



Revista

Educação em Questão

v. 55, n. 45, jul./set. 2017

Centro de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação

Universidade Federal do Rio Grande do Norte | ISSN 1981-1802

Revista Educação em Questão

Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
ISSN | 1981-1802 | Revista On-line



Natal | RN, v. 55, n. 45, jul./set. 2017

Revista Educação em Questão

Publicação Trimestral do Centro de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Conselho Editorial

Marta Maria de Araújo | Editora Responsável
Alessandra Cardozo de Freitas | Editora Adjunto
Antônio Cabral Neto
Arnon Alberto Mascarenhas de Andrade
Débora Regina de Paula Nunes
Maria da Conceição Ferrer Botelho Passeggi

Comitê Científico

Adair Mendes Nacarato | USF
Ana Chrystina Venâncio Mignot | UERJ
Ana Maria Iorio Dias | UFC
Carlos Henrique Carvalho | UFU
Cristina M. Coimbra Vieira | Universidade de Coimbra
Dalila Andrade Oliveira | UFMG
Elizeu Clementino de Souza | UNEB
João Ferreira de Oliveira | UFG
João Maria Valença de Andrade | UFRN
Lucídio Bianchetti | UFSC
Karl Michael Lorenz | Sacred Heart University | U.S.A
Márcia Cabral da Silva | UERJ
Maria Helena Menna Barreto Abrahão | PUCRS
Marly Amarilha | UFRN
Nicholas Davies | UFF
Telma Ferraz Leal | UFPE
Valentín Martínez-Otero Pérez | Univ. Complutense de Madrid
Wagner Rodrigues Valente | UNIFESP

Base de Dados

Bibliografia Brasileira da Educação | Cibec/Inep/Mec
Clase | Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades (México)
Diadorim | Diretório de Informações da Política Editorial das Revistas Científicas Brasileiras
Directory of Open Access Journals | DOAJ
Educ@ | Fundação Carlos Chagas
Eubase | Universidade Estadual de Campinas
GeoDados | Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Google Scholar
Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa | IRESIE | México | D.F.
Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal | LATINDEX
Sumários.org | Sumários de Revistas Brasileiras

Portais Especializados

Portal de Periódicos | Capes
Portal de Periódicos | SEER/IBICT
Portal de Periódicos Eletrônicos da UFRN

Política Editorial

A Revista Educação em Questão é um periódico trimestral do Centro de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Periódico de acesso aberto (*on-line*), publica artigos inéditos de Educação, resultantes de pesquisa científica, além de resenhas de livros e documentos históricos.

Revista Educação em Questão

Publicação Trimestral do Centro de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação

Reitora da Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Ângela Maria Paiva Cruz

Diretora do Centro de Educação

Márcia Maria Gurgel Ribeiro

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação

Marta Maria Castanho Almeida Pernambuco

Bolsistas

Raíra Mércia da Cunha

Thábatha Hanna de Medeiros

Sterphany Lize da Silva Lima

Pamella Tamara Pinheiro Furtado

Capa

Vicente Vitoriano Marques Carvalho

Revisão de Linguagem

Afonso Henriques da Silva Real Nunes

Alva Medeiros da Costa

Magda Silva Neri

Revisão de Normatização

Tércia Maria Souza de Moura Marques

Editoração Eletrônica

Raíra Mércia da Cunha

Pamella Tamara Pinheiro Furtado

Revista Educação em Questão

Centro de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Campus Universitário | Lagoa Nova | Natal | RN

CEP | 59072-970

Fone | 084 | 3342-2270 | Ramal | 242

E-mail | eduquestao@ce.ufrn.br

Site | www.revistaeduquestao.educ.ufrn.br

Portal | <http://www.periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao>

Divisão de Serviços Técnicos

Catálogo da Publicação na Fonte | UFRN

Biblioteca Setorial | CCSA

Revista Educação em Questão, v. 1, n. 1 (jan./jun. 1987) – Natal,
RN: EDUFRN – Editora da UFRN, 1987.

Descrição baseada em: v. 55, n. 45, jul./set. 2017

Periodicidade Trimestral

ISSN | 1981-1802 | Revista *On-line*

1. Educação – Periódico. I. Departamento de Educação. II. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. IV. Título.

RN|BS|CE

CDD 370
CDU 37 (05)



Sumário

Editorial	10
Artigos	
Políticas públicas educativas na América Latina: o contexto brasileiro e o venezuelano <i>Paulina Elena Villasmil Socorro</i> <i>Arlete Ramos dos Santos</i> <i>Claudio Pinto Nunes</i>	12
A autonomia do Ensino Superior Português entre a lei e a prática – estudo de caso múltiplo <i>Ana Nascimento</i> <i>Belmiro Cabrito</i>	42
Carreira num call center: a realidade portuguesa <i>Maria da Conceição Pereira Ramos</i> <i>Ana de Fátima Rodrigues Afonso</i>	74
Educação, escola e humanização em Marx, Engels e Lukács <i>Liliam Faria Porto Borges</i>	101
O método Life Kinetik® sob a perspectiva das neurociências e educação: uma análise teórica <i>Julian Tejada</i> <i>Heike Schmitz</i> <i>André Faro</i>	127
Associação dos Escoteiros do Alecrim: uma “escola de disciplina e ordem” para a juventude natalense <i>Iranilson Buriti de Oliveira</i> <i>Andressa Barbosa de Farias Leandro</i>	152
Atuação de fisioterapeutas na inclusão de alunos com deficiência física no ensino regular <i>Francisco Ricardo Lins Vieira de Melo</i> <i>Neide Maria Gomes de Lucena</i> <i>Luzia Livia Oliveira Saraiva</i>	176



A relação entre escola e trabalho: a realidade social na perspectiva de crianças e adolescentes <i>Tania Paula Peralta</i> <i>Francismara Neves de Oliveira</i>	200
Relação intergeracional e aprendizagem docente: elementos para rediscutir a formação de professores <i>Flavia Medeiros Sarti</i> <i>Michelle Cristina Bueno</i>	227
Ambiente escolar e o Ideb em municípios do Pará, Rio Grande do Norte e Minas Gerais <i>Antônio Cláudio Andrade dos Reis</i> <i>Magna França</i> <i>Antônio Cláudio Moreira Costa</i>	254
Documentos	
Regulamento para inspeção médico-escolar no Rio Grande do Norte	281
Resenha	
Pesquisa qualitativa, educação alimentar e justiça social <i>Juliana Cavalcanti Alves Teixeira Silva</i>	289
Normas Gerais de Publicação na Revista Educação em Questão	293



Summary

Editorial	10
Articles	
Educational public policies in Latin America: the Brazilian and Venezuelan context <i>Paulina Elena Villasmil Socorro</i> <i>Arlete Ramos dos Santos</i> <i>Claudio Pinto Nunes</i>	12
The Autonomy of Portuguese Higher Education between law and practice – multiple case study <i>Ana Nascimento</i> <i>Belmiro Cabrito</i>	42
Career in a call center: the Portuguese reality <i>Maria da Conceição Pereira Ramos</i> <i>Ana de Fátima Rodrigues Afonso</i>	74
Education, school and humanization in Marx, Engels and Lukács <i>Liliam Faria Porto Borges</i>	101
The method Life Kinetik® from the point of view of Neuroscience and Education: a theoretical analysis <i>Julian Tejada</i> <i>Heike Schmitz</i> <i>André Faro</i>	127
Association of Alecrim Scout: a "discipline of school and order" for youth natalense <i>Iranilson Buriti de Oliveira</i> <i>Andressa Barbosa de Farias Leandro</i>	152
The role of physiotherapists in the inclusion of students with physical disabilities into regular education <i>Francisco Ricardo Lins Vieira de Melo</i> <i>Neide Maria Gomes de Lucena</i> <i>Luzia Livia Oliveira Saraiva</i>	176



The relationship between school and work: the social reality from the perspective of children and adolescents <i>Tania Paula Peralta</i> <i>Francismara Neves de Oliveira</i>	200
Intergenerational relationship and teacher learning: elements for rediscussing teacher education <i>Flavia Medeiros Sarti</i> <i>Michelle Cristina Bueno</i>	227
School environment and Ideb: the PAR (2007-2011) in municipalities of Pará, Rio Grande do Norte and Minas Gerais <i>Antônio Cláudio Andrade dos Reis</i> <i>Magna França</i> <i>Antônio Cláudio Moreira Costa</i>	254
Document	
Título	281
Essay	
Qualitative research, food education and social justice <i>Juliana Cavalcanti Alves Teixeira Silva</i>	289
General Rules for Publications in the Revista Educação em Questão	293



Sumario

Editorial	10
Artículos	
Políticas públicas educativas en Latinoamérica: el contexto brasileño y el venezolano <i>Paulina Elena Villasmil Socorro</i> <i>Arlete Ramos dos Santos</i> <i>Claudio Pinto Nunes</i>	12
La autonomía de la Educación Superior en Portugal entre la ley y la practica – estudio de casos múltiples <i>Ana Nascimento</i> <i>Belmiro Cabrito</i>	42
Carrera en un call center: la realidad portuguesa <i>Maria da Conceição Pereira Ramos</i> <i>Ana de Fátima Rodrigues Afonso</i>	74
Educación, escuela y humanización en Marx, Engels y Lukács <i>Liliam Faria Porto Borges</i>	101
El método LifeKinetik® desde la perspectiva de las neurociencias y la educación: un análisis teórico <i>Julian Tejada</i> <i>Heike Schmitz</i> <i>André Faro</i>	127
Asociación scouts do Alecrim Scouts: una “escuela de disciplina y ordem” para juventud natalense <i>Iranilson Buriti de Oliveira</i> <i>Andressa Barbosa de Farias Leandro</i>	152
Actuación de fisioterapeutas en la inclusión de alumnos con discapacidad física en la enseñanza regular <i>Francisco Ricardo Lins Vieira de Melo</i> <i>Neide Maria Gomes de Lucena</i> <i>Luzia Livia Oliveira Saraiva</i>	176



La relación entre escuela y trabajo: la realidad social en la perspectiva de niños y adolescentes <i>Tania Paula Peralta</i> <i>Francismara Neves de Oliveira</i>	200
Relación intergeneracional y aprendizaje docente: elementos para rediscutir la formación de profesores <i>Flavia Medeiros Sarti</i> <i>Michelle Cristina Bueno</i>	227
Entorno escolar y el Ideb: el PAR (2007-2011) en municipios de Pará, Rio Grande do Norte y Minas Gerais <i>Antônio Cláudio Andrade dos Reis</i> <i>Magna França</i> <i>Antônio Cláudio Moreira Costa</i>	254
Documentos	
Título	281
Reseña	
Investigación Cualitativa, educación alimentaria y justicia social <i>Juliana Cavalcanti Alves Teixeira Silva</i>	289
Normas Generales para la Publicación de la Revista Educação em Questão	293

Editorial

Editorial

A Universidade Estadual do Ceará sediou em Fortaleza, nos dias 3 e 4 de abril de 2017, o IX Encontro de Editores de Periódicos de Educação das Regiões Norte e Nordeste, organizado pelas professoras Lia Machado Fiuza (Universidade Estadual do Ceará, Presidente do Evento), Maria Inêz Oliveira Araújo (Representante dos Editores das Regiões Norte e Nordeste), Cláudio Pinto Nunes (Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia), Maria Lília Imbiriba Colares (Universidade Federal do Oeste do Pará), Lélia Cristina Silveira de Moraes (Universidade Federal do Maranhão, Vice-Coordenadora do Fórum de Editores de Periódicos de Educação) e Fátima Maria Nobre Lopes (Universidade Federal do Ceará). O IX Encontro de Editores de Periódicos de Educação das Regiões Norte e Nordeste, objetivando ampliar a discussão do aperfeiçoamento dos Periódicos de Educação das Regiões Norte e Nordeste, foi organizado com a seguinte programação: i) Roda de Conversa I: Situação dos Periódicos de Educação, indexadores, periodicidade, plágio, antiplágio e Doi; ii) Roda de Conversa II: avanços e desafios de cada Periódico; iii) Exposição sobre Fator de Impacto dos Periódicos de Educação (Prof.^o Clarilza Prado de Sousa, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo); iv) Exposição do Quantum de Publicação dos Periódicos de Educação (Prof.^o Marta Maria Araújo e Prof. Claudio Pinto Nunes); v) Reunião conjunta do Fórum de Editores dos Periódicos de Educação das Regiões Norte e Nordeste e o Fórum de Coordenadores dos Programas de Pós-Graduação em Educação das Regiões Norte e Nordeste e vi) Encerramento (Prof.^o Maria Inêz Oliveira Araújo). No primeiro dia (3 de abril de 2017), esteve, no IX Encontro de Editores de Periódicos de Educação das Regiões Norte e Nordeste, a Prof.^o Andréa Barbosa Gouveia (Presidente da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – Anped), especialmente para uma conversa com os Editores, participantes do Encontro, sobre a avaliação dos Periódicos de Educação. No IX Encontro de Editores de Periódicos de Educação das Regiões Norte e Nordeste inscreveram 25 (vinte e cinco) Editores de Periódicos de Instituições Universitárias que se seguem: Revista Amazônica (Universidade Federal do Amazonas); Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnologia (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte); Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos (Universidade do Estado da Bahia); Revista Brasileira de Pesquisa



(Auto) Biográfica (Associação Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica); Revista Cocar (Universidade do Estado do Pará); Revista Cadernos de Pesquisa Interdisciplinar (Universidade Federal do Maranhão); Revista de Informação do Semiárido (Universidade Federal do Semiárido, Campus de Angicos); Revista Debates em Educação (Universidade Federal de Alagoas); Revista Educação & Formação (Universidade Estadual do Ceará); Revista da Faeeba – Educação e Contemporaneidade (Universidade do Estado da Bahia); Revista Educação e Emancipação (Universidade Federal do Maranhão); Revista Educação em Debate (Universidade Federal do Ceará); Revista Educação em Questão (Universidade Federal do Rio Grande do Norte); Revista Entreideias: Educação, Cultura e Sociedade (Universidade Federal da Bahia); Revista Exitus (Universidade Federal do Oeste do Pará); Revista Germinal: Maxismo e Educação em Debate (Universidade Federal da Bahia); Revista Interdisciplinar de Educação (Universidade do Vale do São Francisco); Revista Interfaces Científicas – Educação (Universidade Tiradentes); Revista Labor (Universidade Federal do Ceará); Revista Linguagem, Educação e Sociedade (Universidade Federal do Piauí); Revista Tempos e Espaços em Educação (Universidade Federal de Sergipe) e Revista Práxis Educacional (Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia). Os participantes avaliaram o IX Encontro de Editores de Periódicos em Educação das Regiões Norte e Nordeste, muito bom quanto à sua relevância na melhoria e no aperfeiçoamento dos Periódicos de Educação. Os Editores participantes sugeriram como encaminhamentos: i) O X Encontro de Editores de Periódicos de Educação das Regiões Norte e Nordeste a se realizar na Universidade Federal de Alagoas (cidade de Maceió, abril de 2018); ii) A permanência da Prof.^a Maria Inêz Oliveira Araújo na Representação dos Editores das Regiões Norte e Nordeste; iii) Uma Oficina sobre Editoração de Periódicos; iv) Formar grupos de pesquisas para estudar, qualitativamente, os Periódicos de Educação das Regiões Norte e Nordeste; v) Propor novos critérios de avaliação que valorizem o livro como requisito de produção acadêmica; vi) Constituir uma comissão formada pelos Editores do Fórum de Editores de Periódicos de Educação para repensar critérios transparentes para avaliação dos Periódicos de Educação.

