, de doação, uma vez que nem sempre o educando encontra esse ambiente em casa ou na família. Para Gadotti (1994, p.27), citando Paulo Freire:

A dificuldade de praticar o diálogo está na própria estrutura social, fechada e opressora, que leva o educando a considerar-se (interprojetando a opressão, 'hospedando-a') 'ignorante absoluto e natural' [...] O diálogo é uma relação horizontal, oposta ao elitismo. Nutre-se de amor, humildade, esperança, fé e confiança. Na relação dialógica-educadora parte-se sempre da realidade do educando, dos conhecimentos e da experiência dele, para construir a partir daí o conhecimento novo, uma cultura vinculada aos seus interesses e não à cultura das elites.

Durante o ano, existe o atendimento à família e aos estudantes, principalmente, quando o aluno começa a faltar muito a aula sem justificativa para a ausência na escola e também quando há conflitos na turma, visto que esses jovens estão entrando em uma fase da vida em que surgem muitas dúvidas quanto a construção de sua própria identidade ou da procura do seu espaço como membro de um grupo e descobrir-se individualmente, pois o corpo passa por mudanças e o psicológico fica afetado com o excesso de mudanças que acontecem diariamente, então o PDT torna-se articulador e amigo dos alunos, mas sem deixar a responsabilidade de sempre aproximar a escola da família.

Portanto, todas as ações realizadas durante a execução do projeto PDT procuram aumentar o rendimento escolar, elevando os níveis educacionais, ligar os laços entre família e escola, consequentemente diminuindo o número de evasão e reprovação, aprimorando a educação do discente, visto que trabalha a disciplina e o comportamento social e educacional do estudante durante as aulas de Formação para a Cidadania durante o ano.

Mediante isso, a escola Euclides Pinheiro de Andrade com a implantação desse Projeto Professor Diretor de Turma realiza o acompanhamento individual do aluno, visando o rendimento do educando e sua frequência, possibilitando uma intervenção em tempo hábil nas decisões (de abandonar a escola, por exemplo) que podem ser tomadas pelo estudante, reduzindo assim, índices de evasão e reprovação.

Quando um adolescente é excluído da escola e do trabalho, ele está, nesse momento, sendo incluso no espaço social da marginalidade e da delinquência. A forma como a sociedade organiza as relações torna difícil fugir dessa lógica. Os adolescentes, ao não vislumbrarem muitas possibilidades de futuro agem como se ele não existisse, vivendo sem projetos, sem planos, sem grandes sonhos, que lhe são roubados pela sociedade (ARPINI. 2003, p. 54)

Com a continuidade do discente na escola e o acompanhamento familiar do mesmo é possível construir um hábito escolar voltado para o empoderamento e o amadurecimento do estudante diante de sua formação, facilitando o aumento dos níveis do rendimento educacional, pois na escola há um projeto que tem como função acompanhar constantemente o estudante, passando a ser construída uma relação de confiança e parceria entre esses dois componentes da comunidade escolar.

## Conclusões

Podemos observar que, num esforço de melhorar o desempenho escolar e sobretudo para aproximar a colaboração da família na convivência escolar do educando, o Governo do Estado do Ceará lançou em 2008 o Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT), uma adaptação de um projeto Português que, após sua implantação, tornou-se um ponto essencial na educação qualitativa.

Diante da análise sobre o Projeto Professor Diretor de Turma na escola Euclides Pinheiro de Andrade, podemos concluir que um dos pontos positivos do referido projeto é a presença constante da família e da escola juntos durante o processo educacional dos discentes no decorrer do ano, melhorando consideravelmente os índices de evasão e infrequência escolar, mostrando que quando a comunidade escolar está unida por um objetivo comum o sucesso acontece naturalmente.

O Professor Diretor de Turma tem papel fundamental em melhorar o aspecto sociocultural de cada educando, através do mesmo a família aproximou-se da escola e a ajudou a crescer os níveis de aprovação e de maneira positiva junto aos alunos, suas intervenções, estão relatadas com os índices de evasão, repetência e infrequência abaixo a cada ano nos quatro últimos anos na escola Euclides Pinheiro de Andrade.

Outro fator que contribui para que a metodologia do Projeto Professor Diretor de Turma tenha sucesso em sua atuação, é a formação e o perfil que o professor possui para ser capaz de articular perante os educandos, família, gestores e comunidade, tornando-se um orientador vocacional, garantindo que o atendimento seja individual e coletivo, através das reuniões, utilizando o conhecimento e valorizando o projeto político pedagógico escolar, ele une forças ao Conselho Escolar e aos dirigentes administrativos na busca pela eficiência do ensino ofertado, ele é o fiscalizador e mediador entre os docentes, pai/mãe

dos discentes, compartilha de justiça e trabalha baseado em ações, preceitos e legislação.

## Referências

ARPINI, D. M. **Violência e Exclusão**. Adolescência em grupos populares. Bauru: Edusc, 2003.

GADOTTI, Moacir. **Pensamento Pedagógico brasileiro**. 5ª. Ed. São Paulo: Ática, 1994. 173 p.

LEITE, Haidé Eunice G. F.; CHAVES, Maria Luisa. B. **O projeto diretor de turma no Ceará, dois anos depois**. Disponível em: <http://diretordeturma18.blogspot.com/2011/06/o-projeto-diretor-de-turma-no-ceara.html> > Acesso em: 05/ 11/2016.

SERRÃO, M. BALEEIRO, M. C. **Aprendendo a ser e a conviver**. São Paulo: FTD, 1999.

RUCHEINSCKY, A. **A violência descortinando a educação**: a polêmica de decifrar a prática social, In: LAMPERT, E. (org.). Educação, cultura e sociedade: abordagens múltiplas. Porto

## Capítulo 20

# História da educação de jovens e adultos no Brasil

*Antônio Ananias de Lima<sup>1</sup>*

### **Introdução**

A educação de adultos começou a delimitar seu lugar na história da educação pública no Brasil a partir da década de 30, quando finalmente consolida um sistema público de educação elementar no país. Neste período, a sociedade brasileira passava por grandes transformações, associadas ao processo de industrialização e concentração populacional em centros urbanos.

A oferta de ensino básico gratuito estendia-se consideravelmente, acolhendo setores sociais cada vez mais diversos. A ampliação a educação elementar foi impulsionada pelo governo federal, que traçava diretrizes educacionais para todo o país, determinando as responsabilidades dos estados e municípios. Tal movimento incluiu também esforços articulados nacionalmente de extensão do ensino elementar aos adultos especialmente nos anos 40.

---

<sup>1</sup> Mestrando em Ciências da Educação pela UNISULLIVAN Inc. E-mail: [niasdelima@hotmail.com](mailto:niasdelima@hotmail.com)

## 1. Desenvolvimento

A educação de jovens e adultos atualmente no Brasil é destinada as pessoas que não terminaram o ensino fundamental ou médio em cursos regulares e na idade apropriada, a (EJA) era chamada no passado de supletivo. A LDB (leis de diretrizes e base da educação) determina que jovens e adultos nessa situação devem ter acesso gratuito a cursos e exames que permitam a continuidade e a conclusão dos estudos.

Conceituar a educação de jovens e adultos e o de alfabetização é um desafio de jovens e adultos e o de alfabetização é um desafio que não pode ser vencido, sem nos desvencilhar da natureza dos próprios conceitos. Os conceitos buscam sempre caracterizar um fenômeno, apresentando suas características gerais. Sendo a educação um ato dinâmico, que traz sintonia ao tempo histórico-político econômico e social, articulada a própria dinâmica de produção e reprodução da cultura, dos saberes e valores de um povo, conceituar quaisquer de seus aspectos é sempre existente em dado momento, e sob um determinado ponto de vista.

Os conceitos sobre realidades do campo da educação apresentam-se provisórios, de sorte que conceituar a educação é sempre versar sobre uma realidade datada. Os conceitos que definem a educação numa realidade passada não podem ser transferidos sem danos às sociedades do presente.

A formulação de conceitos não é gratuita, pois ela visa a oferecer elementos identificadores de fenômenos naturais ou decorrentes da ação do homem, no propósito de auxiliar a compreensão de realidades, a ponto de nortear a atuação humana frente a elas. Quanto melhor um conceito definir um determinado objeto, mais ele se revela útil. Alguns se perpetuam no tempo, por continuarem atuais; outros passam por modificações, decorrentes das mudanças ocorridas no objeto ao qual ele se refere ou de novas compreensões acerca da realidade por ele definida. A razão



humana trabalha com conceitos, e esses nos auxiliam na formação de teorias, através das quais guiamos ou explicamos a nossa ação no mundo.

Para melhor compreensão do que hoje se domina por educação de jovens e adultos iniciaremos por fazer algumas considerações sobre o conceito de educação, que para Álvaro Vieira Pinto pode ser definida como o processo pelo qual a sociedade atua, constantemente sobre o desenvolvimento do ser humano no intento de integrá-lo no modo de fins coletivos (PINTO, 2000, p. 30).

Para Carlos Brandão a educação é uma marca das sociedades humanas, sua natureza é dinâmica e plural, não segue um padrão único. Cada povo, qualquer época, toda classe ou grupo social vive em meio e valores, crenças, prioridades. E esse universo define princípios, estabelece razões, forja um determinado tipo de educação, de modo que não, existe povo sem educação. (BRANDÃO, 1985, p. 11) Talcontt Parsons e Émile Durleim veem a educação como expressão de doutrinas de gerações mais velhas sobre as mais novas, baseada em uma filosofia de via, concepção de homem e sociedade. Efetivada atrás de instituições específicas: (FREITAG, 1980, p.18).

Parsons, assim como DURKHEIM, assegura FREITAG, veem a educação como uma ação de continuidade, de perpetuação da ordem, da harmonia e do equilíbrio que regem as sociedades com seus sistemas e subsistemas como um todo.

Para DENEY (1978) a vida inteira constitui a educação do ser. Para ele não há sentido na visão que diz ser a educação uma preparação para a vida. A vida não será, a vida é. Assim sendo como defender uma escola que se pautem em saberes segregados da vida, sem relações com realidade inaplicável. DENEY defendia a ideia de que o conhecimento deveria ser algo que pudesse ser aplicável. Com sentido, em impulso cotidiano, donde capacidades nativas ou adquiridas por experiências fossem levadas em considerações e conduzidas ao aperfeiçoamento. Segundo ele, um conhecimento

livresco, intelectualista é a melhor das hipóteses, uma indisposição p/ação, a capacidade de um projeto concreto, realizável, antes prejudicial do que útil. DENEY tinha a vida humana como um eterno fazer-se. A vida nunca está completa, mas em constante ampliação, em constante ascensão.

Ele percebia a educação não como mecanismo de perpetuação de estruturas sociais anteriores, mas como um mecanismo de implantação de estruturas sociais ainda imperfeitas: as democráticas. Na visão de Bárbara Freitag Deney não via as diferenças sociais como frutos da estruturação da própria sociedade, geradas histórica e socialmente, mas como justas, decorrentes das diferenças naturais entre os homens (FREITAG, 1980, p.19-20).