11

Marta Maria de Araújo

Editora Responsável pela Revista Educação em Questão

Políticas públicas educativas en Latinoamérica: el contexto brasileño y el venezolano

Paulina Elena Villasmil Socorro

Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt | Venezuela

Arlete Ramos dos Santos

Universidade Estadual de Santa Cruz | Brasil

Claudio Pinto Nunes

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia | Brasil

Resumen

En el siguiente trabajo se analiza el devenir de las políticas públicas educativas en América Latina haciendo especial énfasis en el caso de Brasil y Venezuela. Se reflexiona sobre la relación entre el proceso de expansión imperialista y su huella en la constitución de una sociedad desigual. En este transcurso se han ido configurando sistemas educativos a la medida del modelo mercantilista vaciando de contenido su función social y generando, a su vez, el fenómeno de la exclusión y segregación. Este análisis toma como enmarque el desarrollo de las políticas públicas que desde el siglo XX hasta el momento actual se han implementado en Brasil y Venezuela, su contexto histórico, sus logros, contradicciones y los desafíos aún por enfrentar desde el punto de vista de la formación de los docentes y desde la propia praxis pedagógica.

Palabras clave: Políticas educativas. Trabajo docente. Pedagogía emancipadora.

Políticas públicas educativas na América Latina: o contexto brasileiro e o venezuelano

Resumo

O presente trabalho analisa o devir das políticas educativas no contexto da América Latina, dando ênfase ao Brasil e à Venezuela. Ademais, faz uma reflexão sobre a relação entre o processo de expansão imperialista e seu viés de constituição de uma sociedade capitalista. No curso desse processo configuram sistemas educativos na medida do modelo mercantilista, esvaziando de conteúdo sua função social e gerando, por sua vez, o fenômeno da exclusão e segregação. Essa análise toma como moldura o desenvolvimento das políticas públicas, que desde o século XX até o momento atual, são implementados no Brasil e na Venezuela, seu contexto histórico, seus lucros, contradições e os desafios que, certamente, virão, ao encontro da formação dos professores e da própria prática pedagógica.

Palavras-chave: Políticas educativas. Trabalho docente. Pedagogia emancipadora.



Educational public policies in Latin America: the Brazilian and Venezuelan context

Abstract

This paper analyzes the future of educational policies in the context of Latin America with emphasis on Brazil and Venezuela. It reflects on the relation between the process of imperialist expansion and its constitutional of an unequal society. In the course of this process, educational systems are configured to the extent of the mercantilist model, taking out the content of its social function and generating, then, the phenomenon of exclusion and segregation. This analysis takes as a framework the development of public policies that have been implemented in Brazil and Venezuela since the twentieth century until now, their historical context, their profits, contradictions and the challenges still to be faced from the point of view of teacher training and the pedagogical practice itself.

Keywords: Educational policies. Teaching work. Emancipatory pedagogy.

Introducción

Yo no quiero parecerme a los árboles, que echan raíces en un lugar, sino al viento, al agua, al sol y a todas las cosas que marchan sin cesar (Simón Rodríguez, 2008 apud Jamarillo; Cook, 2008).

13

Las palabras del maestro Simón Rodríguez, máximo referente de la pedagogía libertaria nuestroamericana, incorpora a la educación, a la pedagogía y al docente el carácter mutable, ese que define Walter Kohan como la errancia contenida en la frase robinsoniana "o inventamos o erramos". Contrario al hecho inmutable de la división social del trabajo que permea a los sistemas escolares, para Simón Rodríguez la educación, en tanto fenómeno político y de carácter estratégico (FREIRE, 1997; PRIETO FIGUEROA, 2007) para la construcción social, está siempre en movimiento, es un viaje permanente de descubrir, comprender, comunicar y transformar, ese carácter transformable que le da sentido a la pedagogía está enlazado al cambio social.

En el contexto latinoamericano, la construcción de una historia de la educación, necesariamente debe estar articulada a la historia del cambio social como un factor determinante en la arquitectura de esa historia (BIGOTT, 2010). Pero para un análisis sobre el devenir de la educación, como hecho

social y proceso que genera cambio social, se hace necesario poner la atención en la cuestión de la influencia del capitalismo financiero mundial y su impacto en las políticas públicas educativas en los países de América Latina.

En las líneas que siguen se presenta una contextualización sucinta de la educación en el contexto latinoamericano. Cabe destacar que una discusión sobre las cuestiones inherentes a la influencia del capitalismo global en la educación no puede agotarse en un artículo, de manera que nos centraremos en el análisis sobre aquellos aspectos que consideramos importantes para comprender de qué manera los gobiernos neoliberales han utilizado la educación como instrumento para la preservación de las estructuras de funcionamiento del capitalismo. Así mismo, como experiencia alternativa frente al modelo de educación neoliberal se destaca el de Proyecto Educativo Bolivariano, constituido como instrumento de lucha por una educación pública, gratuita y de calidad en Venezuela.

El siglo de la gran ocupación

14

Las últimas dos décadas del siglo XX constituyeron la profundización de las políticas neoliberales establecidas por la intervención imperial estadounidense y de la Unión Europea. El discurso que acompañaba las políticas educativas era el mismo que justificaba la prescripción de las responsabilidades del Estado en la salvaguarda de derechos sociales y, la emergencia de la privatización bajo la égida de la ineficiencia estatal en la gestión de políticas de empleo, vivienda, salud, educación y servicios públicos. Esta tendencia sólo fue posible gracias al andamiaje político construido en los primeros cincuenta años del siglo que nos antecede, de configuración de repúblicas dependientes, con rupturas inacabadas del sustrato colonial y castigadas por los regímenes dictatoriales que sometieron al continente desde México y el Caribe hasta el Atlántico Sur. Posteriormente, en las últimas dos décadas del siglo XX, los gobiernos democráticos implementaron políticas reformistas subordinadas a los grandes capitales financieros que desplegaron su dominio a través de las organizaciones globales supranacionales (BM, FMI, BID, OCDE, entre otras) las cuales, dejaron la impronta de una desigual estratificación social. Y es que no puede ser de otra manera, con el mismo talante con que se acrecienta el poder del capital, lo hace la barbarie y la exclusión.



El proceso socio – político latinoamericano del siglo XX tuvo sus singularidades pero también sus coincidencias, en tanto que el objetivo de la intervención norteamericana en esta área territorial era el mismo, el del aseguramiento de lo que Karl Haushofer (Alemania 1869 – 1946), denominó el “espacio vital”. En el caso venezolano, el modelo capitalista se va definiendo al fragor de la explotación petrolera. La actividad extractivista y rentística petrolera constituyó un proceso de implantación de una cultura de la dependencia que supuso la negación de las raíces culturales originarias a través de la colonización, no sólo económica sino lo que es más grave, ideológica. Este proyecto de conquista que fue tomando cuerpo desde los primeros enclaves desplazó al modelo productivo agropecuario, y con él, al campesinado y su fuerza como grupo social e introdujo manifestaciones culturales diferentes a las autóctonas, Rodolfo Quintero (2011) explica que la explotación petrolera de inicios del siglo XX generó toda una plataforma cultural a la que denominó “la cultura del petróleo”.

La cultura del petróleo deja huellas grandes y profundas; forma ‘hombres creole’ y ‘hombres Shell’, nacidos en territorio venezolano pero que piensan y viven como extranjeros; hombres de las compañías y para las compañías, personas antinacionales. Expresión de un mestizaje repugnante, resultado de una política de ‘relaciones humanas’ aplicada por los colonialistas. Obra de los monopolios internacionales animadores de aquella cultura (QUINTERO, 2011, p. 39).

15

Este proceso de transculturación tuvo como soportes a las democracias representativas dirigidas por una clase política entreguista y genuflexa a los poderes de las transnacionales norteamericanas y europeas, a una oligarquía mercantilista y parasitaria del financiamiento estatal y al apoyo fundamental a sistemas educativos con sólidos cimientos conceptuales positivistas y conservadores desde el punto de vista ideológico.

En Brasil la cuestión no es diferente, ya que estudios recientes sobre el tema (SILVA, 2012; HYPOLITO, 2010) han demostrado que la aplicación de tales teorías educacionales por medio del trípode burguesía – Estado, han servido como refuerzo a ese dualismo educacional, reglamentando la división social de las clases con políticas educacionales implementadas por los distintos gobiernos neoliberales del final de siglo XX e inicio de siglo XXI, lo que demuestra la necesidad de supervisión y reforma en la educación para



seguir haciendo las determinaciones en la escena internacional y atender a los intereses de las agencias multilaterales. El cambio de un Estado proveedor hacia un Estado regulador, ha traído una nueva concepción de administración del Estado – la nueva gestión pública (new public management) – la cual, pese a sus cambios, ha mantenido los principios neoliberales y gerenciales que orientan las acciones del Estado, incluyendo las acciones de gobernación (SECCHI, 2009).

En el caso de Venezuela, las políticas educativas situadas desde este posicionamiento epistemológico¹ dieron viabilidad a los objetivos de una educación que, además de estar al servicio del desarrollo económico y de la nueva estructura social originada con la explotación petrolera, también causó el vaciamiento de su contenido social, político, histórico – cultural y emancipador; tanto, aquel ideado durante la construcción de la república de base rodrigueana; como, el propuesto por el maestro Luis Beltrán Prieto Figueroa y los precursores de la Escuela Nueva en Venezuela, defensores del Estado Docente, en el marco de las luchas en contra de la dictadura para la consolidación de la democracia y la soberanía.

16 Este mismo escenario fue experimentado en el contexto brasileño a principios del siglo XXI, con la llegada de gobiernos reconocidos como progresistas, los cuales prosiguieron las directrices políticas procedentes de la segunda mitad de la década de 1980, con el respaldo en la Constitución Federal de 1988 (BRASIL, 1988). Este hecho constituyó una "cuenca" en la década de 1990, cuando la ideología neoliberal se incorpora como mecanismo de ascenso económico y superación de la crisis del taylorismo. Para hacer frente a este nuevo contexto político y económico, las políticas educativas brasileñas estuvieron orientadas a cumplir con los intereses de una sociedad del conocimiento globalizado, debido a la globalización y la nueva reconfiguración tecnológica, para restaurar las bases productivas centradas en una automatización² de acuerdo con la dirección del mercado nacional e internacional.

En este sentido, el aumento de la inversión en capital humano es un factor importante para el desarrollo económico. De acuerdo con los estudios de Schultz (1971) en la Teoría del Capital Humano – TCH, esta inversión educativa puede aumentar las ganancias de productividad de los trabajadores y extender los beneficios económicos y sociales. Esta teoría plantea que la inversión en educación se convierte en un factor predominante para alcanzar el ascenso social, el desarrollo económico y elevar el crecimiento del país.



Reiteramos que la inversión en educación es muy importante y puede, incluso, promover la movilidad social. Sin embargo, al ser considerada la TCH como una panacea para resolver todos los problemas sociales, la educación va a pensarse como la redentora de la humanidad, teniendo como instrumento ideológico los postulados de la llamada Nueva Escuela. Se trata de un modelo que ha contribuido a enmascarar la realidad y a mantener el control sobre los trabajadores a través de mecanismos de alienación de la conciencia y el ocultamiento de la verdadera esencia de los fenómenos, es esta la base y fundamento de la dominación y la explotación de la clase obrera capitalista. Gaudencio Frigotto (1993, p. 53) continúa afirmando que en este contexto "[...] la educación no sólo pasa por el conocimiento para el mercado, sino que también articula y desarticula otro conocimiento que prevalece en los intereses dominantes".

Sin embargo, en este contexto de la reestructuración del capitalismo neoliberal, las políticas educativas en Brasil, comenzaron a centrarse en la formación para el trabajo y el consumo, y adoptaron lo que Freitas (2013, p. 48) llama neotecnicismo³, pero señalando este contexto actual como "[...] una nueva inversión liberal/conservadora en la política educativa, que conserva las mismas características originales de tecnicismo descritos por Saviani, pero, se mantiene la advertencia del uso de otra plataforma operativa", a saber, el mercado neoliberal globalizado que reclama la formación de un trabajador polivalente y multifuncional.

El tecnicismo, para Saviani (1986), presupone la neutralidad científica, basada en los principios de racionalidad, eficiencia y productividad, aboga por la reorganización del proceso educativo con el fin de hacerlo objetivo y operativo. La política educativa cumplirá la función de:

Superar el problema de la marginalidad en que se forman individuos eficientes, por tanto, capaces de dar su cuota de contribución al aumento de la productividad de la sociedad. De esta manera, se cumple con su función de igualación social. En este contexto teórico, igualdad social se identifica con el equilibrio del sistema [...] (SAVIANI, 1986, p. 16-17).

En Brasil, la racionalidad técnica propuesta por el neotecnicismo trae en sus mecanismos de regulación de núcleo a través del prisma de la "responsabilización" y/o "meritocracia", que muestran la misma racionalidad tecnicista

del siglo XX, sin embargo, ahora en forma de "standards" o pruebas para el control del trabajo de enseñanza a través de bonificaciones y penalizaciones, con bases en el behaviorismo. Los instrumentos de evaluación son legitimados en el Plan Nacional de Educación (2014-2024), en vigor, de acuerdo con el Objetivo 7.7:

7.7. mejorar continuamente las herramientas para evaluar la calidad de la educación primaria y secundaria con el fin de incluir la enseñanza de la ciencia en los exámenes aplicados en los últimos años de la escuela primaria, e incorporar el Examen Nacional de Enseñanza Media, asegurado su universalización, al sistema de evaluación de la educación básica, y apoyar el uso de los resultados de las evaluaciones nacionales de las escuelas y los sistemas escolares para mejorar sus procesos y prácticas pedagógicas (BRASIL, 2014).

De la misma forma, en el resto de los países de Latinoamérica el modelo educativo impuesto desde los centros de poder es parte importante del engranaje que estructura el sistema mercantilista neoliberal. La acción expansiva de un capitalismo extractivista de materias primas en todo este vasto territorio que nuestros habitantes originarios llamaron Abya Yala, sirvió para despojarlos de recursos estratégicos (biodiversidad, reservas acuíferas, minerales e hidrocarburos) e imprimir una huella de transculturación y marginalidad que asegurase el carácter de territorios vulnerables y dependientes.

18

Las políticas globalizantes de los organismos internacionales

Durante los años 1980 y 1990, se establecen, a través de diversos organismos para la integración regional, una serie de políticas de carácter globalizantes y coordinadas con los acuerdos y tratados económicos internacionales, convenidos por la CAN, el MERCOSUR, ALADI, BID, BM, FMI, OCDE⁴, entre otras.

Lima, Aranda e Lima (2012, p. 54) plantea que en el campo de la educación las agencias multilaterales establecieron proyectos cuyo propósito era establecer el avance educacional y la disminución de las desigualdades bajo la idea de una educación para todos, de esta manera refiere: "[...] se inicia con el PROMEDLAC – Proyecto Principal de Educación para América Latina



y Caribe, firmado en 1979 por los países de la región, pasando a ser llamado PRELAC – Proyecto Regional de Educación para América Latina y Caribe”.

La Convención de las Naciones Unidas sobre los derechos de los niños (1989) se desarrolla con el objetivo de diseminar esos intereses internacionales. Fue realizada seguida de otros eventos internacionales como la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (1990), Encuentro Mundial por los Niños (1990), Encuentro de Nueva Delhi (1993) y la Reunión de Kingston en Jamaica en 1996, en que Brasil suscribe estos tratados multilaterales.

No obstante, los efectos reales de estos tratados no se tradujeron en sistemas educativos más inclusivos. En las reformas educativas de las dos últimas décadas del siglo XX, la impronta colonialista se mantiene indemne. Glover (2010) explica que en dichos tratados de integración, los fines de la educación están estrechamente vinculados con categorías como desarrollo, subdesarrollo, desarrollo sustentable, competitividad, propias de una semántica de la dominación, así mismo, en los discursos sobre las reformas educativas subyacen conceptos propios de un “[...] colonialismo cultural/semántico que conforman los procesos discursivos y el régimen de verdad impuesto por la dominación” (GLOVER, 2010, p. 205).

Por otro lado, las evaluaciones internacionales de calidad educativa, como las que realizan el Laboratorio Latinoamericano de la Calidad de la Educación (LLECE/UNESCO) o el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA – OCDE), intentan producir información estadística acerca de tópicos, en clave de estándares, que deben caracterizar una educación de calidad que acompañe el desarrollo para todos los países de la región:

PISA es diseñada y puesta en marcha por la OCDE, convirtiéndose su propuesta en el paradigma de la medición y estandarización educativa a nivel global. La direccionalidad estratégica de la política educativa suele ser decidida por el centro de poder del sistema mundo derivado del acuerdo de Bretton Woods (1944) (BONILLA, 2016, s/p).

En este contexto y con el pretexto de coadyuvar a la consecución de las demandas de calidad, países como España vendieron sus reformas educativas de base neoliberal a los países de América Latina. Las reformas curriculares adoptadas como parte de las políticas públicas educativas giraron en torno a las ideas neoclásicas defensoras del concepto de sociedad educadora según

el cual las regulaciones y orientaciones de los objetivos educacionales deben plantearlos la sociedad y no el Estado (SOCORRO, 2010). Desde el plano pedagógico y organizacional se promueven los conceptos del constructivismo pedagógico y los proyectos pedagógicos de centro como forma de vincular a la escuela con su entorno comunitario, en un intento de búsqueda de respuestas a un modelo de escuela ya agotado. Estas reformas adoptadas por los gobiernos, más que reconocer las necesidades de transformación de una escuela vinculada a su comunidad, ocultaban su trasfondo privatizador (MEDEIROS; RODRIGUES, 2014), a través de lo que Mészáros (2008) denomina la “legitimación constitucional democrática” del Estado capitalista.

Las reformas educativas que se sucedieron luego de la reunión de la Comisión Internacional sobre la Educación del Siglo XXI de la UNESCO, en 1996, eran contradictorias con sus propios fines, esta incongruencia entre las propuestas emanadas de los acuerdos internacionales y la práctica ha sido denunciada por Luis Bonilla cuando plantea:

El cambio educativo suele venir en presentaciones de reformas y en algunos casos de revoluciones. A veces las reformas son lo más revolucionario posible en un momento histórico dado; en otros casos las reformas sólo intentan impedir revoluciones y contradicen la propia esencia etimológica de ‘acción para volver a formar’ reproduciendo las mismas políticas y prácticas que enuncian cambiar (BONILLA, 2016, p. 92).

Las editoriales, organizaciones no gubernamentales, fundaciones y diversos entes benefactores con grandes capitales involucrados en el negocio de las reformas educativas, especialmente los relativos a las nuevas tecnologías para la comunicación e información, ponen los medios para materializar dichas reformas. Según el análisis de I. Mészáros (2008), las reformas educativas poco pueden dar respuestas a las exigencias sociales si están concebidas bajo los principios del capital por la contundente convicción de que este es incorregible.

Procurar márgenes de reforma sistémica dentro del marco del propio sistema del capital constituye una incongruencia. Por eso es necesario romper con la lógica del capital si queremos considerar la creación de una alternativa educativa significativamente diferente (MÉSZÁROS, 2008, p. 220).



En el caso brasileño, los trabajadores de la educación han levantado banderas de lucha hacia la educación pública y de calidad desde el inicio del siglo XX, empezando con la creación, en 1924, de la Asociación Brasileña de Educación (ABE), seguida de otras organizaciones, además de varios seminarios, congresos y asociaciones nacionales del área de educación. Sin embargo, los intereses privatistas y reformistas siempre se hicieron presentes con interlocutores en el Congreso Nacional, por ejemplo, aquellos que participaron de las discusiones sobre el Plan Nacional de Educación (PNE 2014-2024), a saber: Anup, Anaceu, Abmes, Confenen, Fenep, Sistema S⁵, Grupo Positivo, y otros.

Más recientemente, con la llegada del Partido de los Trabajadores (PT) al Gobierno Federal, han ocurrido, por un lado, muchos avances en el área educacional y, por el otro, una aproximación de un sector de ese Partido con el empresariado que ganó espacio en el gobierno para actuar en el campo educacional, proponiendo reformas en la legislación educacional con el objetivo de atender los intereses privatistas y reformistas, cuya representación más grande es el movimiento *Compromiso Todos por la Educación*. Según Saviani (2007) se trata de un:

[...] movimiento lanzado en 6 de setiembre de 2006 en el Museo del Ipiranga, en Sao Paulo. Presentándose como una iniciativa de la sociedad civil y convocando la participación de todos los sectores sociales, ese movimiento se constituyó, de hecho, como un aglomerado de grupos empresariales con representantes y patrocinio de entidades como el Grupo Pão de Açúcar, Fundación Itaú-Social, Fundación Bradesco, Instituto Gerdau, Grupo Gerdau, Fundación Roberto Marinho, Fundación Educar DPaschoal, Instituto Itaú Cultural, Faça Parte-Instituto Brasil Voluntario, Instituto Ayrton Senna, Cia. Suzano, Banco ABN-Real, Banco Santander, Instituto Ethos, entre otros (SAVIANI, 2007, p. 1244).

Observamos que hubo una real interlocución gubernamental para la investida del empresariado en la educación, pues el Plan de Desarrollo de la Educación – PDE⁶, lanzado en 24 de abril de 2007, por el entonces Presidente de la República Luis Inácio Lula da Silva, por medio del Decreto no 6.094, 24 de abril de 2007, presenta una carta que está en total consonancia con el movimiento *Compromiso Todos por la Educación*, como se observa en el referido Documento:

Dispone sobre la implementación del Plan de Metas Compromiso Todos por la Educación, por la Unión Federal, en régimen de colaboración con Municipalidades, Distrito Federal y Estados, y la participación de las familias y de la comunidad, por medio de programas y acciones de asistencia técnica y financiera, visando la movilización social por la mejoría de la calidad de la educación básica (BRASIL, 2007).

22 No obstante, varias empresas que componen dicho movimiento forman parte de la Organización No-Gubernamental (ONG) Parceiros da Educação (2010), responsable por sugerir al gobierno brasileño la implantación del sistema de "charter schools", proveniente de los Estados Unidos. Según Freitas (2013), son escuelas privatizadas que funcionan bajo contratos anuales que especifican metas a ser alcanzadas. Sería, entonces, una forma de privatización de la Educación Básica brasileña que funcionaría por medio de una gestión autónoma en las escuelas públicas. La justificación de este tipo de gestión tercerizada de la educación se fundamenta en la idea de una mejor gestión de lo público en el sector educacional del país, teniendo presente que para los miembros de la referida ONG, el más grande problema de la educación brasileña está en el hecho de que ella esté bajo la responsabilidad de la esfera pública estatal, sin la concurrencia subyacente a la lógica capitalista del sector privado, tal como se verifica en el documento siguiente:

[...] a simples existência dessas escolas promoverá uma saudável concorrência com as demais escolas da rede pública e proporcionará mais uma alternativa de educação gratuita à população, e agrega vide recente exemplo da cidade de Nova Iorque, que decidiu ampliar ainda mais a abertura de novas 'charters schools', apesar da resistência do sindicato dos docentes (PARCEIROS DA EDUCAÇÃO, 2010).

Así, observamos que tales reformadores de la educación, acogidos por el gobierno brasileño, se han constituido como propulsores de las estrategias de privatización de la enseñanza pública en el país, de manera que la educación se volvió una mercancía rentable para los grandes capitalistas.



Los caminos hacia la privatización de la educación brasileña

Desde la reforma del Estado realizada en el gobierno de Fernando Henrique Cardoso (FHC), las políticas internacionales brasileñas han sido orientadas como políticas sociales, aprobando medidas correctivas, que, debido al ideario de Estado Mínimo del contexto neoliberal, no son identificadas como de responsabilidad estatal o del mercado. Por lo tanto, son implementadas como acciones compensatorias y solidarias, según los presupuestos de la teoría social del capital defendida por los defensores del neoliberalismo.

Tales medidas asistencialistas tuvieron continuidad en 2003, en el gobierno de Luis Inácio Lula da Silva, por medio de la misma orientación de la "revolución educacional de gerencia" y la constitución de políticas educacionales paliativas en la medida en que se presentan las tensiones y reivindicaciones sociales. Según Mészáros (2011), en consonancia con el sistema capitalista, cualquier acción política que se respalde en la organización de la teoría social del capitalismo, se constituirá en un elemento paliativo en el que los grupos desfavorecidos no saldrán de la condición de desigualdad. Pues estas medidas no anulan o erradican injusticias sociales deflagradas, solo desmovilizan acciones, enfrían direcciones y colocan en suspensión el carácter de los derechos fundamentales del hombre como protagonista de su proceso socio-histórico, consolidando lo que propone el capital (LIMA; ARANDA; LIMA, 2012).

Según Fontes (2010), muchas políticas del Estado brasileño están articuladas con una amplia red de convenios en el ámbito de la sociedad civil, bajo la forma de alianzas público-privadas, lo cual caracteriza un cambio en la función del Estado que pasa a volver la educación pública en una mesa de trabajo de grupos empresariales inversionistas con un espacio en la legislación brasileña para actuar. Las Alianzas Público-Privadas (APPs) en sentido estricto están previstas en la Ley nº 11.079, de 2004, en la que se conceptúan en su Art. 2º como "[...] el contrato administrativo de concesión, en la modalidad patrocinada o administrativa" (BRASIL, 2004).

Keifer (2012) pone de relieve las alianzas en el área educacional, formalizadas en varias especies de contratos según el tipo de servicio realizado, el cual puede variar desde la construcción, gestión y manutención o la propia realización de los servicios y operaciones, tal como ocurre en los sistemas de *vouchers* o *escuelas charter*. Más recientemente, las alianzas con la sociedad civil en el área educacional están evidenciadas, principalmente, en

el Decreto n. 6.094 (BRASIL, 2007) que dispone sobre el Compromiso Todos por la Educación:

Art. 6o Será instituido el Comité Nacional del Compromiso Todos por la Educación, encargado de colaborar con la formulación de estrategias de movilización social por la mejoría de la calidad de la educación básica, que subsidiarán la actuación de los agentes públicos y privados.

Art. 7o Pueden colaborar con el Compromiso, en carácter voluntario, otros entes, públicos y privados, tales como organizaciones sindicales y de la sociedad civil, fundaciones, entidades de clase empresariales, iglesias y entidades confesionales, familias, personas físicas y jurídicas que se movilicen hacia la mejoría de la calidad de la educación básica (BRASIL, 2007).

En ese sentido, observamos que el gobierno federal ha presentado propuestas educativas que siguen el recetario del capital. Según Saviani (2007), PDE está anclado en elementos fundamentales a la política educacional, desde el financiamiento hasta la evaluación.

24 En lo que se refiere al financiamiento, se destaca el Fondo de Manutención y Desarrollo de la Educación Básica y de Valorización de los Profesionales de la Educación (FUNDEB), instituido por la Ley n° 11.494 de 20 de junio de 2007, en sustitución al Fondo de Desarrollo de la Enseñanza Fundamental (FUNDEF), se trata del financiamiento de toda la Educación Básica, y también a las modalidades de enseñanza: EJA (Educación de Jóvenes y Adultos), Educación Profesional y Educación Especial.

El Índice de Desarrollo de la Educación Básica (IDEB), creado por el gobierno federal, en el Art. 3° del Decreto 6.094 (BRASIL, 2007), del Plan de Metas Compromiso Todos por la Educación, surgió con la finalidad de utilizar las evaluaciones como herramienta de gestión de las políticas educativas para atender los objetivos curriculares establecidos por el mercado. Ese instrumento evalúa el rendimiento de los alumnos en asignaturas de Portugués y Matemática. Ese nuevo indicador se calcula a partir de los datos de aprobación escolar obtenidos por el Censo Escolar y por medio de las evaluaciones del INEP, además, por el Sistema de Evaluación de la Educación Básica (SAEB), responsable por la realización de la Provinha Brasil a alumnos del 3° año; Prueba Brasil conocida como Evaluación Nacional del Rendimiento Escolar – ANRESC, para alumnos de la educación básica que cursan el 5° y 9° año, además de



alumnos del 3o año de la Enseñanza Media. SAEB fue creado en el inicio de los años de 1990 y promovido a través de los medios de comunicación en los dos gobiernos FHC (1995/98 y 1998/2002), como uno de los instrumentos más competentes de evaluación del desempeño escolar y la Prueba Brasil fue creada en fines del primero gobierno Lula (2003/ 2006). La enseñanza superior, a su vez, es evaluada por medio del Sistema Nacional de Evaluación de la Enseñanza Superior – SINAES, la cual, evalúa las instituciones, los cursos y los estudiantes de la Enseñanza Superior a través de ENADE.

Para Arelaro (2007), la divulgación de los resultados de esos exámenes por medio de los medios de comunicación escritos y hablados lleva a un proceso de “ranqueamiento” de las escuelas muy acentuado, pese a que, oficialmente, los gobiernos declaren no ser ése el objetivo principal de aquellas pruebas o exámenes. Aunque no se pueda afirmar que un proceso de privatización stricto sensu esté en curso, es evidente que la precariedad de recursos, combinada con las políticas de focalización adoptadas en la enseñanza media, tiende a inducir a las municipalidades a buscar alternativas y apoyo privado, ante las dificultades de atención de la demanda y de la oferta de un padrón de calidad mínimo.

Otra forma de financiamiento de la educación es el Techo del Magisterio y Formación (base infraestructural y de recursos humanos) – creado por medio de la Ley 11.738/2008, que fijó el valor del techo nacional en R\$ 950,00 (novecientos y cincuenta reales) – con elevación gradual hasta 2010 – para una jornada de 40 horas semanas. En 2017, el Techo Nacional alcanza el valor de 2.298,80 (dos mil doscientos noventa y ocho reales, ochenta centavos).

Según informaciones del sitio del Ministerio de la Educación, el Gobierno Federal brasileño creó un Plan de Acciones Articuladas (PAR) para tener una mayor eficiencia en la implementación de los resultados de las políticas educacionales de PDE. Se trata “de un compromiso compuesto de veintiocho directrices y consubstanciado en un plan de metas concretas y efectivas, que comparte competencias políticas, técnicas y financieras para la ejecución de programas de manutención y desarrollo de la educación básica” (Online)⁷. PAR está reglamentando en el Art. 9º del Plan de Metas Compromiso Todos por la Educación, como el conjunto articulado de acciones, apoyado técnica o financieramente por el Ministerio de la Educación, que vela por el cumplimiento de las metas del compromiso y la observancia de sus directrices

(BRASIL, 2007). Compromete la municipalidad a pensar su política basándose en la cultura del planeamiento por medio de la existencia de un mecanismo generador de demandas, desconstruyendo las acciones inmediatistas de las secretarías municipales de educación, apuntando hacia la necesidad de convocar a la sociedad civil para ser protagonista del proceso democrático. Así, es constituido por un

Comité Local compuesto por miembros de la comunidad que se configura como un espacio de toma de decisiones, instituyente de la garantía constitucional de la libertad de expresión y de la participación de diversas y variadas organizaciones políticas, consolidadas por medio de la re-experimentación de prácticas democráticas de conducción del público (SANTOS; DAMASCENO, 2011, p. 8).

Pese a la existencia de la dirección hacia la participación de la sociedad civil en las acciones de PDE, como el PAR, los estudios han demostrado que esta participación ha sido escasa y restringida a los intereses de las organizaciones privadas en Brasil, especialmente, al grupo de los empresarios del Compromiso Todos por la Educación, esta situación ocurre de manera tan explícita que la acción de PDE recibió el mismo nombre, como destaca Graziano (2007):

Esta coalición (grupo) es formada principalmente por empresas y fundaciones empresariales [...]. La participación de empresarios es positiva, mas paradójicamente, es también preocupante, pues tenemos el eje invertido – es a la propuesta empresarial que el Poder Público viene adherirse, y no los empresarios que pasan a apoyar un plan para la educación pública (GRAZIANO, 2007 apud SILVA; CRUZ, 2015, p. 4).

Silva y Cruz (2015) hacen un análisis sobre el PAR, destacando la forma como está configurado en MEC con sus dimensiones a partir de la figura 01, donde se muestra la configuración de ese Plan.