O conceito de educação é também um conceito histórico, sua definição se ajusta a uma determinada situação, representativa de interesses, de épocas, de universos culturais. Um conceito de educação que se queria universal, atemporal, aplicável a qualquer gama de interesses ou motivações, pode se revelar também inútil, incapaz de orientar ações ou situações concretas. Os concretos nos devem ajudar a compreender fenômenos, para através dessa compreensão, melhorarmos a práxis educativa. Os conceitos sobre educação tanto nos ajuda a compreender o fenômeno da educação. Como são datadas e não são empreendimentos neutros, como neutra também não é a educação, que é antes de tudo, uma partidária, uma tomada de posição ante ao mundo (FEIRE, 1988, p. 16-18).

Não há como separar a educação, das formas de consciência, das instituições nas quais ela se realiza, das regras econômicas e jurídicas que dominam uma determinada sociedade. A educação. Mesmo quando reduzida a um fenômeno existencial, referida ao modo de como o homem ou de como a mulher, como indivíduos, tornam-se a si, ela é sempre social, cultural e política. Considerando os indivíduos componentes de realidades sociais históricas, estruturadas em regras políticas, econômicas, jurídicas,

culturais, em sociedades complexas, de classe antagônicas, faz sentido pensar que não existe um padrão educacional que possa ser assumido como ideal p/ todos. A realidade dos indivíduos, não sendo as mesmas, cobra uma educação que considere demandas específicas próprias do universo desses indivíduos.

A educação é um fenômeno que se impõe a vida do indivíduo, independentemente de sua vontade. A sua efetivação ocorre por caminhos os mais diversos, que produzem impactos resultados também distintos. O adulto ou o jovem, em razão da consciência que possui sobre o mundo que o circunda, passa a identificar em si necessidades de educação, uma que lhe permita obter conhecimentos ou habilidades que julgue necessitar para a concretização de seus objetivos de curto ou longo prazo. Essa educação desejada não é a mesma para todas as épocas, nem para todas as ideias; cada momento da vida das pessoas e cada tempo histórico exige uma educação distinta no conteúdo e na forma, em virtude da própria função social da educação.

Sendo assim, o indivíduo recebe educação desde que nasce, e busca cada vez mais de acordo com suas necessidades. Nas sociedades modernas, o padrão de educação recebido pelo indivíduo passou a ser um dos elementos determinantes para o tipo de inserção social deste. Na contemporaneidade, cobra-se das pessoas qualificação e efetividade dos conhecimentos em determinados compôs do saber e tornou-se consenso admitir que boa parte dos conhecimentos e das competências hoje exigidas ao indivíduo é decorrente da formação escolar. Essa realidade é com que o acesso à escola passasse a ser um desejo de todos, independentemente de realidades geográficas gênero, idade ou classe da qual a pessoa faça parte.

Para o jovem e para o adulto, a escola passou a representar a possibilidade de aquisição de conhecimentos capazes de os levarem a uma melhoria de emprego e da própria autoestima (MEC, 1999;42-43) voltar a estudar, mesmo numa escola que se

apresente precária em suas estruturas, é p/ muitos a retomada de um sonho de viver dias melhores.

Na (EJA) educação de jovens e de adultos, não se reporta apenas a uma especificidade estaria, pois ele diz respeito a jovens e adultos que por um motivo ou por outro, foram excluídos do processo de escolarização. Segundo Marta Kohl Oliveira (2001, 15-16) a (EJA) é uma temática que se estabelece voltada a um público específico, composto de jovens ou adultos trabalhadores ou filhos de trabalhadores com baixo nível de instrução escolar, com uma história de vida ligada a ocupações profissionais não qualificadas, urbanas ou rurais, com passagem curta e não sistemática pela escola.

“Refletir sobre esses jovens e adultos pensam e aprendem envolver, portanto, transitar pelo menos por três campos que contribuem para a definição de seu lugar social: A condição de excluídos da escola e a condição de membros de determinados grupos culturais (OLIVEIRA. 2001:16).

Portanto a (EJA) tem seu significado específico. Ela não se refere à educação de todos os adultos nem a todos os jovens; tampouco quer dizer sobre toda e qualquer ação educativa que se destine aos jovens e aos adultos; ela se refere a ações específicas, muitas das quais ligadas a práticas de escolarização, algumas destinadas ao trabalho, de alfabetização, outras vinculadas ao ensino fundamental ou ao ensino médio de caráter compensatório, dirigidas aqueles que deixaram de frequentar a escola durante a infância. Na década de 40, algumas ações de desenvolvimento rural, movidas em torno da organização de comunidades camponesas, foram também denominadas como educação de adultos foi a V conferência (Hamburgo-Alemanha 1997 confintea).

A educação de adultos engloba todo o processo de aprendizagem, formal ou informal, onde pessoas consideradas adultas pela sociedade desenvolvem suas habilidades, enriquecem seus conhecimentos e aperfeiçoam suas qualidades técnicas e

profissionais, direcionando-as para a satisfação de suas necessidades e as de sua sociedade. A educação de adultos inclui a educação formal, a educação não formal e o espectro da aprendizagem informal e incidental disponível numa sociedade multicultural, onde os estudos baseados na teoria e na prática devem ser reconhecidos.

“Ela é também uma prática em que adultos se envolvem em atividades sistemáticas e sustentadas de autoeducação a fim de obter novas formas de conhecimento, habilidades, atividades e valores.” (MERIAM SHARAN, 2007, PS)

Pode significar qualquer forma de aprendizagem de adultos que envolve além da escolarização tradicional, a alfabetização básica para a realização pessoal. Em particular, a educação de adultos reflete uma filosofia específica sobre aprendizagem e ensino com base no pressuposto de que os adultos podem e querem aprender, que são capazes e dispostos a assumir a responsabilidade por sua aprendizagem e que a própria aprendizagem deve responder as suas necessidades.

A EJA é uma área de estudo específica e recente, embora sua prática tenha se iniciado no Brasil Colônia com o trabalho dos Jesuítas que buscavam a partir do ensino da língua populações e das primeiras letras, num espaço que reunia indistintamente, crianças, jovens e adultos (Beisiegel, 19674:59 Paiva, 1983, p. 56).

No período colonial, de um modo geral, o ensino destinado aos adultos reduziu-se a catequese, ao desenvolvimento de habilidades agrícolas e ao manejo dos instrumentos agrários rudimentares, raramente abrangendo a leitura e a escrita. Na verdade, as condições econômicas, sócias e políticas da Colônia, e a forma como elas evoluíram não favoreciam o desenvolvimento de um sistema de educação popular, nem proporcionavam grande interesse pelo problema educacional. Consolidava a colonização portuguesa, tratava-se então de preparar e formar religiosos, de educar uma parte das elites, a fim de assegurar a continuidade do que já fora conquistado (Paiva 1983, p. 98)

Até os primeiros anos do século XX a economia brasileira estava vinculada a mineração, a indústria extrativa, ao cultivo extensivo da cana-de-açúcar, o plantio do café e a criação de gado as mudanças econômicas e políticas trouxeram mudanças também na política educacional brasileira, incluindo a escolarização de adultos como uma das preocupações do país. Em 1931, a reforma Francisco Campos apontou a necessidade de se criar instrumentos de continuidade dos estudos para a população constituída de 1934 a educação de adultos passou a ser mencionada como um dos objetivos de interesse nacional, mas as ações mais significativas só ocorreram na década posterior, quando começou a se estruturar a ideia de campanhas para a educação de adolescente e de adultos, como forma de combater o analfabetismo no país. De acordo com o recenseamento geral de 1940, 55% da população brasileira maior de dezoito anos era analfabeta. O analfabetismo era apontado como indicador do atraso dos países e com causa da pobreza no terceiro mundo. Isso justificava a proposição de campanhas de combate ao analfabetismo, através da marginalidade e do atraso nacional, colocando o país nas trilhas do progresso.

Onde a realidade da sociedade pós-industrial é também grafo Centrica. Nela a escrita ocupa papel de destaque, fazendo com que populações analfabetas ou com dificuldades para operações que exijam habilidades com códigos escritos sintam dificuldades de inserção social ou de assumir postos de relevância no mercado de trabalho.

Toda essa conjuntura traz novos desafios para a área educacional. Principalmente a que é destinada para populações adultas, as quais necessitam de partido para o mercado de trabalho e que, portanto, precisam de qualificação e habilidades para escolha ante a máquina e capacidade de resolução, de problemas e realidades complexas; uma qualificação, que segundo Paiva (1995:91), se faz necessária não para o trabalho em si, mais para a vida na qual se insere também o trabalho.

As consequências da conjuntura atual para a educação e seus conceitos são amplas, na atualidade, tem-se a consciência de que as populações excluídas da escola são as que mais padecem em meio a competitividade estabelecida nas sociedades pós-modernas. O analfabetismo e o baixo nível de escolaridade constituem um empecilho à liberdade plena das pessoas, afetam a autoestima, são um impedimento concreto ao exercício da cidadania. Por isso, em um país com tantos analfabetos e semianalfabetos, a educação passa a ser apontada como o fator decisivo para a criação da possibilidade de cidadania a todas as classes.

A incumbência da escola em auxiliar as pessoas no exercício de sua cidadania trouxe desafios de ordem curricular. Passou-se a cobrar da escola conteúdos que tragam ligação direta como o exercício do direito social, político e civil das pessoas, já que este é a tripé que compõe a cidadania plena. As exigências postas a escola, no sentido de torna-la um instrumento a serviço das populações para que exerçam sua cidadania, tem desafiado o ensino a promover repercussões não só no campo da capacitação de mão-de-obra mais bem qualificada para o mercado de trabalho, mas também no de uma aprendizagem significa para a vida das pessoas em todas as suas dimensões. A formação escolar é convidada a discutir o mundo real e as aplicações do conhecimento no cotidiano.

Nesse contexto, para que a escola possa ser considerada de qualidade, terá de desenvolver currículos que auxiliem o educando a pensar, a desenvolver a curiosidade de conhecer o desconhecido, de buscar soluções para os problemas que lhe são postos.

Na atual realidade, não se faz satisfatória uma escola burocrática, livresca, preocupada com a memorização de dados, provas, formulas e a mera aprovação de alunos. Se no passado o ensino poderia ser baseado no uso de único livro por série ou para o desenvolvimento de uma área de conhecimento, agora é definida a ideia de que nenhum livro se faz absoluto, é preciso o contato com outras obras, outros pontos de vista, com outras abordagens

daquele mesmo assunto. O trabalho do educador ficou maior, ele não pode ser um mero comprido livro para os alunos; ele terá de ser debatedor de temáticas, um questionador crítico, um profissional reflexivo, a fim de fazer avançar a habilidade de reflexão e o conhecimento no cotidiano. Nesse contexto, para que a escola possa ser considerada de qualidade, terá de desenvolver currículos que auxiliem o educando a pensar, a desenvolver a curiosidade de conhecer o desconhecido, de buscar soluções para os problemas que lhes são postos. Na atual realidade, não se faz satisfatória uma escola burocrática, livresca, preocupada com a memorização de dados, provas, formulas e a mera aprovação de alunos.