Cuadro 1 – Dimensiones del Plan de Acciones Articuladas

DIMENSIÓN 1 – Gestión Educacional	
Área 1	Gestión democrática: Articulación y desarrollo del Sistema de Enseñanza;
Área 2	Desarrollo de la Educación Básica: acciones que tienen como finalidad su universalización, la mejora de la calidad de la enseñanza y del aprendizaje asegurando la equidad en las condiciones de acceso, permanencia y conclusión en la edad adecuada;
Área 3	Comunicación con la Sociedad;
Área 4	Suficiencia y establecimiento del equipo escolar;
Área 5	Gestión Financiera.
DIMENSIÓN 2: Formación de Profesores y de Profesionales de Servicios y Apoyo Escolar	
Área 1	Formación inicial de Profesores de la Educación Básica;
Área 2	Formación continuada de Profesores de la Educación Básica;
Área 3	Formación de Profesores de la Educación Básica para la actuación en educación especial, escuelas del campo, comunidades Quilombolas o Indígenas;
Área 4	Formación inicial y continuada de Profesores de la Educación Básica para cumplimiento de la Ley 10.639/03;
Área 5	Formación de Profesionales de la Educación (funcionarios).
DIMENSIÓN 3: Prácticas Pedagógicas y Evaluación	
Área 1	Elaboración y Organización de las prácticas pedagógicas;
Área 2	Evaluación del aprendizaje de los alumnos y tiempo para asistencia individual/colectiva a los alumnos que presentan dificultad de aprendizaje.
DIMENSIÓN 4: Infraestructura Física y Recursos Pedagógicos	
Área 1	Instalaciones físicas generales;
Área 2	Integración y Expansión del uso de Tecnologías de la Información y Comunicación en la Educación Pública;
Área 3	Recursos Pedagógicos para el desarrollo de prácticas pedagógicas que considere la diversidad de las demandas educacionales.

Fuente | Silva, Cruz (2015, p. 7)

Para atender a las necesidades explícitas en las dimensiones enumeradas en el Cuadro 1, el Gobierno brasileño ofrece varios programas



educacionales a las municipalidades, cuya adhesión deber tener lugar por medio del Sistema Integrado de Monitoreo, Ejecución y Control del Ministerio de Educación (SIMEC⁸). Tal Sistema congrega acciones que proporcionan recursos para las municipalidades, en lo que se refiere a la gestión democrática, formación inicial y continuidad, educación inclusiva, capacitación para el personal de apoyo, cuadra de deportes, tecnología educacional, Diversidad, Relaciones étnico-raciales, agua potable en las escuelas, entre otras, teniendo como base el diagnóstico realizado en el SIMEC por los respectivos sistemas municipales de enseñanza.

Sin embargo, hay críticas sobre el PAR, pues para algunos investigadores del área, se constituye más en una forma de centralización de recursos por el gobierno federal a través del Fondo Nacional de Desarrollo de la Educación (FNDE), que lo concierne al PDE. La concepción de educación pública demuestra una transferencia de responsabilidad del Estado a los sectores de la sociedad civil (especialmente el sector privado), los cuales son llamados a asumir la conducción de la política educacional por medio del estímulo a la utilización de alianzas para que los ayuntamientos y las escuelas encuentren soluciones con la iniciativa privada y otros asociados (BARÃO, 2009), principalmente, con el sector empresarial, para el cual hay la preponderancia del factor económico en detrimento de la educación y de cualquier otra política social. Además, PDE en su articulación con el plan de metas del Compromiso Todos por la Educación, se consolida como una política educacional que representa los dictados de la clase dominante en el poder, para ser implementada en los países periféricos del capitalismo global, siguiendo el recetario del Banco Mundial.

28

La emergencia de una educación inclusiva

Como producto de un proceso de luchas de organizaciones y movimientos sociales indoafroamericanos, de obreros, campesinos, de maestros, de mujeres, religiosos (como el de la teología de la liberación) y partidos políticos de izquierda, el siglo XXI se inaugura una nueva etapa política, con la emergencia de gobiernos progresistas y de izquierda en algunos países de América del Sur como Brasil, Ecuador, Argentina, Venezuela, Bolivia y el intento reciente y frustrado de Paraguay, los cuales torcieron el rumbo privatizador y



mercantilista de la educación y formularon políticas en favor de una educación pública e inclusiva que permitiesen construir otro orden social.

En Venezuela desde el año 1999, con el proceso de refundación del Estado en el marco de la Revolución Bolivariana se inicia también un proceso constituyente en el que todos los docentes del país debaten diversos temas de interés nacional. La Constituyente Educativa puso en discusión temas relativos a la calidad de la educación, el analfabetismo, la repitencia y deserción escolar, la cobertura, la gratuidad, el carácter público, el Estado Docente, la laicidad, la formación de los docentes, las condiciones socioeconómicas de los maestros, los sindicatos y el ejercicio del sindicalismo en educación, entre otros temas que sirvieron para dar cuerpo al Proyecto Educativo Nacional (PEN).

Políticas educativas de la Revolución Bolivariana

El Proyecto Educativo Bolivariano (PEB), surge bajo los principios y normas de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (CRBV) aprobada en referendo popular en el año 1999, en lo concerniente a las garantías del derecho a la educación y el valor de la educación pública. Este nuevo modelo plantea la gratuidad desde la educación inicial (0 años) hasta el nivel universitario y se reconocen los derechos educativos de sectores excluidos de los procesos de escolarización. La educación se asume como un derecho humano y deber social, de carácter público y gratuito, teniendo como principio ético y político la pertinencia y la equidad. En el PEB se expresa:

[...] En este sentido, se concibe la educación desde la articulación de dos grandes mecanismos de innovación transformadora: los proyectos bandera y las misiones, cuyo desarrollo permite apreciar los logros que van dando paso al proceso de construcción de la nueva estructura del sistema educativo [...] (MED, 2004, p. 11).

Uno de los principales principios que constituyen este proyecto es alterar la directriz neoliberal de las últimas décadas y recuperar la perspectiva del Estado Docente, tal como se expresa en la CRBV (1999) en el artículo siguiente:

La educación es un derecho humano y un deber social fundamental, es democrática, gratuita y obligatoria. El Estado la asumirá como función indeclinable y de máximo interés en todos sus niveles y



modalidades, y como instrumento de conocimiento científico, humanístico y tecnológico al servicio de la sociedad. la educación es un servicio público y está fundamentada en el respeto a todas las corrientes del pensamiento, con la finalidad de desarrollar el potencial creativo de cada ser humano y el pleno ejercicio de su personalidad en una sociedad democrática basada en la valoración ética del trabajo y la participación activa, consciente y solidaria en los procesos de transformación social, consustanciado con los valores de la identidad nacional y una visión latinoamericana y universal. El Estado con la participación de las familias y la sociedad, promoverá el proceso de educación ciudadana, de acuerdo con los principios contenidos en esta Constitución y en la Ley (CRBV, 1999, Art. 102).

La propuesta de un modelo educativo diferente pretende la transformación de la escuela y del docente como proceso básico para la construcción de una nueva ciudadanía. En este proceso de definiciones participan los movimientos sociales surgidos desde las luchas magisteriales, estudiantiles, campesinas, obreras, indígenas, afrovenezolanas y de los movimientos de la teología de la liberación que datan del siglo XX y otros más recientes que nacen en el contexto de la Revolución Bolivariana, todos ellos con un compromiso claro con el modelo de educación emancipadora.

30

Las Misiones Educativas: una política de educación para todos y todas

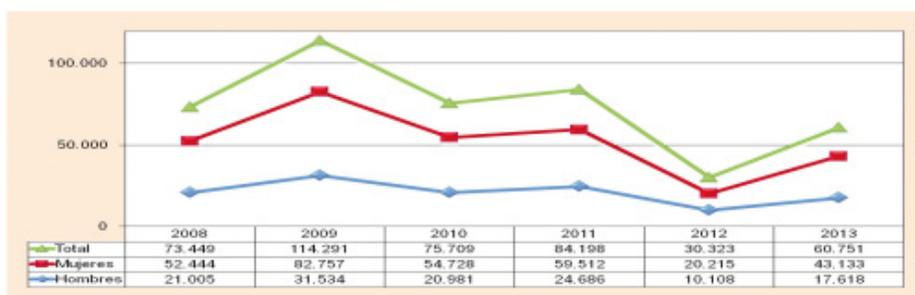
Las misiones educativas representan una de las políticas de mayor impacto social por la ruptura que ha supuesto con el modelo de educación tradicional. Ellas se estructuran en tres tipos para atender diversas problemáticas derivadas de las dinámicas excluyentes del pasado:

- a. Misión Robinson, cuya finalidad es erradicar el analfabetismo y brindar la posibilidad de culminar la educación primaria.
- b. Misión Ribas, dirigida a aquella parte de la población que no pudo culminar sus estudios de educación secundaria.
- c. Misión Sucre, cuya finalidad es la de brindar la posibilidad de profesionalización universitaria.



En todas las misiones educativas el componente del trabajo productivo para el desarrollo endógeno está presente con la finalidad de impulsar una nueva cultura productiva que aprecie los saberes autóctonos y ancestrales, que introduzcan valores de solidaridad y cooperación y potencie la organización comunitaria para la participación en la vida pública y la defensa de la soberanía en todas sus expresiones. El mayor logro alcanzado con la política de misiones educativas ha sido erradicar el analfabetismo y devolver la dignidad a millones de venezolanos excluidos del sistema educativo durante los anteriores cuarenta años de democracia representativa. Para el año 2005 la UNESCO declara a Venezuela territorio libre de analfabetismo. Hasta mayo del 2014, 2.683.126 personas han sido beneficiarios de la Misión Robinson.

Gráfico 1



Fuente: Memoria y Cuenta 2012-2013, Ministerio del Poder Popular para la Educación (MPPE).
Proyecciones de Población según Censo 2011, Instituto Nacional de Estadística (INE).

Realizado por: Coordinación de Estadísticas de Educación, Gerencia de Estadísticas Sociales (INE).

Otro de los logros importantes se muestra en las conquistas de los derechos de las mujeres a una educación sin discriminación de género. Según datos del Instituto Nacional de Estadísticas, en el caso de los egresados de la Misión Ribas, con la que se alcanza la educación secundaria, son las mujeres quienes concentran la mayor cantidad de egresados.

El Movimiento Pedagógico Revolucionario

En Venezuela las conquistas por una educación inclusiva tienen el sello de la participación social. El Movimiento Pedagógico Revolucionario (en

adelante MPR) tiene su origen en importantes y complejos procesos de construcción educativa, entre ellos pueden mencionarse:

- a) Los debates para la comprensión de la realidad educativa venezolana y latinoamericana imperantes hasta la entrada del siglo XXI.
- b) Las propuestas de experiencias escolares y de educación popular bajo paradigmas pedagógicos críticos y emancipadores (Simón Rodríguez, Paulo Freire, la corriente marxista, Gramsci, Fals Borda, entre otros).
- c) Los procesos de definición, en el contexto de surgimiento y desarrollo de la Revolución Bolivariana, de una educación emancipadora que supere la división social del trabajo, obture la separación de teoría y práctica y promueva la acción social transformadora.

Este movimiento está integrado por educadores, colectivos organizados y sujetos sociales, de toda la geografía nacional, con pluralidad de corrientes de pensamiento pero cuyo tronco común es la ruptura de los dispositivos colonizadores subyacentes en la escuela y en la acción educativa, además de dar impulso a la construcción de la democracia participativa y protagónica (GUTIÉRREZ SOJO, 2016).

El MPR ha tenido un gran impacto en la formulación de políticas educativas, en la transformación del sistema doctrinario y la transformación curricular bajo una acción contestataria y contra hegemónica fundamentada en la politización de la pedagogía y la pedagogización de la política. La propuesta político – pedagógica del MPR busca en esencia que las escuelas se conviertan en espacios del quehacer comunitario, una escuela que genere conocimiento liberador que permita potenciar la producción para el desarrollo endógeno local.

Uno de los mayores alicios en la transformación de las políticas educativas aportados por el MPR y que a su vez le dan definición y fundamento es el Encuentro de Río Chico. Este encuentro que se realiza en el año 2009, en la ciudad de Río Chico del estado Miranda, congrega a colectivos y sujetos sociales de todo el país para la formulación de propuestas que den paso a la aprobación de una nueva Ley Orgánica de Educación, dichas propuestas se recogen en un documento denominado Declaración de Río Chico. Entre las propuestas más trascendentes de esta declaración se mencionan:



1. La recuperación del Estado Docente, caracterizado por:

[...] el tipo de democracia que reivindica, por la naturaleza de la participación que promueve (tal es el caso de los postulados del Art. 62 de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (CRBV), donde se integran las tareas de formulación, planificación, ejecución y evaluación de políticas públicas), es decir, estamos en un período de transición donde se están creando las bases del ESTADO COMUNAL Y DE CONSEJOS con formas de democracia directa o democracia real: consejos de trabajadores, comunales, de mujeres y hombres, de los y las estudiantes, campesinos y campesinas, etc. En el contexto de la comuna, como nueva geometría del poder, la escuela se constituye en un espacio de construcción del poder popular, democratizando el saber, desarrollando la soberanía cognitiva de los ciudadanos y ciudadanas en el caserío, urbanización o barrio (DECLARACIÓN DE RÍO CHICO, 2009, p. 2).

2. Su incidencia en la gestación de una nueva cultura y organización escolar que diera paso a la constitución de los Consejos Educativos impulsó que en la Ley Orgánica de Educación aprobada en 2009 se planteara un tipo de gestión educativa fundamentada en el principio de corresponsabilidad social. La propuesta consejista llega a materializarse en la formulación de la resolución ministerial 058, aprobada en 2012, la cual plantea como estructura de gobierno escolar al Consejo Educativo integrado por estudiantes, docentes, trabajadores obreros y administrativos, equipos directivos, consejos comunales y otras organizaciones comunitarias, además de sujetos sociales.

3. La construcción curricular, entendida como un proceso en permanente desarrollo y con anclaje social debe contemplar la educación para el trabajo pero sin reproducir las condiciones del trabajo bajo concepciones capitalistas. De lo que se trata es de dar una batalla en el marco de la transformación curricular contra la enajenación del trabajo. Ello involucra: “[...] superar la separación del trabajo manual del intelectual, combatir la contradicción entre la teoría y la práctica, lo que en términos curriculares significa enfrentar la fragmentación y atomización del saber expresadas en las disciplinas [...]” (DECLARACIÓN DE RÍO CHICO, 2009, p. 4).

4. Un enfoque educativo que postula la investigación – acción como aspecto fundamental en la formación de los docentes. Se reivindica al maestro – pueblo,

como aporte significativo en la construcción de una pedagogía alternativa. Así mismo se propone validar los saberes populares y legitimar los espacios educativos no convencionales.

5. La acción educativa debe ser una acción situada con pertinencia socio-histórica, ello supone el alcance de la soberanía productiva y tecnológica. De allí que se promueva, desde la escuela – comunidad la valoración de los saberes ancestrales, tradicionales, artesanales y las tecnologías intermedias y de punta para la producción que garantice una alimentación sana, segura, sabrosa y soberana (DECLARACIÓN DE RÍO CHICO, 2009, p. 5).

6. Una nueva racionalidad comunicativa a través del fortalecimiento del sistema de comunicación pública, de emisoras y televisoras comunitarias y la constitución de redes de comunicadores populares para el combate de las distorsiones comunicativas y manipulaciones propagandísticas.

7. Se propone la educación laica de manera que garantice la libertad de culto y apoya el macro – ecumenismo.

34

Con la convicción de la necesaria integración y unidad de los pueblos latinoamericanos en sus luchas por un modelo pedagógico emancipador, el MPR ha impulsado la Expedición Pedagógica. Este evento reúne a docentes con una militancia comprometida con la pedagogía de la emancipación de Venezuela, Colombia, México, Argentina y Uruguay. La expedición pedagógica representa un espacio en el que los maestros, educadores populares y organizaciones de diferente idiosincrasia, debaten y comparten experiencias que suponen auténticas manifestaciones de resistencia (en términos de Giroux) frente a las prácticas reproductoras de la escuela de tradición conservadora.

Algunas conclusiones

Los procesos de transformación de la educación, no pueden pasar de meras reformas si no forman parte integrante de otro proceso de rupturas con el viejo orden económico y sociocultural que involucre al Estado, a la sociedad y al territorio. En este sentido, cobra mayor significación la concepción de la escuela como centro del quehacer comunitario y por ende, otro modelo pedagógico con el que se piense la formación para el trabajo productivo liberador



y la participación de las personas en los asuntos públicos, todo ello supone un rico aporte de la escuela en la formación para el desarrollo productivo endógeno local.

En estas circunstancias, la contingencia debe orientarse a pensar en el urgente impulso de una nueva sociedad, un nuevo orden, un nuevo sujeto. José Martí planteaba que "*tendría que declararse por segunda vez la independencia de la América Latina, esta vez para salvarla de los Estados Unidos*". De allí que las políticas educativas y la acción de los docentes, si no son para vencer definitivamente la influencia de la pedagogía bancaria como la denominó Paulo Freire en la construcción de ciudadanos pasivos y promover la pedagogía crítica, para la emancipación, seguirán generando escuelas sin sentido y sujetos sin compromiso histórico con su tierra y su cultura.

El tipo de democracia construido en el nuevo siglo en los países de América Latina ha dado un giro hacia el robustecimiento del Estado y la institucionalidad, las balanzas de poder se inclinan cada vez más hacia la participación popular y hacia la visibilidad de los excluidos, en el caso de Venezuela, el modelo democrático es participativo y protagónico, lo cual abre un compás necesario a la articulación de las organizaciones populares y movimientos sociales con las políticas públicas. En este sentido, la historia reciente ha ido develando cómo este modelo democrático es incompatible con el modelo económico que desarrollan las transnacionales y con los acuerdos comerciales neoliberales. De allí que las políticas educativas en nuestro continente deban orientarse a fortalecer el desarrollo sustentable, ese que promueve el desarrollo desde adentro y que considera la dimensión ecológico – ambiental y sociocultural como componentes indispensables para la preservación de la vida.

La educación, en términos bolivarianos debe ser un instrumento de emancipación y la escuela, el campo de resistencia (Giroux) y de lucha para alcanzarla. Entendiendo, además la escuela como aquella que trasciende los límites físicos de las aulas de clase, los pasillos y las verjas, convirtiéndose en espacios del quehacer comunitario al tiempo que la comunidad se convierta en espacios del quehacer educativo. Para que este fin se materialice es necesario que se fortalezcan los mecanismos participativos en la vida pública de los educadores en una sinergia perfecta con las organizaciones comunitarias.

Walter Benjamín comparó al capitalismo con un tren que viaja inexorable hacia el abismo y a la revolución socialista como el freno. Hoy más que nunca se corrobora el abismo hacia donde conduce la influencia imperial norteamericana sobre los pueblos, no hay un ejemplo en el mundo de pueblo próspero y en paz por el que haya pasado la intervención estadounidense. En América Latina la educación debe formar parte de la reconducción de ese tren y echar a andar un nuevo trayecto histórico hacia la construcción de un nuevo sujeto para un nuevo orden social.

Uno de los más urgentes retos en Nuestramérica, lo fue hace dos siglos, lo es ahora, es consolidar los mecanismos de integración para materializar la construcción de un bloque cultural e histórico capaz de frenar el tren del capitalismo. Ya lo dijo el Libertador de América Simón Bolívar en su mensaje al Congreso de Colombia *"La unidad de nuestros pueblos no es simple quimera de los hombres, sino inexorable decreto del destino"*.

Notas

36

- 1 Tal como lo explican las teorías de la reproducción en las que se analiza cómo funcionan los dispositivos ideológicos del Estado, cuyo punto de partida son los trabajos de L. Althusser (1970) y los que le siguieron como P. Bourdieu y J. C. Passeron (1996) y; C. Baudelot y R. Establet (1987), por mencionar algunos.
- 2 La nueva reconfiguración tecnológica generadas con la globalización han marcado la orientación de las políticas educativas brasileñas, las cuales han estado al servicio de una sociedad del conocimiento globalizado y de la restauración de las bases productivas centradas en la automatización direccionada por el mercado nacional e internacional.
- 3 Haciendo referencia a la definición de "detalle técnico" adoptada por Dermeval Saviani en su libro *Escuela y Democracia* (SAVIANI, 1986).
- 4 Comunidad Andina (CAN), Mercado Comum do Sul (MERCOSUR), Associação Latino-Americana de Integração (ALADI), Banco Interamericano de Desarrollo (BID), Banco Mundial (BM), Fondo Monetário Internacional (FMI), Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).
- 5 El Sistema S corresponde al conjunto de organizaciones de entidades corporativas vueltas hacia el entrenamiento profesional, asistencia social, consultoría, investigación y asistencia técnica. Hacen parte del Sistema S: el Servicio Nacional de Aprendizaje Industrial (Senai); Servicio Social del Comercio (Sesc); Servicio Social de la Industria (Sesi); y Servicio Nacional de Aprendizaje del Comercio (Senac).
- 6 PDE empezó con poco más de 20 acciones, y en 2009 se amplió para 41 acciones, cuya meta es equiparar los indicadores educacionales brasileños a aquellos de las naciones más desarrolladas hasta 2022.
- 7 PAR – Apresentação. Disponible en: <http://portal.mec.gov.br/par>. Acceso en: 16 jan. 2017.



- 8 El acceso al SIMEC es posible por medio del Link: <http://simec.mec.gov.br/>. Para accederlo será necesario un catastro de la municipalidad en el Portal de MEC.

Referencias

- ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos de estado**. Lisboa: Presença 1970.
- ARELARO, Lisete Regina Gomes. Formulação e implementação das políticas públicas em educação e as parcerias público-privadas: impasse democrático ou mistificação política? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 899-919, out. 2007.
- BARÃO, Gilcilene de Oliveira Damasceno. O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE): uma política educacional do capital. **Boletim Germinal**, Londrina, n. 9, p. 4-5, nov. 2009.
- BIGOTT, Luis Antonio. **Redes socioculturales y participación comunitaria**. Ministerio del Poder Popular para la Educación. Caracas – Venezuela, 2010.
- BONILLA, Luis. Apagón pedagógico global. Las reformas educativas en clave de resistencia. **Viento Sur**, Caracas, n. 47, p. 92-101, ago. 2016. Disponible en: <http://otrasvoceseneducacion.org/archivos/148438>. Acceso en: 4 jan. 2017.
- BAUDELOT, Christian; ESTABLET, Roger. **La escuela capitalista en Francia**. Madrid: Siglo XXI, 1987.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **La reproducción**: elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Barcelona: Fontamara, 1996.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988.
- BRASIL. Lei nº 11.079 de 20 de dezembro de 2004. Institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública. **Diário Oficial [da] União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 30 de dezembro de 2004.
- BRASIL. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do plano de metas compromisso Todos pela Educação. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20072010/2007/Decreto/D6094.htm. Acesso em: 16 jan. 2017.
- _____. Ministério da Educação. **PAR – Plano de Ações Articuladas–Relatório Público**. 2007. Disponível em: <http://simec.mec.gov.br/cte/relatoriopublico/principal.php>. Acesso em: 16 jan. 2017.

_____. Ministério da Educação. **O Plano de Desenvolvimento da Educação**: razões, princípios e programas PDE. Brasília: MEC, 2007b. (Caderno de divulgação das razões, princípios e programas do PDE).

_____. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. **Diário Oficial [da] União**, Poder Executivo, Brasília, 2008.

_____. Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial [da] União**, Poder Executivo, Brasília, 2014.

CRBV. **Constitución de la República Bolivariana de Venezuela**. Caracas, 17 nov. 1999.

DECLARACIÓN de Río Chico. **Movimiento Pedagógico Revolucionario**. Venezuela: IPASMAR, 17 mayo 2009.

FREIRE, Paulo. Papel da educação na humanização. **Revista da Faeeba**, Salvador, n. 7, p. 9-17, jan./jun. 1997.

FREITAS, Luiz Carlos de. Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar ao neotecnicismo? In: PINO, Ivany Rodrigues; ZAN, Dirce Djanira Pacheco e (Org.). **Plano nacional da educação (PNE)**: questões desafiadoras e embates emblemáticos. Brasília: Inep, 2013.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

FONTES, Virgínia. **O Brasil e o capital-imperialismo**: teoria e história. Rio de Janeiro: EPSJV, UFRJ, 2010.

GIROUX, Henry. Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico. **Cadernos Políticos**, Ciudad del México, n. 44, p. 102-106, jul./dic. 1985.

GLOVER, Ovidio Andrés Charles Van. Educacio basica, revolucio bolivaria!a y contexto del Mercosur: debates y perspectivas. SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O MERCOSUL/CONE SUL, 18; 2010, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2010.

GUTIÉRREZ SOJO, MIRNA Elizabeth. **Movimientos pedagógicos y políticas educativas**: estudio comparado. Madrid: Académica Española, 2016.



HYPOLITO, Álvaro Moreira. Políticas educacionais e regulações do trabalho docente. In: Ângela Dalben; Júlio Diniz; Leiva Leal; Lucíola Santos (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

KOHAN, Walter Omar. **El maestro inventor Simón Rodríguez**. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2013.

KIEFER, S. F. W. As parcerias público-privadas na área de educação: ensino fundamental. CONGRESSO NACIONAL DO CONPEDI/UFF. **Anais...** Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense, 2012. Disponível em: <http://www.publicadireito.com.br/artigos/?cod=133b3752e52bae42> Acesso em: 5 jan. 2017.

JAMARILLO, Maria Mercedes; COOK, Janamaría Cordones. **Más allá del héroe**: antología crítica do teatro histórico hispanoamericano. Antioquia: Universidad de Antioquia, 2008.

LIMA, Paulo Gomes; ARANDA, Maria Alice de Miranda; LIMA, Antonio Bosco de. Políticas educacionais, participação e gestão democrática da escola na contemporaneidade brasileira. **Ensaio**, Belo Horizonte, v. 14, n. 1, p. 51-64, jan./abr. 2012.

MED. **La educación bolivariana**: políticas, programas y acciones: cumpliendo las metas del milenio. Caracas, 2004.

MEDEIROS, Sonayra da Silva; RODRIGUES, Melânia Medonça. O gerencialismo, reforma do Estado e da educação no Brasil. **Educação em Questão**, Natal, v. 48, n. 34, p. 216-241, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/5774>.

MÉSZÁROS, István. **El desafío y la carga del tiempo histórico**: el socialismo del siglo XXI. Valencia: Vadell Hermanos/CLACSO, 2008.

_____. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2011.

PARCEIROS da educação. **A transformação da qualidade da educação básica no Brasil**. 2010. Disponível em: http://www.parceirosdaeducacao.org.br/evento_propostas/pdf/transformacao.pdf. Acesso em: 16 jan. 2017.

PRIETO FIGUEROA, Luís Beltrán. **La escuela nueva en Venezuela**. Caracas: Fundación Editorial El Perro y la Rana. 2007.

QUINTERO, Rodolfo. **La cultura del petróleo**. Caracas: Biblioteca del Pensamiento Económico, 2011.

SANTOS, Émina Márcia Nery dos; DAMASCENO, Alberto. **Planejando a educação municipal**: planejando a experiência do PAR no Pará. 2011. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0174.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2017.

SAVIANI, Dermeval. O plano de desenvolvimento da educação: análise do projeto do MEC. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p.1231- 1255, out. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2728100.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2017.

_____. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1986.

SCHULTZ, Theodore William. **O capital humano**: investimentos em educação e pesquisa. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

SECCHI, Leonardo. Modelos organizacionais e reformas da administração pública. **RAP – Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 43, n. 2, p. 347-69, mar./abr. 2009.

SILVA, Maria Vieira. Trabalho docente na América Latina: desafios ao campo da pesquisa e às políticas educacionais. **Educação e Políticas em Debate**, Uberlândia, v. 2, n. 2, p. 277-303, jul./dez. 2012.

SILVA, Maria do Socorro Araújo; CRUZ, Rosana Evangelista da. O plano de ações articuladas: desafios para a gestão educacional. **Fundamentos**, Teresina, v. 2, n. 2, p. 1-19, jul./dez. 2015.

SOCORRO, Paulina Elena Villasmil. La formación docente en la era bicentenaria: reflexiones y aproximaciones para la construcción de una nueva ciudadanía. XVIII SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O MERCOSUL / CONE SUL. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 2010.

Profa. Dra. Paulina Elena Villasmil Socorro

Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt | Venezuela

Movimiento Pedagógico Revolucionario

Investigadora do Centro de Estudos Socio-Históricos y Culturales

Grupo de Investigación sobre Formación de Profesores de Países del Mercosur | Cono

Sur

E-mail: paulinavillasmil@gmail.com



Profa. Dra. Arlete Ramos dos Santos
Universidade Estadual de Santa Cruz | Brasil
Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores e Educação Básica
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia | Brasil
Programa de Pós-Graduação em Educação
Centro de Estudos e Pesquisa em Educação e Ciências Humanas (CEPECH/CNPq)
Grupo de Pesquisa Movimentos Sociais, Diversidade e Educação
E-mail: arlerp@hotmail.com

Prof. Dr. Claudio Pinto Nunes
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia | Brasil
Programa de Pós-Graduação em Educação
Grupo de Pesquisa sobre Didática, Formação e Trabalho Docente (Difort/CNPq)
E-mail: claudionunesba@hotmail.com

Recebido 10 maio 2017

Aceito 15 jun. 2017

41

A autonomia do Ensino Superior Português entre a lei e a prática – estudo de caso múltiplo¹

Ana Nascimento

Belmiro Cabrito

Instituto de Educação da Universidade de Lisboa

Resumo

A autonomia no ensino superior tem tido várias interpretações. Todavia, as ideias “autonomia universitária” e “liberdade académica” sempre estiveram presentes. Neste artigo, discutem-se aqueles conceitos e contextualizam-se na atual realidade portuguesa, partindo da investigação de doutoramento em Educação intitulada “Financiamento do ensino superior público português: diversificação de fontes”. O subfinanciamento público das instituições públicas de ensino superior (IES), agravado desde 1990, levou os seus dirigentes a procurar fontes alternativas de receita que, pela sua natureza privada poderão ameaçar a autonomia. A investigação pretendeu, entre outros objetivos, clarificar como os dirigentes das IES interpretam a sua autonomia considerando a dependência financeira da instituição face ao exterior. É uma investigação qualitativa, integrando-se no paradigma interpretativo-fenomenológico, assentando nas 37 entrevistas semidiretivas a dirigentes das IES da Zona Metropolitana de Lisboa e aos financiadores. Os autores concluem que os entrevistados veem diminuída a sua autonomia, nomeadamente financeira e administrativa dadas as dificuldades financeiras.

Palavras-chave: Educação Superior. Autonomia. Financiamento. Partilha de custos.

The Autonomy of Portuguese Higher Education between law and practice – multiple case study

Abstract

Autonomy in higher education has had several interpretations. However, the “university autonomy” and “academic freedom” have always been present. Here, authors discuss these concepts and contextualize them in current Portuguese reality, departing from a PhD research in Education: “The Portuguese higher education finance: diversifying income streams”. The public underfinancing of public higher education institutions, from the 1990s onwards, has led its leaders to look for alternative revenues in the private sector, but such financing can threaten higher education autonomy and academic freedom. This research intended, among other goals, to clarify how higher education leaders interpret their autonomy, considering the financial dependency of their institutions towards private sponsors. It’s a qualitative research, based on 37 semi directive interviews to institutional leaders from the Lisbon Metropolitan Area and sponsors. The authors conclude that the interviewees consider that their autonomy is reduced, namely the financial and administrative autonomy due to financial difficulties.

Keywords: Higher education. Autonomy. Funding. Cost-sharing.