Se no passado o ensino poderia ser baseado no uso de único livro por série ou para o desenvolvimento de uma área de conhecimento, agora é definida a ideia de que nenhum livro se faz absoluto, é preciso o contato com outras obras, outros pontos de vista, com outras abordagens, daquele mesmo assunto. O trabalho de professor ficou maior, como aquele que lê ou cópia textos de um livro para os alunos; ele terá de ser debatedor de temáticas, um questionador crítico um profissional reflexivo, a fim de fazer avançar a habilidade de reflexão e o conhecimento aos alunos.

A aprendizagem escolar, que já esteve voltada para o futuro como se somente no futuro os conhecimentos aprendidos em sala de aula fossem se fazer válidos. Hoje é desafiada a se fazer valer do presente. O futuro passou a ser dependente das ações implementadas no aqui e no agora.

Na atualidade a escola vem sendo apontada como uma instância capaz de ensinar ao indivíduo o exercício da cidadania, sabe-se que a cidadania é um fenômeno dinâmico. Por isso, afirmar que a escola tem a possibilidade de promover a cidadania é admitir que o conhecimento escolar não pode se restringir a atividades reprodutivas, desarticuladas de desafios sociais. A escola promotora de enfrentamento participativo de todas as questões que compõem a filosofia da escola, decidindo desde os conteúdos



programáticos e nexos destes com a finalidade da escola, à própria gestão.

Se a democratização da escola, na dimensão política da pedagogia da participação, cria espaços para a formação de sujeitos cidadãos, a dimensão pedagógica tende a romper os muros culturais que isolam a escola da comunidade, possibilitando a articulação desse trabalho pedagógico com o contexto cultural dos usuários (KRUG AZEVEDO, 1999:14).

Ser cidadão é uma condição que vai além dos limites da escola e sua efetivação depende também de outras esferas dos sistemas sociais. A cidadania é também fruto de lutas sociais e da ação dos cidadãos. Para ser cidadão é preciso não se ficar incomodado à mercê dos fatos. A construção da cidadania pressupõe saber que o direito não existe ao acaso, que a identidade de cada um é tanto individual quanto expressão coletiva, e como tal, necessita do estabelecimento de parcerias, de mobilizações, de ações coletivas em defesa de interesses comuns. Educar para a cidadania é uma ação que exige rompimento com a hipocrisia dos discursos homogeneizadores e o reconhecimento das diferenças ou excursão social,

A escola cidadão é ativa, dinâmica, não se apoia no reforço ao egocentrismo ou narcisismo centrando em pessoas específicas. Em lugar disso, instaura práticas dialógicas, que consideram os interesses e reconhecimento de todos os que fazem a educação escolar: o aluno, o professor, o técnico, os funcionários a comunidade do seu entorno.

Sendo assim a cidadania é uma condição de sociedades democráticas, construídas as esferas sociais; nos lares, nas escolas, nas associações de bairros, nos sindicatos, nos destinos da economia, e nas políticas partidárias.

## Conclusões

No desenvolvimento do processo de alfabetização desenvolvido por Paulo Freire (1921:1977), o domínio da leitura e da escrita é uma forma de conscientização, participação e superação de situações de opressão social. O objetivo, então é fazer com que os adultos aprendam a ler e a escrever de forma crítica e contextualizada, e não mecânica.

Diante de todas as teorias sobre a educação, e consequentemente a alfabetização de jovens e adultos; se no Brasil houvesse uma educação de qualidade, de base para toda a população independentemente de classe social, não precisaria a recorrer aos EJAS da vida. Uma educação onde o rico e o pobre sentassem na mesma sala de aula

Diante disso, educar é promover o desenvolvimento físico, intelectual e moral de um indivíduo, com o objetivo de integra-lo à sociedade, por meio de transmissão de valores e conhecimentos acumulados.

## Referências

FREIRE P. **Educação como praticada da liberdade**. Ed. De janeiro: paz e terra, 19 769 p.112-122.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. Ed. atualizada. São Paulo: CORTEZ, 2001.

LURIA, A.R. **Desenvolvimento cognitivo: seus fundamentos culturais e sociais**. São Paulo: ícone 1990.

OLIVEIRA, M.K. **Analfabetos na sociedade letrada: diferenças culturais e modos de pensamento**. São Paulo: travessia. jan/abril. 1992.

## Capítulo 21

### Michel Foucault: uma visão sobre a filosofia da educação

*Edleusa Delmondes Siqueira Pimentel<sup>1</sup>*

*Lireida Maria Albuquerque Bezerra<sup>2</sup>*

#### Introdução

Paul-Michel Foucault, filho do cirurgião Paul Foucault e de Anna Malapert, nasceu em Poitiers, no dia 15 de outubro de 1926. Embora pertencesse a uma clássica família de médicos, Michel caminhou em outro rumo. Na sua educação escolar se deparou com todas as influências imprescindíveis para guiá-lo no caminho da filosofia (VEIGA-NETO, 2013). Seu primeiro mentor foi o Padre De Montsabert, do qual herdou seu gosto pela história. Além disso, era um autodidata e reverenciava a leitura. Foucault viveu o contexto da Segunda Guerra Mundial, o que instigava ainda mais seu interesse pelas Ciências Humanas. Mesmo contrariando os desejos paternos de que seguisse a Medicina, suas condições sócio-financeiras lhe consentiam seguir com seus estudos (KOHAN, 2007).

---

<sup>1</sup> Licenciada em pedagogia pela Faculdade de Pernambuco – UPE, licenciada em gestão na educação com ênfase em psicopedagogia pela faculdade de Ciências Aplicadas Dr. Leão Sampaio e Mestranda em educação Anne Sullivan ([edelmondessiqueira@bol.com.br](mailto:edelmondessiqueira@bol.com.br)).

<sup>2</sup> Professora do departamento de Educação da Universidade Regional do Cariri - URCA ([sislandiabruto@gmail.com](mailto:sislandiabruto@gmail.com))

No ano de 1945, com o final da Guerra, Michel passa a conviver em Paris e, neste mesmo ano, tenta pela primeira vez entrar na Escola Normal Superior, mas é reprovado. Vai estudar então no Liceu, onde tem aulas com o famoso filósofo hegelianista Jean Hyppolite. No ano conseqüente ele consegue enfim embarcar na Escola Normal Superior da França, e aí tem aulas com Maurice Merleau-Ponty. Foucault realiza sua graduação em Filosofia na Sorbonne, em 1949 obtém o diploma de Psicologia e coroa seus estudos filosóficos com uma tese sobre Hegel, orientado por Jean Hyppolite (FISCHER, 2001).

Foucault foi ininterruptamente irrequieto mentalmente, curioso e angustiado diante da existência, o que o levou a tentar o suicídio várias vezes. Politicamente ele tentou se emoldurar no Partido Comunista Francês, mas essa filiação durou pouco tempo, porque não suportou suas interferências na vida pessoal (JUNIOR, 2000). No ano de 1951, passa a proferir aulas de psicologia na Escola Normal Superior e, entre seus alunos, estão Derrida e Paul Veyne, entre outros. Ainda neste ano ele adquire uma experiência basilar no Hospital Psiquiátrico de Saint-Anne, que irá ecoar posteriormente em seus escritos sobre a loucura. O filósofo principia a seguir as trilhas do Seminário de Jacques Lacan, e neste mesmo período aproxima-se de Nietzsche, através de Maurice Blanchot e Georges Bataille. No campo psicológico, ele completa seus estudos em Psicologia Experimental, estudando Janet, Piaget, Lacan e Freud. De 1970 a 1984, Michel toma o cargo de Professor de História dos Sistemas de Pensamento no Collège de France, no qual ele toma posse com uma aula que se torna conhecida sob o título de “Ordem do Discurso” (VEIGA-NETO, 2013).

Como filósofo, Foucault ampliou minuciosos estudos históricos, de modo a nos revelar que o sujeito moderno não é simplesmente um invento da Modernidade, mas que o próprio conceito moderno de sujeito, ou seja, a ideia que atualmente fazemos do que é ser um sujeito, é uma invenção atualizada. E,

indo além, ele chegou a afirmar que talvez o fim dessa invenção esteja próximo (VEIGA-NETO, 2006).

O objetivo deste artigo é proporcionar subsídios para uma discussão teórica e sobre o conceito de discurso em Michel Foucault e a respectiva contribuição para as investigações no campo educacional.

## **1. Revendo a literatura**

Suas obras, desde a “História da Loucura” até “A História da Sexualidade”, que com sua morte ficaria incompleta, enquadram-se dentro da Filosofia do Conhecimento. Anteriormente, entretanto, publicou “Doença Mental e Psicologia”, quando ainda tinha 28 anos. Mas foi genuinamente com “História da Loucura”, de 1961, sua tese de doutorado na Sorbonne, que ele se solidificou na Filosofia. Neste livro ele explora os motivos que teriam levado, nos séculos XVII e XVIII, à marginalização daqueles que eram avaliados como desprovidos da capacidade racional (FISCHER, 2003).

Seus estudos sobre o saber, o poder e o sujeito inovaram o campo reflexivo sobre estas questões. Tudo que se imaginava sobre estes temas em termos modernos é contravindo pelo pensamento foucaultiano, o que levou muitos a considerarem o filósofo, a despeito de sua própria auto-opinião, um pós-moderno (RANCIÈRE, 2010).

A princípio Foucault adotou uma linha estruturalista, mas em obras como “Vigiar e Punir” e “A História da Sexualidade”, ele é idealizado como um pós-estruturalista. A questão do ‘poder’ é vastamente discutida pelo filósofo, mas não no seu sentido tradicional, encravado na esfera estatal ou institucional, o que tornaria a concepção marxista de conquista do poder uma mera utopia (VEIGA-NETO, 2013).

Segundo ele, esta apreciação está penetrado em todas as instâncias da vida e em cada pessoa, ninguém está a salvo dele.

Assim, Michel analisa o poder como algo não só repressor, mas também instituidor de verdades e de saberes, e onipresente no sujeito (RANCIÈRE, 2010).

Ele analisa o que de mais íntimo há em cada cultura ou estrutura, investigando a loucura, o ponto de vista da Medicina, em “Nascimento da Clínica”, a essência das Ciências Humanas, no livro “As Palavras e as Coisas”, os mecanismos do saber em “A Arqueologia do Saber” (VEIGA-NETO, 2013).

Na sua produção acadêmica ele arremeteu contra a psiquiatria e a psicanálise tradicionais. Além da sua obra reconhecida, muitos cursos e entrevistas do autor cooperaram para uma melhor compreensão de sua forma de pensar (GALLO, 2004).

Embora Foucault não faça uma análise particularizada das escolas, é claro que ele via as escolas e a educação formal como desempenhando um papel no crescimento do poder disciplinar. Em *Vigiar e Punir*, num capítulo intitulado "Corpos dóceis", Foucault descreve inovações pedagógicas iniciais e o modelo que elas forneceram para a economia, a medicina e a teoria militar do século XVIII.