La autonomía de la Educación Superior en Portugal entre la ley y la práctica – estudio de casos múltiples

Resumen

La autonomía universitaria ha sido interpretada de manera diferente con el tiempo mientras la "autonomía universitaria" y la "libertad académica" han sido siempre presentes. En este artículo, se analizan estos conceptos en el contexto actual de Portugal, basado en el investigación de doctorado en Educación "Financiación de la educación superior pública portuguesa: Diversificación de las fuentes". La disminución de la financiación pública de las instituciones públicas de educación superior (IES) empeorado desde 1990, llevó sus dirigentes a buscar otros ingresos que, por su naturaleza privada pueden amenazar aquellas autonomía y libertad. La investigación muestra como los líderes del IES interpretan su autonomía considerando su dependencia financiera hacia el exterior. Es una investigación cualitativa, del paradigma fenomenológico interpretativo. Fueran entrevistados 38 líderes de los IES de la zona de Lisboa y se demostró que los encuestados ven disminuidos su autonomía financiera y administrativa debido a las dificultades financieras que experimentan.

Palabras clave: Educación Superior. Autonomía. Financiación. Partilla de costos.

Introdução

Um dos desafios que se colocam, actualmente, às instituições públicas de ensino superior, é o da sua sobrevivência, tendo em atenção a queda significativa que o contributo dos orçamentos de Estado para o orçamento das instituições conheceu. De facto, os governantes, cada vez mais confrontados por solicitações de natureza social, como a educação, a saúde, a cultura, a justiça, a luta contra a pobreza ou a segurança social e face a níveis fracos de crescimento da economia, são forçados a ratear os recursos de que dispõem e, em consequência, a diminuir a sua participação na provisão daqueles serviços de natureza pública.

Nestas circunstâncias, nos últimos anos tem-se vindo a verificar uma diminuição do financiamento público das instituições públicas de ensino superior, na generalidade dos países, Portugal incluído.

Em Portugal, por exemplo, o contributo do OE para o orçamento das instituições públicas de ensino superior (universidades e institutos superiores

politécnicos) diminuiu, de cerca de 95%, em 1995, para menos de 50%, em 2017 (PORDATA, 2014)

Face a esta situação de subfinanciamento crónico, as instituições públicas de ensino superior têm vindo a desenvolver, por todo o mundo, políticas de diversificação de fontes de financiamento. Assim se compreende o estabelecimento de taxas de matrícula e de frequência em países onde a educação superior era, tradicionalmente, gratuita. Em Portugal, tal acontece desde 1992, com a Lei n.º 20/92. Todavia, a participação dos estudantes e respectivas famílias para o financiamento das instituições públicas de ensino superior tem limites, o que leva estas instituições a procurar outras fontes de financiamento, nomeadamente fundações, associações profissionais, empresas, desenvolvendo aquilo que autores como Johnstone (2004) designa por *cost sharing*-partilha de custos.

Esta diversificação de fontes de financiamento tem vindo a ocorrer em Portugal desde finais da década de 1990 (CABRITO, 2002; CERDEIRA, 2009), seja através do estabelecimento de taxas de frequência actualizadas (desde 1992) seja através do aluguer de instalações e equipamentos, da prestação de serviços, de protocolos de colaboração, de investigação aplicada, do mecenato, etc. O que há de comum nestas diversas fontes de financiamento é o facto de serem externas à instituição que, desse modo, porque dependente financeiramente do exterior, poderá ficar refém desses financiadores e impedida de levar a cabo a sua missão (FROELICH, 1999). Numa palavra, é possível que a autonomia e liberdade académica das instituições de ensino superior, bem como dos seus docentes, fiquem condicionadas por imposições do financiador externo.

É neste quadro de subfinanciamento crónico das instituições públicas de ensino superior que se desenvolveu a presente investigação que persegue, entre outros objectivos o de “clarificar como os dirigentes das IES interpretam a sua autonomia considerando a dependência financeira da instituição face ao exterior”.

Levou-se a cabo uma investigação de natureza qualitativa, integrando-se no paradigma interpretativo-fenomenológico, tendo sido realizadas 38 entrevistas semi-diretivas a dirigentes das IES da Zona Metropolitana de Lisboa e aos financiadores externos.



O presente artigo é composto pela presente Introdução, 3 secções e conclusões. Termina com as referências. Na 1ª secção discutem-se os conceitos de autonomia e de liberdade académica apresentando-se a forma como têm sido considerados ao longo do tempo. Na secção 2 descreve-se e justifica-se a metodologia utilizada no desenvolvimento da investigação. Na secção 3, são apresentados os resultados obtidos a partir da análise de conteúdo dos protocolos das entrevistas realizadas. Termina-se o presente artigo com algumas Considerações Finais, onde se evidencia o facto de os entrevistados sentirem que têm vindo a perder autonomia administrativa e financeira em virtude da sua dependência financeira face a entidades exteriores à Academia, e com as referências.

A liberdade académica e a autonomia universitária – evolução, riscos e paradoxo

Esclarecimento de conceitos?

De acordo com Nybom (2008), o conceito de autonomia tem sido um elemento central nos debates sobre a reforma da universidade, dentro e fora da Europa, em especial, no último quarto de século. Na discussão deste conceito, as diferenças entre a universidade ideal e o que é de facto a universidade estão esbatidas, ainda que tenha existido sempre um consenso generalizado de que a autonomia institucional é fundamental para a promoção de mudanças a partir de dentro e também para garantir a liberdade académica de investigação e ensino, conceito que tem sido alvo de controvérsia, mesmo no seio da universidade (NYBOM, 2008). No texto da *Magna Charta Universitatum* de 1988, vem referido que a universidade é uma instituição autónoma no coração das sociedades, afirmação que tem um valor moral mas não uma força legal (NYBORG, 2003). Da mesma forma, Altbach (2001) considera que hoje em dia existe alguma confusão sobre a definição apropriada de liberdade académica, não tendo este conceito sido completamente caracterizado e não tendo adquirido a força de lei em lado nenhum. Durham (2005, p. 1) pronuncia-se no mesmo sentido ao referir que a autonomia é um valor e por isso, na maior parte das vezes, “[...] tratada como um pressuposto inerente à natureza da própria instituição”.

46 Apesar de surgirem associados, os conceitos de autonomia e liberdade académica não têm o mesmo significado (BERDHAL, 1990; HENKEL, 2005) – A liberdade académica faz parte integral, aliás, de uma universidade autónoma (NYBORG, 2003) e o direito à liberdade académica é reconhecido de modo a possibilitar que docentes e alunos possam desempenhar os seus papéis (FUCHS, 1963). Para Nybom (2008) a liberdade académica refere-se às condições de trabalho dos membros individuais da universidade enquanto que autonomia refere-se ao auto governo da instituições de ensino superior (IES). Na ótica de Berdhal (1990) autonomia, no sentido literal, significa o poder de governar sem controlo externo e responsabilização significa a necessidade de demonstrar ação responsável a determinadas entidades. Teoricamente, refere, não existe incompatibilidade no facto de se ser ao mesmo tempo autónomo e responsabilizado, mas, na prática, verifica-se que o grau de autonomia diminui com o aumento das informações solicitadas. Ainda com Berdhal (1990, p. 172), liberdade académica é a liberdade individual do académico no seu ensino e investigação para “[...] perseguir a verdade onde ela parece estar sem medo de castigo ou despedimento por ter ofendido alguma ortodoxia política, religiosa ou social”. Procede ainda à distinção entre autonomia substantiva – o poder da IES, na sua forma corporativa para determinar os seus objetivos e programas (o “quê” da academia), e autonomia processual – o poder da IES na sua forma corporativa para determinar os meios pelos quais os seus objetivos e programas serão alcançados (o “como” da academia), o que, no caso português, poderíamos adaptar para autonomia científico-pedagógica.

Nybom (2008) apresenta a sugestão do sociólogo alemão Stichweh (1994), do conceito de autonomia institucional, que deve incluir as seguintes dimensões: a) o direito e a competência de decidir independentemente, nos limites do compromisso institucional; b) o direito de apoiar sistemas de valores específicos e definir formas de carreira e incentivos; c) o direito de, de forma independente, decidir dos princípios institucionais e forma de governança interna; d) a possibilidade de controlar os critérios de acesso a nível de estudantes e pessoal docente; e) o direito a definir tarefas estratégicas e instituir objetivos institucionais; f) a possibilidade de identificar e determinar as relações formais e informais e ligações a outros setores da sociedade; g) o dever de responsabilidade total pelas decisões tomadas e os possíveis efeitos dessas decisões, ser “accountable” (NYBOM, 2008, p. 135).



Considerando Ashby (1966), Berdhal (1990) acrescenta que a liberdade acadêmica é um privilégio reconhecido internacionalmente aos professores universitários, que deve ser sempre protegido enquanto que aquilo que é autonomia não é um conceito claro e os padrões de autonomia existentes e que agradam aos acadêmicos de várias partes do mundo são muito diversos. A esta noção acrescenta Berdhal (1990) que é necessário perceber se a intervenção do governo é em assuntos de procedimentos ou de substância. Afirma que é necessário também a negociação dos respetivos papéis, da universidade e do estado, que conduza a alguma forma de parceria e divisão de poderes. Apoiando-se ainda em Ashby (1966), Berdhal (1990) considera que a garantia da autonomia é uma definição cuidadosa dos componentes essenciais da mesma e que estes são bem entendidos por todos os intervenientes, o público, os políticos e os funcionários públicos, sendo componentes essenciais da autonomia, a liberdade para: a) selecionar pessoal e estudantes e determinar as condições em que permanecem na IES (autonomia administrativa); b) determinar currículos e graus (autonomia pedagógica); c) para alocar fundos (autonomia financeira). É importante também uma definição clara do que é a responsabilização, que itens e ações devem ser alvo de controlo, que indicadores, resultados, sanções deve a universidade apresentar, para além do aspeto financeiro que obriga a prestar contas da aplicação do dinheiro dos contribuintes. Por outro lado, Nyborg (2003) considera que a autonomia pode ser descrita como a capacidade de a IES atuar de acordo com as suas escolhas na prossecução da sua missão e constitui um resultado da conjugação de vários fatores como direitos e deveres legais, recursos financeiros e outros recursos.

47

Considerando as reformas na governança da universidade, Christensen (2011) distingue entre autonomia formal e autonomia real. A autonomia formal pode avaliar-se, genericamente, pelo grau de autonomia real que as reformas implicaram para as universidades e é decidida a nível central (governo) e refletida em leis. Em alternativa, é possível definir o conceito de autonomia pelas suas dimensões, ou seja, as universidades podem ter vários graus de autonomia relacionados com a afiliação formal, aos sistemas de gestão, aos sistemas de financiamento, à padronização das atividades de docência e investigação. A autonomia formalé, assim, “[...] multidimensional e potencialmente híbrida, significando que as diferentes decisões podem implicar variações na centralização/descentralização ou controlo/autonomia” (CHRISTENSEN, 2011, p.

505) pelo que as universidades estarão sempre constringidas por matrizes formais e existirá sempre um desvio entre o ideal e a realidade, o que leva à definição, ainda com Christensen (2011) de autonomia real e autonomia de facto (real autonomy or actual autonomy).

Note-se que, à semelhança do que se verifica com a autonomia formal, também a autonomia de facto é multidimensional, sendo ambas constringidas pelas estruturas formais das várias dimensões da autonomia formal, mas também influenciada por fatores culturais e ambientais, e neste sentido, Durham (2005), acrescenta ainda que a autonomia é relativa porque está sujeita a constringimentos materiais, culturais e políticos próprios da sociedade onde se insere. Por outro lado, Berdhal (1990) refere que as universidades sempre tiveram relações ambivalentes com a sociedade envolvente: tanto envolvidas como retiradas, tanto servindo como criticando, tanto a necessitar como a serem necessárias.

Mary Henkel (2005) apresenta a definição de Neave (1988) que considera autonomia académica como o direito de o pessoal do ensino superior determinar a natureza do seu trabalho, embora esta conceção tenha sido concebida quando a universidade era uma comunidade de académicos, distinto de um serviço público e ainda, com Bauer, Marton, Askling e Marton (1999 apud HENKEL, 2005), a autonomia não é uma questão daquilo que é dado, mas é mais a extensão de como é percebida, apropriada.

48

Ao longo da história...

A liberdade académica, desde os tempos medievais, significou a liberdade do docente ensinar sem controlo externo na sua área de especialidade e implicava a liberdade de aprender do estudante, pois desde os primórdios, a universidade era considerada um local especial, dedicado à produção e difusão do conhecimento e, neste sentido, a universidade reclamava direitos especiais e era esperado que as autoridades seculares e eclesiásticas permitissem um grau especial de autonomia a estas instituições (ALTBACH, 2001). No entanto, e como refere Altbach:

[...] a liberdade académica nunca foi absoluta [...] tanto o estado como a igreja exerciam algum controlo sobre aquilo que era ensinado nas universidades. Professores cujos ensinamentos entrassem



em conflito com a Igreja Católica Romana eram por vezes sancionados e era esperada lealdade às autoridades civis (ALTBACH, 2001, p. 206).

Por outro lado, como refere Berdhal (1990) era mais fácil para um país conceder elevados graus de autonomia à academia quando apenas uma minoria de jovens a frequentava, quando as disciplinas se limitavam ao “trivium e quadrivium” (BERDHAL, 1990, p. 171) e praticamente sem fundos do estado.

A universidade moderna, que nasceu, associada às reformas de Humboldt na Prússia e Napoleão em França (AMARAL; MAGALHÃES, 2000), no final do século XIX, foi um instrumento fundamental na construção e reforço do estado-nação, garantindo a formação dos altos quadros do estado, a socialização e mobilidade dos alunos nos futuros empregos. Assim, nesta altura, o estado era o único regulador do sistema, existia uma centralização elevada e que podia ir até à definição dos currículos, dado que o estado era o principal empregador dos estudantes das universidades sendo, ao mesmo tempo, defensor da interferência de interesses estranhos à academia (AMARAL; MAGALHÃES, 2000). Na universidade alemã, com Humboldt, a liberdade académica expandiu-se enquanto conceito e a investigação passou a figurar na missão académica (ALTBACH, 2001); o conhecimento e a sua institucionalização foram colocados no centro da universidade, já não mais sobre as tutelas da Igreja, do estado (com algumas restrições) e outros interesses, estando a liberdade académica centrada nos indivíduos académicos e não na instituição (AMARAL; MAGALHÃES, 2000). O modelo napoleónico era mais restritivo em relação à liberdade académica, embora não seja incompatível com o modelo humboldtiano pois, como referem Amaral e Magalhães (2000), ambos os modelos partilham a consciência da necessidade de proteger a universidade contra influências estranhas.

Como refere Nybom (2008), a universidade esteve sempre ligada a vários sistemas de responsabilização social, eclesiástica, monárquica, cívica e estas ligações seriam determinantes na conceção da autonomia futura, uma vez que,

[...] a autonomia é sempre historicamente situada e tem de ser entendida como uma dimensão relativa com um impacto crucial no modo como o ensino superior e a investigação funcionam realmente num

conjunto de circunstâncias históricas e sociais (NYBOM, 2008, p. 135).

Do exposto percebe-se bem que sempre existiram limites à autonomia da universidade que nunca foi, realmente, autónoma.

Entretanto, e à semelhança do que acontecia no resto da Europa, a universidade portuguesa respondia aos desígnios da igreja, mantendo os sistemas de ensino e os conteúdos numa grande homogeneidade (GOMES, 2004). A Reforma do Marquês de Pombal (1772) e as reformas de Passos de Manuel (1837) tiveram como objetivo dotar o país de um sistema de ensino que a abolição das ordens religiosas tinha destruído, tendo sido criadas as Escolas politécnicas de Lisboa e do Porto, que seriam a semente das futuras universidades (GOMES, 2004).

De acordo com Santos (1999), as universidades de Coimbra, Lisboa e Porto, possuíam, desde 1952, um regime de autonomia com um elevado grau de descentralização interna: a administração das universidades competia aos senados e a das faculdades e escolas não integradas competia aos conselhos escolares. O Decreto-Lei nº 38.692, de 21 de março de 1952, retira essa autonomia administrativa às unidades orgânicas e estabelecimentos anexos, centralizando a administração num conselho administrativo de universidade, com gozo de uma autonomia administrativa fortemente condicionada pela lei geral. A justificação para a adoção destas medidas foi o facto de nem os senados, na universidade, nem os conselhos escolares, nas escolas, assumirem ou exercerem as competências administrativas que a lei lhes consignava, não fazendo qualquer uso dessa autonomia.