Essas semelhanças articuladas por Foucault emergiram do foco que seus estudos colocam sobre os mecanismos que constroem instituições e experiências institucionais, e não sobre as pessoas no interior dessas instituições: Diz-se, às vezes, muito apressadamente, que Foucault foi aquele que estudou o louco, o doente e os prisioneiros, entretanto, ele escreveu *O Nascimento da Clínica, Loucura e Civilização, Vigiar e Punir* (GORE, 1994).

Segundo Gore (1994):

“Ele não coletou lamentos de pacientes, nem captou as confissões de prisioneiros ou tentou surpreender os loucos em suas tarefas; ele estudou os mecanismos da cura e os mecanismos da punição. Ele se voltou para as instituições, ele se baseou em seus edifícios e em seus equipamentos, ele investigou suas doutrinas e disciplinas, ele enumerou e catalogou suas práticas e mostrou suas tecnologias... Como resultado disso, em vez de contemplar o

insano, o prisioneiro ou a pessoa pobre como um vaso sobre uma mesa, ele preferiu estudar o confinamento, compreender o aprisionamento e analisar a instituição da assistência social.”

Apesar da abundância de campos de trabalho abordados por Foucault, a educação, contudo, não foi uma das áreas às quais ele tenha consagrado seu tempo e seu pensamento.

Não tendo sido, certamente, o foco de suas investigações, ele dedicou-se à educação de uma forma um tanto marginal, transversal. Sem nenhum exagero, pode-se dizer que em toda a produção foucaultiana jamais vai se deparar qualquer recomendação sobre como deve trabalhar a educação, sobre como deve ser conduzida a pesquisa e a prática pedagógicas.

Em nenhum lugar da sua obra se encontrarão advertências éticas e técnicas sobre o papel do professor, implicações sobre a educação no seio família ou na escola, exortações a essa ou aquela política educacional (GALLO; VEIGA-NETO, 2013).

De acordo com Galo e Veiga Neto (2013):

“De uma maneira resumida, podemos dizer que a articulação de todo o pensamento de Foucault com a educação pode ser feita tomando o sujeito como uma dobradiça, isso é, como o elemento que, por excelência, é capaz de fazer a conexão entre ambos. De um lado, como vimos, o sujeito foi o “tema geral da pesquisa” do filósofo; de outro lado, o sujeito é o elemento central para qualquer pedagogia, isso é, por estranho que possa parecer, o sujeito é o objeto-objetivo de qualquer teorização ou prática educacional. Dessa maneira, é justamente o sujeito que acaba funcionando como um, digamos, denominador comum à perspectiva foucaultiana e ao pensamento pedagógico. Mas aqui é preciso um alerta. Enquanto Foucault entende o sujeito como uma invenção moderna, a imensa maioria das correntes pedagógicas —senão sua totalidade...— entende o sujeito como uma entidade pré-existente, como um a priori, a ser “trabalhado”, isso é, a ser educado. A rigor, cada um não vê o sujeito da mesma maneira que o outro está vendo; no limite e por mais paradoxal que pareça, não se trata de um mesmo sujeito aquilo que cada um chama de sujeito. Mas, seja como for, para

cada um a educação tem a maior importância. Para Foucault, ela funciona como um conjunto de dispositivos e estratégias capazes de subjetivar, ou seja, constituir/fabricar os sujeitos. Para a Pedagogia, a educação funciona para “transformar” algo que estava desde sempre aí, isso é, dar o “acabamento” em algo que já existia como potência e que estava à espera de ser realizada.

## **2. Metodologia**

Para o alcance do objetivo do presente estudo utilizou-se como metodologia de pesquisa o estudo de revisão crítica da literatura ou também denominado de revisão bibliográfica de caráter descritivo.

A pesquisa bibliográfica quando sua realização se dá por meio de informações e conhecimentos que já se encontram publicados, e sendo assim, são constituídos de artigos, livros, monografias e dissertações (MARQUES; PECCIN, 2005).

A pesquisa descritiva tem como objetivo observar, historiar, ponderar e correlacionar fatos ou fenômenos (variáveis) sem manipulá-los. Procura descobrir, com precisão possível, a frequência com que um fenômeno ocorre, sua relação e conexão com outros, sua natureza e características (CERVO; BERVIAN, 2002).

Sendo assim foi realizado um levantamento de bibliografias de autores que discutem a temática proposta e analisada as principais informações, para que pudessem ser extraídos os melhores conhecimentos acerca da educação inclusiva.

Por se tratar de uma pesquisa sem o envolvimento de seres humanos, entrevistas, ensaios-clínicos não necessita de aprovação do Comitê de Ética em Pesquisas (CEP).



## Conclusões

Em vez de arriscar a contestar ou debater as questões filosóficas tradicionais, Foucault alargou critérios de questionamento e crítica ao modo como elas são encaradas.

Investigando a consideração de homem no qual se sustentavam as ciências naturais e humanas desde o iluminismo, Foucault analisou um discurso em que coexistem o papel de objeto, submetido à ação da natureza, e de sujeito, capaz de apreender o mundo e modificá-lo.

Para Foucault as instituições pedagógicas trabalham como um meio de se produzir sujeitos. Para as pedagogias, as instituições escolares poderão funcionar como um agente modificador de sujeitos, portanto para ambos é na escola que um novo sujeito surgirá.

Por esse motivo que suas pesquisas são tão formidáveis para se entender a educação, pois, com ele, podemos compreender de outras maneiras a educação e o sujeito moderno, podendo assim, obter novas perspectivas para as práticas educacionais.

## Referências

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de pesquisa**, v. 114, p. 197-223, 2001.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault revoluciona a pesquisa em educação?. **Perspectiva**, v. 21, n. 2, p. 371-389, 2003.

GALLO, Silvio. **Repensar a educação**. 2004.

GORE, Jennifer M. **Foucault e educação**: fascinantes desafios. O sujeito da, 1994.

JUNIOR, Paulo Ghiraldelli. Filosofia da **educação**. DP & A, 2000.

KOHAN, Walter Omar. **Infância, estrangeiridade e ignorância**: ensaios de filosofia e educação. Autêntica Editora, 2007.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Autêntica Editora, 2010.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a educação**. Autêntica, 2013.

VEIGA-NETO, Alfredo. Na oficina de Foucault. **Foucault**, v. 80, p. 79-91, 2006.

GALLO, Silvio; VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault: filosofia e educação ou Ensaio para uma Filosofia da Educação**. 2013. Disponível em: <http://www.michelfoucault.com.br/files/Foucault%20-%20Silvio%20&%20Alfredo%20-%20Editorado%20Final%20-%20dez%2006.pdf>. Acessado em fevereiro de 2016.

## Capítulo 22

# Educação, trabalho e desenvolvimento

*Antônio Ananias de Lima<sup>1</sup>*

### Introdução

A Educação ocupa um lugar central nas estratégias de desenvolvimento, seja em função do impacto tecnológico sobre a organização e gerenciamento do impacto do trabalho, seja em função nas novas formas de exercício da cidadania, em sociedades plurais e saturadas de informação.

A necessidade de enfrentar novos padrões de produtividade e competitividade, impostos pelo avanço tecnológico, está levando a redescoberta da educação como componente essencial das estratégias de desenvolvimento.

O Brasil tem por compromisso implantar uma política de educação voltada para todos os brasileiros por igual, visando o desenvolvimento do país com igual distribuição de renda e formando cidadãos conscientes em que esses exerçam a cidadania por completa, com seus direitos, deveres visando a melhoria de vida de toda sociedade.

---

<sup>1</sup> Mestrando em Ciências da Educação pela UNISULLIVAN Inc. E-mail: [niasdelima@hotmail.com](mailto:niasdelima@hotmail.com)

## 1. Desenvolvimento

No ocidente, a origem da educação formal, como conhecemos, está ligada à igreja católica, durante a idade média, por volta do século XII, os monges constituem a maior parte da população instruída da Europa. Pouco a pouco, os mosteiros, que já tinham atividades voltadas para a formação intelectual dos monges, passam a ter também escolas para crianças e para os jovens da região onde estavam instalados. Num ensino baseado na manutenção das hierarquias sociais e na valorização da fé religiosa.

No século XVIII, consolidadas as ideias da revolução científica e do iluminismo a nova ordem mundial imposta pela revolução industrial desbanca a religião como força moldadora da educação. A ciência e a razão passam a construir o caminho para o aperfeiçoamento do espírito humano e para a melhoria das condições materiais devida em sociedade. A burguesia do século XIV associa a essa visão laica da educação em aspecto eminentemente prático e positivista, em busca do progresso e a necessidade de preparar mão de obra capaz de lidar com a crescente complexidade da tecnologia do mundo industrializado. A escolarização cada vez maior de trabalhadores promove. Sobretudo nos países ricos, a expansão da educação. Nesse momento, nascem os sistemas mencionados da educação.

A partir do século XX, a educação sofre profundas transformações. A exploração demográfica mundial, o aumento das diferenças entre pobres e ricos, a economia baseada na produção em grande escala, a crescente dependência da ciência e da tecnologia e a importância dos meios de comunicação de massa, assim a educação ao desenvolvimento das nações. Supõe-se quanto mais educado for em povo maior será a riqueza da sociedade.

Hoje as teorias econômicas reconhecem a educação como capital humano, uma ferramenta que não apenas aumenta o desempenho individual de um trabalhador como é decisiva para a geração de riquezas e para o crescimento econômico de um país.

Assim as políticas voltadas para a melhoria dos sistemas educacionais são muito valorizadas para diminuir as desigualdades sociais, e a educação constitui um dos indicadores adotados por organismos internacionais para medir o desenvolvimento de uma nação e a qualidade de vida de sua população.

A disseminação da informática e a nova ordem mundial importa pela globalização quebram alguns dos paradigmas mais consagrados dos modelos pedagógicos válidos até então. Em menos de uma geração, o tradicional aprendizado por meio de livros passa a conviver com as ferramentas audiovisuais e virtuais. A fora isso, a internet permite uma propagação de valores e troca de informações jamais vista entre sociedades e grupos antes relativamente isolados. Assimilar as mudanças tecnológicas nos meios pelos quais se adquire conhecimento, que vão além da educação formal, constitui grande desafio para os educadores do século XXI.

No Brasil a igreja traz educação formal na segunda metade do século XVI, com a criação das escolas de alfabetização para a catequese dos indígenas. Esse sistema de ensino, que transmite valores e costumes europeus, serve à educação também dos filhos dos colonos até meados do século XVIII.

Quando expulsa os jesuítas do Brasil, em 1759, Sebastião José de Carvalho, o marquês de pombal tenta implanta um sistema educacional com objetivos mais pragmáticos. Estabelece a secularização da educação e institui o ensino público no país. A transferência da família real portuguesa para o Brasil em 1808, resulta na fundação dos primeiros cursos superiores. Com a proclamação da república, em 1889, o planejamento educacional brasileiro cai numa gangorra. Que altera a importância faz humanidades e das ciências naturais.

A educação passa por reformas periódicas, que alteram objetivos e prioridades do ensino. Na maior parte do século XX, as escolas públicas têm a função de preparar os estudantes para o ensino superior.

Historicamente, o Brasil se atrasou na implantação de uma rede nacional de ensino, enquanto as colônias espanholas na América abrigavam universidades já em meados do século XVI, o país teve sua primeira universidade apenas em 1920 com a universidade do Rio de Janeiro. Ela foi o embrião da universidade federal do Rio de Janeiro, fundada em 1965, onde anos depois da fundação da primeira universidade, é feita uma reforma na educação durante o governo de Getúlio Vargas, que cria o estudo das universidades e passa a determinar o modelo do ensino superior. Alguns desafios básicos já foram vencidos. Atualmente, quase todas as crianças entram na escola, no entanto a porcentagem da população que se mantém nos bancos escolares cai drasticamente à medida que se avança na faixa etária e no nível de ensino. Atualmente o Brasil tem treze milhões de analfabetos e um a cada quatro brasileiros é analfabeto funcional, ou seja, não é capaz de interpretar a mensagem contida num pequeno bilhete.

Outro dado que transmite a diferença entre ricos e pobres no Brasil que tange a educação, 86% por cento dos filhos de famílias mais ricas concluem o ensino médio até os 19 anos, enquanto que nas famílias mais pobres esse percentual cai drasticamente para 36% por cento. Futuramente isso vai refletir no nível de emprego e renda, onde os mais abastados irão conseguir os melhores postos de trabalho. É um país muito desigual, que se reflete no desenvolvimento Brasileiro com uma grande concentração de renda. A distribuição de renda no Brasil continua sendo a décima primeira pior do mundo, onde 1% dos mais ricos detém a renda equivalente a 50% dos mais pobres. Isso tem gerado uma grave crise social, onde para os marxistas o problema central continua sendo a questão social, com a superação do modo de produção capitalista.

Os marxistas atuam sobre a realidade levando em conta a situação concreta de cada momento. No atual quadro político vivido do Brasil trata-se de aprofundar o processo democrático. E a tarefa atual é colocar em prática um projeto de desenvolvimento

nacional com educação, trabalho e desenvolvimento social para todos por igual, para futuras gerações.

Observando a dinâmica dos mercados mundiais que seja de bens e serviços, financeiros ou de trabalho, aprende-se que algo significativo se alterou nos últimos quarenta anos nas sociedades capitalistas que se reorganizam e se reestruturam no sentido de introduzir novas formas de racionalização do trabalho e da vida social. Esse parece ser o púnico ponto comum no intenso debate que acompanha o esforço para compreender o processo observado a quarenta anos mais ainda em curso, mesmo para algumas dessas mudanças signifiquem tão somente a intensificação de um processo observado desde os primórdios do próprio capitalismo, questionando os aspectos ideológicos das novas formas de racionalização aplicadas.

Compreende-se que esse processo releva características e contradições específicas da mesma forma que, em outros momentos históricos outras tantas foram observadas. Portanto não se fala de “impactos”, mas de processos expressos, neste atual contexto, pela globalização dos mercados de bens e fluxos financeiros e a acirramento da concorrência.

A difusão do ideário neoliberal que, contraditoriamente, requer políticas estatais que garantam a desregulamentação de normas de concorrência e direitos sociais. Nesse sentido, a concentração de capital, fusões, incorporações, ocorrem ao mesmo tempo que a força de trabalho. Fragiliza-se pela flexibilidade, que seja das estruturas produtivas, das formas de organização, do trabalho, da própria força do trabalho, por meio do emprego/desemprego. É dentro dessa nova correlação de forças que se concretiza a lógica do livre mercado, sob a coordenação do sistema financeiro global.

Difundem-se cada vez mais intensamente, tecnologias produtivas apoiadas na microeletrônica como a automação. A informática, a telemática. A opção política do uso dessas

tecnologias tem sido direcionada para intensificar a produtividade e a supressão do emprego.

A estrutura do mercado de trabalho também tem passado por mudanças altas insegurança de desemprego são acompanhadas das crescente insegurança e precariedade das novas formas de ocupação. A flexibilidade da força de trabalho (contratos de tempo parcial, terceirização etc.) inscreve-se no mesmo processo que articula o discurso por maiores níveis de escolaridade para os trabalhadores que permanecem empregados e ocupam postos de trabalho considerados essenciais para os processos produtivos no quais se inserem.

Nesse sentido, a educação e a formação profissional aparecem hoje com questões centrais pois a elas são conferidas funções essencialmente instrumentais, ou seja, capazes de possibilitar a competitividade e intensificar a concorrência, adaptar trabalhadores às mudanças técnicas e minimiza os efeitos do desemprego. O papel de organismos, internacionais mais reguladores tem sido fundamental para tanto, como é possível aprender a partir de prescrições do banco mundial.

Detalhamos estudos econométricos indicam que as taxas de investimentos e os graus iniciais de instrução constituem fatores de previsão de crescimento futuro. Trabalhadores de um país, maiores serão suas possibilidades de absorver as tecnologias predominantes, e assim chegar a um crescimento rápido da produção. O desenvolvimento econômico oferece aos participantes do mercado de trabalho oportunidades novas e em rápida mudança! Essas tendências observadas mundialmente, expressam-se de forma heterogênea em diferentes contextos nacionais; no Brasil como já foi falado, mesclam-se com problemas sociais jamais resolvidos. Baixa escolaridade, tudo com imputações perversas mais poucas condições para o exercício da cidadania.

Várias contradições foram observadas e serão tomadas aqui como argumentos para questionar o consenso que a relação entre trabalho e educação parece ser portadora.



Em primeiro lugar, aponta-se o crescente desemprego de trabalhadores escolarizados, mesmo em um contexto como o brasileiro, no qual a educação ainda não é um direito conquistado por igual para todos; e em seguida, questiona-se essa relação a partir das desigualdades geracionais, racionais e degenero. O desemprego crescente de trabalhadores escolarizados, sobretudo nos setores mais modernos da sociedade, é tomado como um dos argumentos para tornar relativa essa respectiva instrumental da educação que se expressa como se fosse capaz de garantir o emprego ou, até mesmo o trabalho.

As pesquisas recentes sobre reestruturação em vários setores estão apontadas para intensificação do trabalho e não para conteúdo mais sofisticados e elaborados das atividades ou, para maior autonomia dos trabalhadores que justificaram efetivamente maior escolaridade e qualificação. O número reduzido de trabalhadores atingidos por essas mudanças, por alguma positividade expressa pela democracia industrial, está inserido no chamado setor de ponta, essencialmente nos segmentos nobres das empresas multinacionais. Os jovens no Brasil, assim como em outros países do mundo, constituem o grupo social mais escolarizado e mais desempregado, ou, mesmo, inserido em trabalhos precários. Por exemplo para os jovens escolarizados observa-se proliferação do subemprego com a denominação estágio. Também no Brasil deve ser apontada a desigualdade entre homens e mulheres, brancos e negros com o mesmo tempo de escolaridade, no mercado de trabalho, tanto em rendimentos com em condições de trabalho.

De acordo com os estudos de Marx (2005), o trabalho e o que identifica o homem, é pela realização do trabalho que o homem se realiza, ou seja. A partir da interação do homem com a natureza para garantir sua subsistência.

No entanto ao analisar o trabalho, mediante as relações desenvolvidas no sistema de produção capitalista, Marx (2005), afirma que o trabalho se caracteriza como alienado, uma vez que,

usa o seu desenvolvimento para a negar a própria existência humana. A contradição instalada pelo capitalismo tira do homem o seu trabalho em troca de pagamento, e esta relação se dá eminentemente, pela exploração do trabalhador, sendo este entendido como mera mercadoria, capaz de gerar lucro a capital. Tal fato pode ser entendido a partir da lógica de valorização do capital, em detrimento do trabalho humano.

O trabalhador deixa de produzir para atender suas necessidades vitais, e passa a vender sua força de trabalho para tentar garantir sua subsistência. Assim, o produto de trabalho humano torna-se alheio ao trabalhador, considerando-se que as condições pela qual o processo de produção é realizado o alienam da forma mais perversa possível, pois tiram dele, ou seja, do homem (trabalhador).

A satisfação em realiza-lo, o prazer pelo trabalho, oferecendo-lhe a exploração e a desvalorização, tornando-se o trabalho um objeto, algo externo e independente ao trabalhador.

Nessa linha de raciocínio, a realização do trabalho deve ser para o homem, motivo de satisfação e reconhecimento de sua própria espécie, uma atividade que o proporcione prazer e não sofrimento, como acontece no processo de produção do sistema capitalista, no qual a força de trabalho passa a ser um objeto, uma mercadoria passível de comercialização e que não pertence ao trabalhador, e sim ao indivíduo que tiver condições de adquiri-lo ou melhor, compra-lo. Ou seja, quanto mais o trabalhador produz, mais se distancia de sua identidade natural. Tornando-se cada vez mais condicionado e hostilidade. Nesta perspectiva, entendemos que pensar a realização do trabalho humano em nossa sociedade é, antes de tudo pensar o tipo de relação que se estabelece entre capital e trabalho, visto que, é a partir dessa relação que as diversas atividades realizadas pelo homem em sociedade são definidas. E é a educação que faz com que pensarmos essa relação.

Sendo a educação a base para qualquer desenvolvimento, seja qual for o sistema de produção, a educação pública brasileira

apresenta hoje diversas diretrizes orientadoras para o seu desenvolvimento em seus diferentes níveis de ensino. Isto por que desde meados da década de 90 tem-se assistido à criação de diferentes medidas no ensino de entender as novas demandas oriundas do âmbito político e econômico, que de modo geral, reforça a redefinição do papel de estado no que diz respeito a sua atuação na sociedade. De modo geral pode-se verificar que tais medidas vão ao encontro das novas demandas advindas do sistema produtivo dominante que, nesse contexto passa a implementar novas estratégias de organização e funcionamento, como forma de superação da crise desencadeada nos anos 70. Faz-se compreender que estas medidas tem por objetivo materializar o projeto do novo paradigma de produção que apoiado na microeletrônica e cuja principal característica é a flexibilidade, onde visa intensificar o domínio do capital.

Daí compreender-se o fato de, durante muitos anos, as escolas públicas brasileiras terem adotado o modelo de organização e funcionamento, educacionais baseados na dinâmica da fragmentação de ações, controle do tempo, especializações, supervisão etc.

Mas o novo modelo procura romper com a dinâmica do antigo modelo caracterizado pela rigidez. Apresenta como um de seus principais pilares, a acumulação flexível, sobre tudo por meio da utilização do avanço tecnológico.

Notemos quanto a esse novo modelo de produção que, embora muda dos princípios regidos de organização do trabalho para outros de caráter mais flexível, a lógica predominante é a mesma, isto é, a exploração da classe trabalhadora que nesse modelo, passa a acontecer de forma mais intensa. Pois agora se refere não apenas ao esforço físico, mais para além disso, os aspectos mentais passam também a ser explorados.