Em 1973, o então Ministro da Educação do Governo de Marcelo Caetano, último governo da ditadura em Portugal, José Veiga Simão, elaborou um projeto de reforma do ensino, que se designou por Reforma Veiga Simão, onde as universidades novas, criadas pelo Decreto-Lei nº 402, de 11 de agosto de 1973, são dotadas de autonomia administrativa e financeira, sendo a respetiva estrutura e a orgânica pedagógica e administrativa das unidades de ensino e de investigação remetidas para um diploma, o *Projecto de Diploma Orientador do Ensino Superior*, que acabou por ser aprovado pelo Ministro Veiga Simão em 16 de Abril de 1974.

Desse Projecto destacamos o artigo 13º, que postula que as universidades têm “[...] personalidade jurídica e património próprio e dispõem de



autonomia pedagógica, científica e cultural, administrativa e financeira, e disciplinar, sem outras limitações além das estabelecidas por lei". A Revolução Democrática de 25 de Abril de 1974 suspendeu o processo de reforma então iniciado. Após a Revolução e a retoma da democracia, é publicada a Constituição da República Portuguesa (CRP - 1976) mas, de acordo com Veiga Simão (2003) a autonomia da universidade seria explicitada pela primeira vez na revisão de 1982 da CRP, no art. 76º cujo nº 2 refere que as universidades gozam de autonomia científica, pedagógica, administrativa e financeira, nos termos da lei. Posteriormente a revisão de 1989 da CRP acrescenta outra dimensão da autonomia, a da autonomia estatutária (art. 76º) e depois, a revisão constitucional de 1997, acrescenta a estas autonomias, "[...] *sem prejuízo de adequada avaliação da qualidade do ensino*" (SIMÃO, 2003, p. 14), considerando Simão (2003) que esta nova dimensão de avaliação marca o início de uma nova relação entre a universidade e o estado, tornando a autonomia mais responsabilizante. Inspirada na CRP de 1976, a lei da Autonomia das Universidades (Lei n.º 108, de 24 de outubro de 1988), define a natureza jurídica da universidade (art. 3º) como (1) "[...] pessoas coletivas de direito público e gozam de autonomia estatutária, científica, pedagógica, administrativa, financeira e disciplinar", muito semelhante ao texto da revisão da CRP de 1989. Em relação às autonomias, a lei da Autonomia das Universidades especifica as dimensões das diferentes autonomias:

51

- *Artigo 6º Autonomia científica*

A autonomia científica permite às universidades a capacidade de definir, programar e executar a investigação, atividades científicas e culturais, a realização de ações comuns com outras entidades públicas ou privadas, nacionais ou estrangeiras, devendo estas ações e programas ser compatíveis com a natureza e os fins da universidade e ter em conta as grandes linhas da política nacional, designadamente em matérias de educação, ciência e cultura e relações internacionais.

- *Artigo 7º Autonomia pedagógica*

Esta autonomia confere às universidades, em harmonia com o planeamento das políticas nacionais de educação, ciência e cultura, a faculdade de criação, suspensão e extinção de cursos, na elaboração dos planos de estudo e programas das disciplinas, definição dos métodos de ensino, escolha dos

processos de avaliação de conhecimentos e ensaio de novas experiências pedagógicas, assegurar a pluralidade de doutrinas e métodos que garanta a liberdade de ensinar e aprender. Os problemas específicos do ensino médico são alvo de legislação especial.

- *Artigo 8º Autonomia administrativa e financeira*

A autonomia administrativa é exercida no quadro da legislação geral aplicável, estando as universidades dispensadas de visto prévio do Tribunal de Contas, exceto nos casos de recrutamento de pessoal com vínculo à função pública. Em relação à autonomia financeira, as universidades dispõem do seu património, sem outras limitações além das legais, gerem livremente as verbas anuais atribuídas nos orçamentos do Estado, capacidade de transferir verbas entre as diferentes rubricas e capítulos orçamentais, elaboram os seus programas plurianuais, capacidade para obter receitas próprias a gerir anualmente através de orçamentos privativos, conforme critérios por si estabelecidos, e podem arrendar diretamente edifícios indispensáveis ao seu funcionamento.

- *Artigo 9º Autonomia disciplinar*

As universidades dispõem do poder de punição, infrações disciplinares praticadas por docentes, investigadores e outros funcionários, devendo o regime disciplinar aplicável aos estudantes ser definido por lei, sob proposta do Conselho de Reitores, ouvidas as estruturas representativas dos estudantes e as penas têm sempre direito de recurso, nos termos da lei.

Para o exercício destas autonomias, a Lei da Autonomia Universitária estabelece, no Art. 15º, os meios necessários ao seu exercício postulando que cada universidade deve dispor dos meios humanos e técnicos necessários ao exercício da autonomia, cabendo às universidades o recrutamento e promoção dos seus docentes e investigadores e restante pessoal, podendo contratar, em termos a definir por lei e nos respetivos estatutos, individualidades nacionais e estrangeiras para o exercício de funções docentes ou de investigação e outro pessoal para o desempenho de atividades necessárias ao seu funcionamento. Alerta, todavia, que estas contratações não conferem, em caso algum, a qualidade de funcionário público ou de agente administrativo, ainda que tendo em atenção o disposto no nº 5 do mesmo artigo, as universidades e as unidades orgânicas dotadas de autonomia podem alterar os quadros de pessoal, desde que tal alteração não se traduza em aumento dos valores monetários totais



globais. Se existirem aumentos quantitativos globais estes quadros são revistos e carecem de aprovação governamental.

Esta lei não faz qualquer menção ao ensino superior politécnico, ainda que a Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986 (Lei 46, de 14 de outubro de 1986) consagre a sua existência, instituindo formalmente o Sistema Binário. O que consta na Lei da Autonomia é uma menção no art. 3º, à natureza jurídica dos estabelecimentos de ensino superior universitário não integrados em universidades, onde são aplicados os mesmos princípios e as regras de autonomia relativos às universidades e estabelecimentos equivalentes. Postula ainda que estes estatutos devem ser aprovados pelo ministro da tutela, e que estas instituições devem adaptar às suas condições específicas as normas gerais definidas, nomeadamente as relativas aos órgãos de governo da universidade e as que dizem respeito à concessão de títulos e graus.

[...] até aos dias de hoje [...] que autonomia(s)?

Como refere Nyborg (2003, p. 2), até há cerca de duas décadas, as universidades, na maioria dos países europeus, eram elementos num “*sistema de instituições de estado*”, seguindo as mesmas regras. As leis relativas às universidades geralmente consideravam-nas um tipo especial de instituição estatal, com direito a autogoverno, geralmente com um reitor eleito e um senado académico a governar a IES, e locais onde a liberdade académica seria respeitada, sendo que esta liberdade “[...] estava principalmente relacionada com assuntos académicos, não a assuntos económicos e assuntos organizacionais” (NYBORG, 2003, p. 2). Esta situação alterou-se e atualmente, as IES podem ter maior liberdade económica, organizar-se em companhias ou fundações para conseguirem uma maior flexibilidade relativamente ao aparato legislativo do estado, mas atualmente em muitas situações, os órgãos de governo são formados por individualidades de fora da academia e por isso, a comunidade académica já não governa a universidade sozinha (NYBORG, 2003). Aliás, Henkel (2005) refere que a universidade é uma comunidade de académicos, um serviço público e muitas vezes um negócio, publicamente responsável perante o estado e responde a inúmeros mercados e os académicos e as IES têm de aceitar integrar direitos competitivos e aceitar mais obrigações, trabalharem com regras e avaliações definidas externamente, responderem

pelo financiamento e pela qualidade científica, tendo assim, ocorrido uma “*deriva epistémica*” (ELZINGA, 1985 apud HENKEL, 2005) da universidade.

Em Portugal, atualmente, e através da Lei n.º 62, de 10 de setembro de 2007 (Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior), a autonomia das IES é considerada no artigo 11º, onde é referido que estas instituições gozam de autonomia estatutária, pedagógica, científica, cultural, administrativa, financeira, patrimonial e disciplinar face ao estado e à entidade instituidora. Cada IES tem estatutos próprios onde são enunciados os objetivos pedagógicos e científicos e concretizam a sua autonomia e definem a estrutura orgânica. Todavia, refere-se ainda que esta autonomia não impede a fiscalização nem a avaliação interna e externa, registando-se assim a introdução de mais regulação na avaliação e maior responsabilização, aprofundando esta nova relação universidade-estado, descrita por Simão (2003) anteriormente. A autonomia académica é consagrada no capítulo III e refere-se a seis tipos de autonomia: a) autonomia na definição da missão (art. 70º) 1) cabe a cada uma das IES públicas, a definição dos seus objetivos e seu programa de ensino e investigação de acordo com a sua vocação e recursos disponíveis, 2) é competência de cada IES a criação, transformação ou extinção de unidades orgânicas e de ciclos de estudo, sendo necessária a homologação; b) autonomia académica (art. 71º) 1 e 2) as IES gozam de autonomia cultural, científica, pedagógica e disciplinar e as escolas e unidades de investigação gozam, designadamente de autonomia científica e pedagógica, nos termos estatutários da instituição a que pertencem; c) autonomia cultural (art. 72º) capacidade de definição do programa de formação e iniciativas culturais; d) autonomia científica (art. 73º), a capacidade de definir, programar, executar investigação e outras atividades científicas, sem prejuízo dos critérios de financiamento público da investigação; e) autonomia pedagógica (art. 74º) capacidade de elaboração dos planos de estudo, definição do objeto das unidades curriculares, métodos de ensino, afetação de recursos e escolha dos processos de avaliação e, finalmente, f) autonomia disciplinar (art. 75º) referente à capacidade das IES de aplicar sanções disciplinares, de acordo com o código do trabalho e com o estatuto dos funcionários e dos estudantes e pertence ao reitor ou ao presidente, conforme os casos.

No capítulo V, dedicado à gestão patrimonial, administrativa e financeira é referido, no art. 108º que as IES públicas gozam de autonomia patrimonial, administrativa e financeira nos termos da lei e, especificamente



na autonomia financeira, é referido, no art. 111º, 1) que as IES podem gerir livremente os seus recursos financeiros, conforme critérios por si estabelecidos, incluindo as verbas anuais atribuídas via orçamento de estado e no âmbito desta autonomia 2) a) elaboram planos plurianuais; b) elaboram e executam os seus orçamentos; c) liquidam e cobram as receitas próprias; d) autorizam despesas e efetuam pagamentos; e) procedem a todas as alterações orçamentais, com exceção das que sejam competência da Assembleia da República e das que não sejam compatíveis com a afetação de receitas consignadas. O artigo 115º refere que constituem receitas das IES, além das dotações do orçamento do estado e das propinas (taxas de frequência), das receitas de financiamento provenientes de contratos de financiamento plurianual com o estado, as receitas provenientes de atividades de investigação e desenvolvimento, rendimentos da propriedade intelectual, rendimentos de bens próprios ou de que tenham fruição, receitas derivadas da prestação de serviços, emissão de pareceres e da venda de publicações e de outros produtos da sua atividade, subsídios, subvenções, participações, heranças e legados, o produto da venda ou arrendamento de bens imóveis e de outros bens, quando autorizada legalmente, os juros de contas de depósitos e a remuneração de outras aplicações financeiras, os saldos de conta de gerência de anos anteriores, o produto das taxas, emolumentos, multas, coimas e outras receitas que legalmente lhes advenham, o produto de empréstimos contraídos e outras previstas por lei.

55

A propósito da liberdade académica, no RJIES afirma-se no art. 137º que, em situações de crise que não possam ser superadas no quadro da autonomia regulada, o governo pode intervir na instituição, pode suspender os órgãos estatutários e nomear uma personalidade independente para o governo da IES durante o tempo necessário à normalização do governo da instituição, mas que esta intervenção não pode pôr em causa a liberdade académica nem a liberdade de ensinar e aprender dentro da instituição. Outra referência no art. 142º, responsabilidade das IES, onde refere que estas instituições são patrimonialmente responsáveis por danos causados a terceiros por titulares de órgãos ou outros agentes, sem prejuízo da liberdade académica.

Os riscos... e o paradoxo da autonomia

De acordo com Altbach (2001), a força relativa da liberdade académica nos países mais industrializados é, de alguma forma, consensual,

havendo países em que a liberdade académica é posta em causa, em vários graus, especialmente em países com regimes ditatoriais, levando Karran (2007) a afirmar que quando a liberdade académica é variável entre países, a probabilidade de mobilidade é reduzida, uma vez que é pouco provável que alguém vá para um país onde a sua liberdade de expressão e investigação seja cerceada.

Neste sentido, a utilização crescente das novas tecnologias de informação e comunicação pode constituir uma ameaça nas trocas de cursos online e de informação entre países com graus díspares de liberdade académica (KARRAN, 2007). No entanto, apesar da “situação saudável” (ALTBACH, 2001, p. 215) em termos de liberdade académica que se vive no contexto dos países mais desenvolvidos e industrializados, é necessário ter alguma atenção. Assim, por exemplo, nos EUA, existe o debate de que a maior ameaça à academia vem de dentro da própria academia, no sentido de haver algum excesso de politização em algumas IES, onde pontos de vista divergentes não são muito bem vistos. Outros autores consideram que o envolvimento crescente das empresas na universidade e o aumento de patrocinadores privados a nível da investigação condiciona a autonomia (SLAUGHTER; LESLIE, 1997 apud ALTBACH, 2001) e que a dependência externa de financiamento também pode condicionar a autonomia (GIBB; HASKINS; ROBERTSON, 2013) já que, se para alguns autores o financiamento pelo estado limita a liberdade académica (LICHUAN, 2004 apud GIBB; HASKINS; ROBERTSON, 2013), para outros a procura de fontes externas sabota a autonomia tradicional, relacionada com a segurança do financiamento público e do estado que protege as universidades de influências estranhas (CHRISTENSEN, 2011). Para outros ainda, fontes de financiamento extragovernamentais, principalmente quando oriundas do setor privado, têm muitas vezes interesses associados (LESLIE; RAMEY, 1998 apud GIBB; HASKINS; ROBERTSON, 2013) que podem induzir as universidades noutro sentido que não o da sua missão particular (HEARN, 2003 apud GIBB; HASKINS; ROBERTSON, 2013) ou levar a um deslocamento da sua missão (FROELICH, 1999).

O funcionamento e a autonomia das IES são, pois, condicionados pelo financiamento apesar de, como refere Cabrito (1999; 2002), o financiamento não ser um fim em si mesmo. Existe uma relação entre a modalidade de financiamento e a autonomia apresentada por Williams (1990 apud CABRITO, 1999) onde é feito um inventário das modalidades de financiamento das IES,



relacionadas com as formas de organização e de tomada de decisão possíveis. A importância destes modelos e modalidades de financiamento reside no facto de possibilitarem análises e comparações e pelo facto de darem a conhecer o contexto em que ocorrem as políticas financeiras e orçamentais e, assim, contribuírem para reconduzir ou reconstruir essas políticas (CABRITO, 1999; 2002). Em relação ao caso português, Cerdeira (1999 apud CERDEIRA, 2009) refere que o grau de autonomia das IES se encontra relacionado com a estrutura de financiamento. Ou seja, quando existe só uma ou poucas entidades financiadoras, tal facto limita a independência das IES. Desta forma, considera a autora que o facto de o Estado ser o principal financiador do sistema de ensino superior público português, tem consequências na gestão praticada nas IES, um funcionamento mais conservador e administrativo, em lugar de existir uma gestão mais moderna e flexível, que iria de encontro às aspirações dos académicos e, provavelmente, do governo e da sociedade (CERDEIRA, 1999 apud CERDEIRA, 2009).