Mediante essa nova fase do capitalismo, o trabalhador precisa ser, praticamente, infalível, completo e “adaptável” a qualquer situação que ocorra no âmbito do seu trabalho, enfim

possuir as condições necessárias para garantir sua própria empregabilidade.

Essa lógica, nos permite afirmar que, mediante esse novo modo do trabalho e gestão em inovações tecnológicas, novas formas de organização e gestão do trabalho, o trabalhador entendido como flexível, polivalente e dotado da competitividade e habilidades necessárias ao aceleração da competitividade no mercado de trabalho será convidado a vestir a camiseta de “sua” empresa; Exigências que que rebatirão na formação profissional e no sistema educacional. (FONSECA,2006 P.205).

Assim, para atender ao perfil desse novo trabalhador imposto pelo modelo Toyotista (referente a montadora de carro japonesa) os espaços educacionais assumem a responsabilidade de desenvolver novas práticas pedagógicas, de organização e gestão, processos avaliativos, metodológicos e formativos além de suprir a demanda de mão-de-obra qualificada para o mercado de trabalho, pois cada nova fase da divisão do trabalho determina igualmente as relações dos indivíduos entre si, no que se refere ao material ao instrumento e ao produto do trabalho.

Nesse cenário, em que novos desafios passam a fazer parte da educação em seus diferentes níveis e modalidades de ensino. Um novo projeto pedagógico é construído com vistas a substituir o modelo educativo antigo pautado na produção (Fordista-Henry Ford. E.U.A).

A nova pedagogia, com base no modelo toyotista de produção, substitui a rigidez pela flexibilidade e rapidez como forma de atender as demandas diversificadas de qualidade e quantidade. Esta pedagogia pautada em princípios ditos inovadores vem sendo implementada por meio de políticas, programas e propostas governamentais subjacentes a esse no padrão produtivo.

Nesse caso, princípios como descentralização, autonomia, participação, gestão democrática, entre outros, passam a fazer patê dos discursos educacionais. Contudo é necessário entender que tais

princípios se encontram pautados na lógica privatista e mercadológica e educação que retira cada vez mais a responsabilidade do estado pelo provimento de uma educação pública e de qualidade social, repassando à escola e a própria sociedade civil essa tarefa. Diante disso, observamos a perene e perversa lógica instituída pelo sistema capitalista de produção à realização do trabalho humano, pois, a cada nova fase de desenvolvimento desse sistema, é perceptível uma exploração ainda maior sobre trabalhador, uma vez que sobre ele recai não apenas responsabilidade pelo maior e melhor aproveitamento da produção, como também pela sua inserção no mercado de trabalho, agora muito mais competitivo e escasso às reais demandas sociais.

## **Conclusões**

Educar é promover o desenvolvimento físico, intelectual e moral de um indivíduo, com objetivo de integrá-lo à sociedade, por meio de transmissão de valores e conhecimentos acumulados. Toda a sociedade, por mais simples que seja, tem algum sistema de educação. O termo educação refere-se, no geral, ao sistema em que o aprendizado se dá de uma forma organizada, numa sequência de etapas vencidas sucessivamente, essa educação formal é voltada principalmente para as crianças e jovens.

Mais a crescente complexidade de vida em sociedade, resultante de avanços tecnológicos e traduzida na alta competição no mercado de trabalho, exige que o cidadão dedique um período cada vez maior de vida aos estudos.

Só a educação consegue mudar a realidade social da humanidade seja em tempos de paz ou de guerra, se é que existiu algum tempo de paz plenamente nesse planeta.

## Referências

BRUNO, L. **Educação e trabalho no capitalismo contemporâneo**. São Paulo, atlas, 1996.

OLIVEIRA, C.A.B de e Mattoso. **Crise e trabalho no Brasil Modernidade ou volta ao passado**. São Paulo, Scritta. 1996.

ARANHÃO, A., **Educação politécnica, dicionário da educação profissional**. Belo Horizonte: Fidalgo Machado- editores, 2000, P.130. Almanaque Abril. Editora Abril-2012.

FRIGOTTO, G., **Educação e crise do capitalismo real**. 5 edições. São Paulo: Cortez, 2003.

HELOANI, J. R. **Organização do trabalho e administração: Uma visão multidisciplinar**. São Paulo: Cortez, 1994.

CANDAU, V. M. (org). **Sociedade, educação e culturas: questões e propostas**. Petrópolis: Vozes, 2002. P.284. Cadernos cedes. A formação do educador em debate. São Paulo nº 2 p.981.

LINANELO, C. J. pimenta, S.G. **Formação dos profissionais da educação- visão crítica e perspectivas de mudança**. Educação e sociedade, cedes, nº68, 1999.

## Capítulo 23

# A reforma do Ensino Médio no Brasil inovação e atraso

*Maria de Fatima Alves<sup>1</sup>*  
*Antônio Vanúbio da Silva<sup>2</sup>*

### Introdução

Este artigo se insere na área de Políticas Públicas de Educação e teve como temática a análise avaliativa: A Reforma do Ensino Médio no Brasil Inovação e Atraso. Vinculada aos alunos do Ensino Médio que foram surpreendidos diante a Reforma do Ensino Médio, apresentando uma decisão governamental através de Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016.

Tal medida preconiza o “Novo Ensino Médio” do nosso país. O novo currículo do ensino médio terá disciplinas opcionais em cinco áreas do conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Formação Técnica e Profissional.

Nesse contexto, os alunos poderão escolher as disciplinas a cursar no Ensino Médio. Esta escolha, então, será de acordo com que o

---

<sup>1</sup> PEDAGOGA, (UNIFOR), Administração Escolar (UNIFOR), Psicopedagoga (UECE), Gestão Escolar (UECE-UNDESP), Coordenação Pedagógica (UFC), Mestranda em Ciências da Educação pela UNISULLIVAN INC., Estudante (Letras Inglês-PARFOR - UECE). Professora (Prefeitura Municipal de Fortaleza). Supervisora da Secretaria Municipal de Educação - Caucaia. E-mail: [atthyeduck@hotmail.com](mailto:atthyeduck@hotmail.com)

<sup>2</sup> PROFESSOR, Graduado - Habilitação e Licenciatura em Biologia / Química (UVA) Pós-Graduação Biologia / Química (Kurios-FAK), Especialista em Gestão Escolar (UFC). Mestrando em Ciências da Educação pela UNISULLIVAN INC. E-mail: [vanubiosilva@yahoo.com.br](mailto:vanubiosilva@yahoo.com.br)

aluno almeja para seu futuro: preparação para o ingresso de uma faculdade, tendo em vista que a modernidade e o uso das tecnologias estão presentes no cotidiano de todo cidadão, conseqüentemente, dos jovens estudantes, Tiramonti (2005) explana sobre a proposta cultural sobre as mídias.

Desta forma, percebe-se que já estava na hora de avançar com a atual matriz da Reforma do Ensino Médio, pois estamos no século XXI, em plena era que envolve recursos tecnológicos no dia a dia do ser humano, vive-se numa forma de comunicação globalizada. Atuando com abordagens em temas, pesquisas e assuntos diversificados. Sendo assim, Krawczyk (2011) explana que:

Vale destacar, que é de suma importância a organização e elaboração de um currículo ponderado e formatado de modo a favorecer a formação cidadã plena destes jovens estudantes. Sendo assim, faz-se necessário elaboração de uma lista das disciplinas que a escola irá oferecer numa perspectiva inovadora, com o novo currículo nacional e a política de fortalecimento ao Ensino Médio, que será também de tempo integral.

Ressalta-se ainda que o Ministro de Educação mencionou que este projeto foi construído para a melhoria da educação do país, bem como foi formatado tomando por base e exemplos, o ensino médio de outros países, tais como: Portugal, França, Finlândia, Austrália e Coreia do Sul.

O Brasil tem uma relação educacional histórica com Portugal, que é cabível mencionar, aqui. Pois, sabe-se que até o ano 1.822 foi uma história partilhada, quando então, ocorreu a independência do Brasil. Nesta época, o Brasil ainda era colônia de Portugal. No caso, não havia Universidades ou Faculdades em nosso país. Sendo assim, os filhos da elite brasileira viajavam para Portugal para fazer seus cursos superiores. Dentre os quais, se destacavam Direito na Universidade de Coimbra.

No âmbito do ensino médio descreve, assim em Portugal: Educação pré-escolar: também chamada de educação de infância tem como alvo as crianças dos 3 aos 5 anos, é de frequência



facultativa e existem jardins-de-infância particulares e públicos. Porém, as crianças acabam indo antes dos 3 anos, porque parte das mães trabalham fora e as crianças, não tendo com quem ficar, vão para a escola.

### **O Ensino básico é dividido em:**

- 1º Ciclo, do primeiro ao quarto ano para as crianças dos 6 aos 10 anos;
- 2º Ciclo inclui o 5º e 6º ano para as crianças dos 10 aos 12 anos;
- 3º Ciclo do 7º ao 9º ano para as crianças de 12 a 15 anos.

Estes ciclos mencionados correspondem ao ensino fundamental no Brasil. As notas no ensino básico são variáveis, entre 1 a 5. Quando um adolescente termina o ensino básico e entrar no ensino secundário, terá que optar por qual área de ensino quer ir seguir, que poderá ser científico-humanístico (os que servem para prosseguir estudos), tecnológico, artístico especializado ou profissional. Pode-se dizer que quando termina o ensino básico o estudante optará por quais disciplinas irá cursar no ensino secundário.

O Ensino secundário: Inclui o (10º, 11º e 12º ano) para os adolescentes entre os 15 e 18 anos. O ensino secundário daquele país corresponde ao ensino médio, no Brasil, as notas vão de (0 a 20 valores), o estudante não terá todas as disciplinas como no Brasil e deverá ter frequência obrigatória em 5 disciplinas. As disciplinas escolhidas têm a ver com que curso superior que o estudante quer seguir. No final, do ensino secundário o estudante fará o Exame Nacional e é a média das provas feitas, que dará acesso ao ensino superior. Por exemplo, para entrar num curso de Medicina, a média mínima do último Exame Nacional foi de 18 valores e para entrar em Direito foi de 16. As médias variam a cada ano e de universidade para universidade.

Um brasileiro que for estudar em Portugal, com o histórico escolar e os certificados de conclusão de curso, para que sejam aceitos em Portugal devem ser reconhecidos em um Consulado Português no Brasil, antes de ir para Portugal.

Já na França o ensino médio francês é chamado de Lycée. Quando os alunos terminam o lycée, eles fazem uma prova chamada Baccalauréat, que tem três seções independentes (no caso, os alunos escolhem a seção que vão fazer): *A série scientifique* (S) que trabalha com as ciências naturais, físicas e matemática. *A série économique et sociale* (ES) com ciências sociais/econômicas de matemáticas. *A série littéraire* (L) que foca em francês, línguas estrangeiras, filosofia e arte. Além desses, existem nove tipos de Bac técnicos. A primeira parte do exame é feita durante o segundo ano do segundo grau e contempla provas de língua francesa (oral e escrita).

O aluno que faz o Bac numa certa série, não precisa tentar entrar num curso que tenha a ver com a série que ele escolheu, todos os diplomas são aceitos. Destacando que, o sistema educacional na França é dividido em três partes: *enseignement primaire*, *enseignement secondaire* e *enseignement supérieur*. O ano letivo francês (la rentrée scolaire) começa em setembro e termina em julho. A partir dos 6 anos o ensino é obrigatório.

Desde 2006, o ensino religioso não é mais parte do currículo francês e há uma lei que proíbe a exposição de quaisquer objetos religiosos nas escolas. Sendo assim, como forma de incutir um senso de tolerância étnica e religiosa entre os alunos. Idade fundamental para o ensino médio: 15 anos – *Seconde* – 2<sup>o</sup> – 16 anos – *Premier* – 1<sup>o</sup> – 17 anos – *Terminale* – *Term ou Tle*. São ofertadas às crianças a partir dos 5 anos, mas basicamente existe o "Child Care" em centros licenciados. O outro tipo para esta idade são as famílias em residências cadastradas para tomar conta de crianças que são chamadas de "Family Day Care".

O sistema básico de ensino na Austrália é de 12 anos. O primário e o secundário (high school) são baseados na idade do

aluno, assim todos na sala têm a mesma faixa de idade. Dificilmente um aluno irá repetir o ano. Os alunos mais fracos passam para turmas mais fracas. As classes são chamadas de "anos" (Year). A maioria entra no primário com a idade de 5 anos e a criança estuda na primária até o ano 7 (Year 7).

Ensino secundário (do governo privado): O estudante vai para a High School - escola secundária aos 11/12 anos e entra no "ano 8". Na Austrália, a obrigatoriedade de estudar vai somente até o "ano 10" ao completar 15 ou 16 anos. Os "anos 11 e 12" são opcionais (17 /18 anos) e são destinados aos alunos que pretendem ir para universidade, onde começam a direcionar seus estudos para uma das qualificações pretendidas. As opções para o estudante que sai no ano 10, é fazer um estágio, chamado na Austrália de "apprenticeship". A segunda opção é fazer cursos vocacionais e técnicos tipo TAFE.

Nos anos, (11<sup>o</sup> e 12<sup>o</sup>) ou os últimos dois anos da escola secundária, os alunos são avaliados pelos resultados dos trabalhos e testes de todo o ano-projeto. A média total desses resultados será a base para o chamado "OP", que nada mais é do que uma nota, que varia de 1 a 15. Nos últimos 2 anos (Year 11 e 12) os estudantes direcionam seus estudos para as profissões, escolhendo o que estudar dependendo da carreira que pretende seguir. Por exemplo, um estudante pode nunca estudar geografia ou história, se a opção profissional dele não exigir esta matéria. Em geral as matérias dividem-se em letras tipo Maths A, B, C e os resultados são letras A, B, C, D e E.

Não existem escolas grátis para estudantes internacionais. Existe um programa de English as Second Language (ESL) que só é grátis para filhos de imigrantes. Requisitos para estudantes internacionais que quiserem cursar uma High School, na Austrália terão que mostrar os últimos dois anos de estudo no país de origem traduzidos juramentados. O nível ou teste de Inglês algumas vezes, não é exigido contanto que mostre que já estudou inglês na escola. As escolas do governo oferecem transporte

público, de modo geral, os estudantes que moram nas proximidades da escola do governo que frequentam. E alguns podem ir a pé ou de bicicleta. Escolas privadas em geral, os pais levam e buscam, e nem sempre existe transporte público até a escola (algumas têm ônibus privados). A Austrália está no Hemisfério Sul, portanto o ano letivo e acadêmico coincide com o ano do calendário. Iniciando no fim de janeiro e terminando em dezembro. As férias escolares são em geral em abril, julho e setembro. As datas das férias das escolas públicas diferem uma semana das escolas particulares, pois os particulares em geral são ligados a religião e oferecem mais opções em música e esportes. Algumas escolas podem oferecer nos anos 11 e 12 qualificações profissionais no nível de Certificado 2 e 3. A escolha de escolas privadas ou do governo é geralmente relativa às preferências pessoais e financeiras e não por motivos educacionais.

O sistema de educação na Austrália é unificado e integrado com qualificações por níveis. Isto quer dizer que o sistema é flexível e averbado pelo governo australiano, permite que você mude de lugar na Austrália sem interromper os estudos. São reconhecidas nacionalmente e internacionalmente.

Já sobre os certificados e diplomas dos Cursos Técnicos permitem os estudantes entrarem e saírem de diferentes níveis apropriados às suas capacidades acadêmicas. Pelo sistema integrado de ensino se permite Curso-Certificado que lhe dará créditos para posteriores cursos de Diploma e de Graduação. Caso você queira continuar estudando na Universidade, os cursos técnicos são uma “ponte” para entrar na universidade australiana ajudando na procura de emprego. Apesar das qualificações serem reconhecidas nacionalmente algumas instituições e Universidades só aceitam alunos se estes tiverem acordos internos, ou seja, convênios.

A Finlândia já liderou rankings internacionais, há cerca de 40 anos, isso, após implementar reestruturação no sistema escolar. Além disso, alcançou o melhor sistema educacional do mundo na

década passada. Não obstante, recentes declínios no ranking PISA, ainda segue como referência.

### **Coreia do Sul: ensino médio**

O sistema de ensino sul-coreano é considerado uma referência educativa, sobretudo por seu expressivo desenvolvimento na segunda metade do século XX, até os dias atuais. Trata-se de um sistema educacional competitivo em que os educandos precisam alcançar ótimos desempenhos para ingressar nas melhores escolas e universidades. Suas avaliações são tidas como referências internacionais.

### **O Ensino Médio divide-se em duas fases: júnior e sênior**

A fase júnior é a única obrigatória para todos. Enquanto isso, para ingressar no ensino médio sênior é preciso passar por testes competitivos. Assim como na Finlândia, no ensino médio o estudante coreano pode optar por frequentar cursos com diferentes ênfases.

O sênior acadêmico - ensino médio combinado de aulas adiantadas em matérias que o aluno deseja se organizar para progredir estudando na faculdade.

Em quanto isso, há o ensino vocacional - com o intuito de preparar os estudantes para áreas como agricultura, tecnologia, comércio e indústria de pesca. Dessa forma, há escolas com finalidades específicas, cursadas pelos melhores alunos de cada área, como música e artes, atletismo, língua estrangeira, ciência, etc.

As escolas na Coreia do Sul já atuam em tempo integral, com aulas e horários de estudo de manhã até tarde da noite. Destaca-se, que, na educação os professores sul-coreana são valorizados. A carreira de professor é prestigiada no país, com boas remunerações, bem como status social. Ressaltando que, as escolas

acostumam contar com clubes temáticos, mantidos pelos próprios estudantes para exercitarem atividades como: música, xadrez, esportes e até debate político.

A Finlândia e a Coreia do Sul ocupam grande destaque nas posições dos rankings avaliativos e estatísticos da educação. A exemplo, o índice estatístico e avaliativo do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – PISA, exame que avalia os alunos em leitura, matemática e ciências de mais de seis dezenas de países, incluindo o Brasil.

### **Brasil: Plano Nacional de Educação (PNE)**

O Plano Nacional de Educação (PNE), representa uma conquista histórica para a Educação, com a definição de novas e ousadas metas de qualidade e o compromisso de contar com o equivalente a 10% do PIB, para investimento no setor. Apesar de todo o tempo que foi necessário para a aprovação do PNE e da atenção que ainda será preciso dedicar para garantir que suas metas saiam do papel e cheguem até as salas de aula, a aprovação é um grande marco na luta pela qualidade da Educação no Brasil.

Nesse contexto, a meta 6 do PNE tem como objetivo: Oferecer Educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos(as) alunos(as) da Educação Básica. A meta tem como estratégia:

Conforme a plataforma (Educação & Participação), o índice estatístico dos alunos está reduzido. Sendo assim, foi detectado grande redução no percentual destes alunos que estudam no Ensino Médio de 16,7% para 9,1%, uma queda de 46% no período de um ano. Revela sobre este fato: “Quando tem foco, quando há disposição, é possível alcançar objetivos. É possível alcançar sucesso em programas educacionais que garantam aos jovens e as crianças do Brasil uma educação de qualidade”, ressaltou o ministro Mendonça Filho.

O ministro informou que o MEC deverá investir R\$ 1,5 bilhão para a execução da política nos próximos dois anos. De acordo com Mendonça Filho, o aumento se dará de maneira gradual, a partir de 2017. Entretanto, o ministro não detalhou a proposta. Com relação ao estudo integral, o ministro convocou os governadores dos Estados a unirem esforços com o Ministério da Educação (MEC) para que 500 mil jovens sejam atendidos pela política até 2018.

### **Desvantagens e vantagens: o que muda com a medida provisória**

A Medida Provisória (nº 746) reformula a forma e o conteúdo pedagógico da etapa escolar do ensino médio. Conforme legisla a (MP nº 746 de 22/09/2016):

Desvantagens com as mudanças que consta na Medida Provisória (MP nº 746, de 22/09/2016):

Tendo em vista que, em torno de (1930 -1932) foi criado e elaborado o sistema de ensino e os currículos. Todos adequados as situações e necessidade da época. Sendo assim, estes “Currículos” necessitam de uma revisão, reelaboração. Mediante todos os acontecimentos da trajetória temporal, como também referendando aos tempos modernos dos séculos XX e XXI, as descobertas, as tecnologias as quais favorecem a formação cidadã dos jovens da nossa sociedade. Sendo assim, entende-se que as novas tecnologias de comunicação são estratégias de conhecimento e formação de um espírito crítico e não como simples auxiliares da tarefa escolar ou das competências para o trabalho. Nesse sentido, Krawczyk (2011) explica:

Portanto, estas mudanças, com acréscimo de conhecimentos com o manuseio das novas tecnologias permite a inovação. Porém, há uma penumbra ao excluir matéria, como História e Filosofia, dentre outras. O que serão destes jovens sem atitudes formativas de fatos históricos e ações reflexivas? Que fossem optativas, ou de

pré-requisitos para continuidade de outras, crédito que seria mais plausível.

O ensino médio adotará o sistema de créditos ou disciplinas, semelhante ao que acontece nas universidades. Inclui a possibilidade de profissionais "com notório saber" ministrarem disciplinas em áreas afins à formação, mesmo que não tenham licenciatura. Foi Revoga a Lei nº 11.161 de 2005 que incluiu a língua espanhola entre os conteúdos obrigatórios do ensino médio. [...]. Outra novidade da referida MP é que os alunos poderão levar alguma disciplina cursada para o curso de Graduação, bem como também poderá haver a possibilidade e a necessidade de oferecer estas disciplinas por blocos e horários definidos pois se o estudante não tiver certeza de sua escolha, poderá ficar em muitos horários diferenciados. Mas, nessa fase o educando já tem maturidade para assumir esse compromisso de decisão, definindo o que quer na sua maioria?

No que compete a Matriz Curricular: necessitava de uma revisão, reelaboração. Os tempos modernos, as tecnologias, o protagonismo juvenil. Os resultados baixos dos exames correlatos à faixa etária. Dessa maneira, busca-se, uma melhoria e incentivo para estes estudantes. Que os faça permanecerem mais na escola e priorizem a sua formação. Proporcionando assim, o fortalecimento da educação, e preparação destes jovens, para uma sociedade justa e compromissada, no exercício de sua cidadania. Para que isso aconteça, não seria mais viável possibilitar a abertura de um debate amplo e democrático com a sociedade a respeito do tema?

### **Historicidade do tempo integral no Brasil**

O projeto de escola pública em tempo integral os CIACs foram implantados, na década de 1990, pelo governo de Fernando Collor de Mello (primeiro presidente eleito no Brasil pelo voto direto). Os Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente



(Ciacs), programa federal inserido em diversos estados brasileiros a partir de 1991, (Di Giovanni: Souza, 1999):

O primeiro imóvel foi inaugurado, em 1991, em Paranoá. Em 1992, os Centros Integrados de Apoio à Criança - CIACs passaram a se intitular de Centros de Atenção Integral à Criança e aos Adolescentes - CAICs. Sendo que, era para ser uma organização de 5 mil estabelecimentos de ensino e assistência, mas limitou-se a 444 escolas que, em pouco diferenciava de uma escola regular. Mesmo assim, já sinalizou a ideia de escola em tempo integral.

A partir de então, a educação em tempo integral foi expandida e experimentada no estado de São Paulo, na gestão Pública sob a administração do governador Geraldo Alckimin no período de (2003-2006), o Secretário de Educação era Gabriel Benedito Isaac Chalita, que instituiu o Projeto Escola de Tempo Integral com resolução da Secretaria de Educação sob o nº. 89 - SÃO PAULO/2005. Este “Projeto Escola de Tempo Integral” foi implementado em algumas escolas da “rede pública estadual de ensino fundamental”.

Destaca-se, que este projeto tem como objetivo prorrogar de (5) horas aulas para (9 horas). Sendo assim, o tempo diurno de permanência dos estudantes na instituição escolar acontece manhã e tarde. Com propósito de ampliar suas possibilidades de aprendizagem, são oferecidas oficinas extracurriculares compostas por orientação para Estudo e Pesquisa. Atividades de Linguagem. Atividades de Matemática. Atividades Artísticas. Atividades Esportivas, Motoras e de Participação Social. Ambas com o protagonismo juvenil em crescente abordagem e aplicação. Todas as atividades de acordo com as “Diretrizes das Escolas de Tempo Integral: objetivando o sucesso escolar e ganho do “tempo e qualidade. Vale ressaltar que toda responsabilidade desta elaboração foi baseada nos ditames do apostilamento da “A Coordenadoria de estudos e ensaio”, (22/07/2011) como também das Normas Pedagógicas (CENP), órgão da Secretaria de Estado da Educação.

Nesse contexto, a função social da escola é vista como o intuito de “alavancar um processo de aprendizagem, que visa a formação de pessoas aptas a exercerem sua plena cidadania” (SÃO PAULO, 2006b, p. 14). Nesta situação, faz-se necessário para alcançar este objetivo a revisão nas diretrizes do MEC as quais preconizam a “ampliação do tempo físico com a intensidade das ações educacionais” que propõe a manutenção do currículo básico do ensino fundamental, enriquecido com “procedimentos metodológicos inovadores”. As oficinas curriculares que desenvolverão atividades “de natureza prática, inovadora, integradas às temáticas e conhecimentos e saberes já interiorizados ou não pelos alunos” (SÃO PAULO, 2006b, p. 14).

A experiência brasileira remete o reconhecimento internacional das Nações Unidas e que representou um marco histórico em relação à implantação das escolas públicas em tempo integral no nosso país. As avaliações do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), realizadas nos anos de 2005 e 2007 os dados coletados por meio da observação empírica e dos questionários foram utilizados de forma a documentar e fundamentar a análise a ser apresentada, possibilitando o detalhamento e a exemplificação da problemática retratada a partir do estudo específico proposto de modo bem positivo.

## **Conclusões**

Percebe-se como educadores que esta MP nº 746, de 22/09/2016, surge de cima para baixo, sem qualquer consulta aos docentes e discentes ou a população brasileira. Enquetes sobre o que seria possível de mudanças no sistema educacional. Sendo assim, observa-se que esta MP é um tanto quanto tirânica e antidemocrática, como também prioriza a exclusão e segregação. Um aluno menos instruído irá procurar terminar as disciplinas mais fáceis que o promovam, porém o que tiver mais poder

aquisitivo, poderá se preparar melhor. Não há uma sintonia e respeito ao princípio isonômico. Na “Igualdade para todos”.

Deste modo, a educação brasileira, já estava com Currículo antigo, com base ainda nas ações e reivindicações de 1922, “Semana de Arte Moderna”. Com aferições as Artes e outras mudanças singulares. Desta forma, de fato já havia a necessidade de uma modernização e adequação aos tempos modernos. Porém, causa-nos ainda certa estranheza. No ano das olimpíadas o Brasil implementa uma Lei – MP onde o ensino de Educação Física passa a ser opcional. E aquele aluno que gosta? O que fará? São questões básicas, porém necessárias. Os jovens de (S. Paulo) em forma de protesto, tomaram posse dos prédios educacionais. Nesse sentido, entende-se que é preciso impedir a Reforma Universitária empreendida pela ditadura militar que separou Estudos Básicos/ Educação Profissional, afastando, entre outros, Filosofia e Educação.

## Referências

Textos - Internet. – Entrevista Ministro da educação - MP. 746 / 2016

Guillermina *Tiramonti* - LA ESCUELA EN LA ENCRUCIJADA DEL CAMBIO – (92, p. 889-910) Especial - Out. 2005. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

<http://top10mais.org/top-10-paises-com-os-melhores-sistemas-de-educacao-do-mundo/> <http://www.scielo.br/pdf/cp/v41n144/v41n144a06.pdf>

<http://www.brasileiraspelomundo.com/portugal-o-sistema-educativo-parte-i-22114674> <https://portaloceania.com/au-study-system-port.htm>

<https://www.ufmg.br/dri/wp-content/uploads/2015/11/Brochura-PT.pdf>



## Capítulo 24

### Minha percepção com a didática em sala de aula

*Antônio Ananias de Lima<sup>1</sup>*

Sendo que a didática tem como objeto de estudo o ensino, e ela também faz um julgamento ou uma crítica do valor dos métodos de ensino; eu como educador tento implantar em sala de aula uma organização escolar anteriormente planejada com objetivos claros de ensino aprendizagem. Mas que sem participação direta do educando em todas as etapas desse processo, jamais o objetivo será alcançado. Que esse objetivo em minha opinião é uma mudança de comportamento onde o educador é educando serão os principais sujeitos nesse ambiente modificador e incentivador não só de transição de conhecimento ou de conteúdo, mas também a de formar cidadãos conscientes, livres e capazes de serem futuros modificadores da realidade local, regional e nacional.

No que diz a respeito à transmissão de conhecimento ao educando, temos que ser dinâmicos e entender que eles são diferentes, no tocante a assimilação do ensino aprendizagem. Cada um com sua maneira própria e única de aprender e interagir no ambiente escolar. Sendo assim sempre tentamos uma aproximação com os educados no sentido de cada vez melhorar a relação

---

<sup>1</sup> Mestrando em Ciências da Educação pela UNISULLIVAN Inc. E-mail:  
[niasdelima@hotmail.com](mailto:niasdelima@hotmail.com)

educador- educando. Com isso temos que analisar os pontos positivos e negativos de cada aluno.

Isso requer sempre uma observação sistemática por parte do educador, porque cada aluno tem sua maneira de assimilar ensino aprendizagem uns só ouvindo, outros escrevendo, etc.

Assim sendo o educador tem que sempre ser flexível a determinadas situações, além de ter o domínio de conteúdo a ser transmitido ao educando ele deve procurar maneiras a que todos tenham uma aprendizagem satisfatória.

No ambiente em sala de aula o docente deve interagir ao máximo com o aluno, essa interação professor-aluno é de fundamental importância para o desenvolvimento escolar do educando. O Educador deve ter consciência que não é o dono da verdade absoluta, e sim um interventor, um interlocutor e mediador de debates do conhecimento, mesmo porque o conhecimento e a sociedade sempre estão em franca evolução.

Hoje com o avanço tecnológico o educador tem que estar sempre bem informado e atento a essas mudanças. Onde muda também o comportamento humano e sua forma de obter informação é cada vez mais rápida. Com isso a escola tem que acompanhar esses avanços e ficar agradável aos olhos dessa geração que surge no âmbito da informática.

Segundo José Vieira de Sousa, um aspecto que não podemos omitir é a ética e educação, ambas têm que estar sempre ligadas, onde ao longo do século a importância da ética no processo formativo dos indivíduos tem sido objeto de discussão de muitos filósofos, educadores e teóricos de diversas áreas do conhecimento. Particularmente, nos últimos anos, esse debate tem se intensificado, por vários motivos, merecendo aqui destacar dois deles: um é de natureza mais geral que diz respeito as profundas transformações sofridas pela sociedade contemporânea, nos mais variados setores da vida humana. O segundo refere-se ao desafio da educação formar indivíduos que sejam, ao mesmo tempo, reflexivos e autônomos, porém sem a perda dos laços de

solidariedade social. Esses dois fatores têm concorrido para ampliar reflexão sobre a relação ética e educação, considerando que o caráter social desta última, acaba por configurá-la em um processo por meio do qual se dá o próprio processo de constituição dos humanos. Nessa perspectiva, a educação contribui para que os homens construam suas relações buscando referencia nos valores defendidos na vida social, os quais ganham consistência em contextos sócio-históricos específicos.

Já no tocante a avaliação temos que entender, que avaliar não é fácil, ela tem que ser sempre continua e requer muita observação sobre o educando.

Avaliar são conjuntos de informações que tentamos retirar do educando. Muitos estudiosos dizem que se o aluno não obteve uma avaliação satisfatória, é porque o planejamento e o ensino aprendizagem do docente fracassaram, como também a sua didática.

Conclui-se que a responsabilidade social da escola e dos professores é muito grande, pois cabe – lhes escolher qual concepção de vida e de sociedade deve ser trazida à consideração dos alunos e quais conteúdos e métodos lhe propiciam o domínio dos conhecimentos e a compreensão da realidade social e a atividade prática na profissão da realidade social e atividade prática na profissão, na política, e nos movimentos sociais. ” (Didática, José é Carlos Líbano. Pág. 22)

## Referências

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. Editora Afiliada. 2001.

SOUSA, José Vieira. **Ética e educação: que relação é esta**. UNB.