Outra questão que pode condicionar a autonomia, conforme Altbach (2001) são as novas tendências de gestão das universidades, por vezes designada managerialism (ALTBACH, 2001), inspiradas no New Public Management (NYBOM, 2008), em que há um aumento de poder de administradores e outras entidades, distintas da autoridade dos docentes no governo da academia e esta transferência de poder e autoridade vai afetar o papel tradicional da profissão de docente universitário, com consequências na liberdade académica, levando o autor a concluir que os “[...] desafios à liberdade académica nos países industrializados são mais subtis, e talvez de certa forma mais danosos de que as violações mais abertas” (ALTBACH, 2001, p. 217) como as que existem em países com liberdade limitada.

A propósito destas novas tendências de governança da universidade, atualmente e de uma forma geral, a nível europeu, o conceito de autonomia é definido e utilizado quase somente com um sentido técnico e instrumental (NYBOM, 2008, p. 136), apresentada como uma ferramenta operacional “[...] promovida e aceite pelo estado como o melhor meio prático para gerir eficientemente o «negócio universitário»”, levando a que o grau de responsabilização (*accountability*) perante a sociedade e o estado seja cada vez maior, geralmente apropriado e traduzido numa fórmula técnica, com indicadores quantitativos rígidos, tendo a autonomia apenas uma dimensão de gestão. Neste sentido, os apelos políticos dos líderes europeus no sentido de maior

autonomia das universidades não têm nada a ver com a liberdade acadêmica (NYBOM, 2008). Alegadamente, esta autonomia reforça a capacidade de as universidades responderem rápida e eficientemente às exigências da sociedade mas, as consequências desta maior autonomia são uma “[...] abundância de responsabilização e de esquemas de avaliação expost, contratos de curto prazo e por tarefas e distribuição de financiamento baseada na performance” (NYBOM, 2008, p. 137). Ou seja, ainda com Nybom (2008) este movimento de aumento de autonomia a partir de fora pode ser uma forma de aumentar a dependência política e

[...] enquanto é dado maior poder de decisão às universidades o poder de decisão, a sociedade tenta cada vez mais, através de diferentes mecanismos e dispositivos, impor as suas exigências, visões, interesses e valores nas políticas de longo prazo das universidades e nas prioridades de curto prazo (NYBOM, 2008. p. 137).

58

Christensen (2011) pronuncia-se no mesmo sentido quando refere que o aumento na autonomia é contraposto por um aumento de instrumentos de controlo, combinando regulação e desregulação, o que leva este autor a considerar que parece existir um “paradoxo na autonomia” (CHRISTENSEN 2011, p. 515) dado que as modernas reformas na universidade mudaram o sistema de uma “[...] autonomia formal baixa e uma autonomia real alta, para uma situação de autonomia formal elevada mas uma baixa autonomia real” e ainda com Berdhal (1990), em teoria parece não haver incompatibilidade entre ser-se ao mesmo tempo altamente autónomo e responsabilizado mas, na prática, sente-se que “[...] geralmente onde muita responsabilização é requerida, menos autonomia resta” (BERDHAL, 1990, p. 171).

Neste quadro, como se encontra a academia, em Portugal? Numa situação de procura incessante de fontes externas de financiamento que colatem ou combatam a diminuição do contributo financeiro do estado para o ensino superior público dos últimos anos, perceber as consequências dessa procura nas múltiplas autonomias das instituições de ensino superior surge como indispensável e foi um dos objetivos da pesquisa levada a cabo e da qual, de seguida, se apresenta a metodologia utilizada e alguns resultados preliminares.



Metodologia

Para compreender a política de diversificação das fontes de financiamento das instituições públicas de ensino superior portuguesas, esta investigação pretendeu clarificar de que forma os dirigentes dessas instituições (membros dos conselhos gerais/reitores/presidentes/diretores das unidades orgânicas) interpretam a autonomia universitária e procuram fontes alternativas de financiamento, no mundo empresarial ou da filantropia.

O ponto de partida da investigação foi perceber qual o papel que a diversificação das fontes de financiamento poderá desempenhar no futuro do ensino superior português. Este objetivo geral foi acompanhado de objetivos específicos, nomeadamente, entre outros: a) medir o contributo de cada fonte de financiamento no orçamento total das instituições; b) a forma de utilização desse financiamento; e, c) analisar o modo como as instituições gerem a sua autonomia num quadro de “abertura” ao financiamento externo.

Foram escolhidas as IES da Área Metropolitana de Lisboa, devido a três fatores: a) o elevado número de IES existentes nesta área – duas Universidades (Universidade de Lisboa e Universidade Nova de Lisboa), dois Institutos superiores politécnicos (Lisboa e Setúbal) e um Instituto Universitário – (ISCTE; b) é a região com maior peso no total da população nacional – 26% do total nacional (INE – Censos 2011); c) o número de alunos inscritos no ensino superior público é o mais elevado (150.669, num total de 403.445 – cerca de 37% do total de alunos, GPEAR1, 2011).

A investigação decorreu em três momentos distintos. Numa primeira fase procedeu-se a uma pesquisa documental sobre o tema, no sentido de enquadrar a experiência das instituições estudadas nas tendências nacionais, europeias e mundiais. Num segundo momento utilizou-se a abordagem de estudo de caso múltiplos (MORGADO, 2012) ou coletivos (STAKE, 1999 apud MORGADO, 2012), utilizados quando o investigador pretende estudar mais do que um contexto, sujeito ou situação simultaneamente, embora com o mesmo objeto de estudo e onde as conclusões obtidas se referem a um contexto mais abrangente e podem assumir uma grande variedade de formas (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Nesta investigação cada IES correspondeu a um caso e para explorar cada um foi utilizada uma abordagem qualitativa, através da realização de

entrevistas semi-diretivas ou semiestruturadas, que deram várias perspetivas dos casos uma vez que a “[...] entrevista é a via principal para as realidades múltiplas” (STAKE, 2007, p. 81). Foram realizadas 37 entrevistas, 34 das quais a diretores e presidentes das IES, diretores financeiros, membros e presidentes do Conselho Geral. As três restantes foram realizadas junto de financiadores/patrocinadores, duas entidades bancárias, em que os entrevistados estavam a cargo da relação do banco com a universidade, e uma Fundação que dá bolsas aos estudantes. Após as entrevistas aos sujeitos do estudo, foi possível ter conhecimento de quem são os financiadores e entrevistá-los, o que permitiu perceber as razões subjacentes a esses financiamentos, os objetivos específicos desta forma de “ajuda”, as razões que explicam terem optado pelo financiamento de determinada instituição em detrimento de outras e as possíveis exigências colocadas, às instituições financiadas.

As entrevistas foram objeto de análise de conteúdo, na linha de Bardin (1976) e foi feita uma triangulação (STAKE, 2007) dos dados recolhidos. Finalmente, num terceiro momento e após a triangulação entre as entrevistas e a análise documental, proceder-se-á à redação do relatório final, fase presentemente em curso.

60

Resultados

Para o presente artigo, apenas foram considerados os resultados relativos à autonomia das IES, ao estado da autonomia do ensino superior público em Portugal, aos fatores enunciados pelos entrevistados que limitam a autonomia e a algumas críticas feitas aos documentos legais e às práticas do estado por parte deles.

De salientar, ainda, que durante o período do estudo, Portugal encontrava-se ao abrigo da lei de contenção orçamental, com uma conjuntura de crise económica e financeira que exigiu um pedido de empréstimo pelo Estado português ao FMI e ao BCE, acompanhado de um programa de ajustamento estrutural caracterizado por políticas de austeridade.



O estado da autonomia na visão dos entrevistados

Para os entrevistados a autonomia é essencial e é um elemento indispensável ao funcionamento das IES,

[...] e isso consegue-se... evitando a governamentalização e a partidarização das instituições que têm que ser independentes... mas têm que ter capacidade para realizar a sua política e depois prestar contas, porque são instituições de serviço público [...] (F2, 2015).

A consciência da necessidade de responsabilização nas palavras deste entrevistado, posição partilhada com a maioria dos sujeitos do estudo.

Para um dos entrevistados, a universidade nunca foi completamente autónoma dos poderes centrais e para outro, a autonomia que existe “[...] é uma autonomia regulada.... No ensino superior, há alguma autonomia [...]” (F15, 2015).

No entanto, para quase todos os entrevistados, neste momento, a autonomia está limitada, cerceada e consideram que deveria haver mais autonomia. Uma das razões são os cortes no financiamento. Em relação aos Institutos Superiores Politécnicos, uma vez que a grande maioria das escolas não têm autonomia financeira, alguns entrevistados entendem e concordam com a centralização, mas gostariam de ter mais liberdade de movimentos na gestão corrente do orçamento:

[...] gostava de ter mais autonomia nomeadamente para as pequenas despesas e para coisas que considero necessárias sem ter que estar sempre a pedir para ser cabimentado, para ser autorizado, pede-se uma proposta, é feita aqui no papel, demora um dia a chegar ao departamento, DFAP e é assinado pela subdiretora, depois vem ser autorizada por mim e só depois é que pode ser paga passado um mês, é muita burocracia para mim [...] (IP1, 2015).

Por outro lado, consideram que devem ter condições para exercício da autonomia, mas o Estado dificulta, apresentando atitudes como a que refere um entrevistado:

[...] até prova em contrário, os dirigentes são aparentemente criminosos e isso parece-me um disparate. [...] Portanto, concordo

absolutamente com as autonomias mas deve ser uma autonomia com respeito pelas pessoas e com liberdade, para que a pessoa possa inovar, crescer, criar, sem todos esses constrangimentos... sem ter que demonstrar a cada instante que não sou criminoso [...] (IP10, 2013).

Os constrangimentos à autonomia

De uma forma geral, os entrevistados focaram os seguintes aspetos como entraves à autonomia:

a) *Legislação e normas legais* - Consideram que, com tanta legislação, a autonomia está cada vez mais posta em questão, que é uma autonomia relativa, uma vez que as regras vêm do poder central. Alguns entrevistados referem o facto de o ensino superior não ter incumprido na dívida face ao exterior, o que originou o pedido de empréstimo a instâncias internacionais, pelo que é incompreensível que estas instituições sejam postas em causa por órgãos da tutela:

[temos que nos] submeter ao espartilho e à câmara de uma legislação que é imensa, repetida, incongruente, contraditória e nós estamos aqui sempre com medo, viola aquilo, viola isto, não pode ir para aqui, não pode ir para a frente, não pode ir para trás [...] Nós temos hoje orçamentos pequenos e quando estamos a pensar em gastar o dinheiro, se tivéssemos um bocadinho mais de liberdade e as chamadas leis da contabilidade pública, esse espartilho legal, se não estivesse tão presente, nós prestaríamos contas, em auditorias, em fiscalizações, etc. porque o que está, está [...] (F5, 2013).

[a autonomia] Acho que é fortemente atingida com muita frequência, fortemente limitada frequentemente pelo estado, particularmente pelo Ministério das Finanças. Tenho competências, os presidentes dos politécnicos têm competências, os reitores, que frequentemente são violadas, atingidas por normas, decisões que vêm das Finanças, que são omnipresentes e onnipotentes, podem tudo e atingem a autonomia... era preferível termos menos financiamento e mais autonomia, acho que as instituições se veem muitas vezes coartadas na sua capacidade porque estão constantemente a ser atingidas no bem mais precioso que têm que é a autonomia [...] (IP11, 2013).



Consideram que “[...] o RJIES tinha que nos libertar disto, tínhamos que ter muito mais autonomia. Nós não contribuimos para o défice. Se todas as entidades públicas ... fossem como as universidades, não tínhamos défice [...]” (F5, 2013);

b) *Contratação de pessoal* – os entrevistados consideram que não têm autonomia para contratar o pessoal académico que pretendem, uma vez que têm que obedecer às regras de contratação da Administração Pública: “[...] não tenho autonomia para escolher os recursos humanos e uma política de promoções interna [...]” (F10, 2014)

E, por outro lado, a bolsa de emprego do estado, no quadro do programa de mobilidade da função pública, limita a escolha de pessoal ao que existe na base de dados, que, por vezes, não é adequado ao perfil pretendido, uma vez que esta bolsa efetua:

[...] reaproveitamento dos professores que exercem funções públicas e de não poder abrir concurso ao exterior para recrutar pessoas. Percebo que a administração pública tem gente a mais... Mas quando abro um concurso... na bolsa de emprego público uma necessidade que tenho de um colaborador e não me responde ninguém à altura do perfil que eu preciso, acho que se não há, não vou fabricar, deveria poder ir ao mercado, entraria só alguém que correspondesse ao perfil, porque este aperto de não poder entrar, claro que sei que há a norma de exceção... (F14, 2014).

63

c) *Limitação nas compras* – Alguns entrevistados referem em específico os entraves à autonomia causados pelos procedimentos burocráticos, nomeadamente a nível da aquisição de materiais e da necessidade de terem que se fazer compras através da Agência Nacional de Compras:

[...] estou a comprar coisas com uma qualidade pior e mais caras algumas do que se fosse ao mercado. Para comprar um computador para investigação ou outro computador qualquer tenho que pedir licença, tenho que pedir uma exceção que demora 3 meses e a atividade de investigação não se coaduna com 3 meses de espera [...] (F12, 2013).

[...] A autonomia, como está, julgo que não há necessidade, nunca me senti preso, é querer gastar aqui ou acolá e não poder. Na verdade, temos restrições, temos regras, se me passassem uma informação do género, autonomia financeira poderá ser por

exemplo eu comprar equipamentos onde são mais baratos, aí gostava. Porque muitas vezes sou obrigado a comprar equipamentos muito mais caros só porque não posso comprar onde é mais barato, é ridículo, mas é verdade. Mas isso não é da autonomia nem minha nem do IP porque o IP é obrigado a cumprir as regras da função pública [...] (IP6, 2014).

d) *Gestão e utilização das receitas próprias* – os entrevistados referem que o enquadramento da administração não é justo, pois trata as instituições todas por igual, mesmo as que não contribuíram para o défice como as IES e as impede de gastar as receitas próprias como desejam:

[...] a administração pública é tomada como um centro de custo, em geral, esta escola não é um centro de custo, esta escola é um caso, se calhar atípico na universidade de Lisboa [...] os casos atípicos deveriam ser considerados porque se tomam todos como gastadores, maus zeladores dos dinheiros públicos, etc. [...] as regras que me são aplicadas, são aplicadas como aqueles que incumpriram, gastaram muito, se endividaram, fizeram tudo mal, pronto. Quem fez mal, é-lhe aplicado um pacote, quem fez bem, é-lhe aplicado o mesmo pacote, por isso isto é uma situação conflagradora que é eu gerar saldos que tenho dificuldade em usar os saldos [...] (F10, 2014).

[...] queremos gastar essas receitas próprias como nos convier, não podemos. Temos de gastar [...] conforme gastamos o OE [...] deixem-nos gastar como queremos [...] mais laboratórios, contratava investigadores, ia buscar equipas ao estrangeiro para fazer investigação aqui e euisto precisávamos de ter alguma autonomia para gerir esse dinheiro e não temos [...] o dinheiro vem e temos que gastá-lo ou executá-lo nos termos das regras da administração pública [...] (F14, 2014).

e) *Falta de recursos financeiros e outros* – os entrevistados referem principalmente a escassez do financiamento como um entrave ao exercício da autonomia.

Na ótica dos entrevistados, o subfinanciamento e a existência de um orçamento anual ao invés de plurianual:

[...] limita profundamente a capacidade de autonomia. Porque o que é o exercício autónomo da governação por uma instituição é ter a capacidade de escolher e fasear essas escolhas no tempo, adequá-las no tempo... devíamos de ter a capacidade de ter



planos e orçamentos plurianuais... ainda estamos muito dominados pela necessidade do financiamento para o funcionamento normal, temos muito pouca margem de manobra [...] (F2, 2015).

Neste sentido, um entrevistado refere que preferia ter menos financiamento, mas mais autonomia. Outro refere que vê a autonomia com contratualização, as IES são financiadas e devem responder pelos indicadores, mas esses indicadores parecem não existir:

[...] ninguém nos diz se estamos a fazer bem ou mal, a única coisa que nos dizem é vais ter lá menos dinheiro, como sabem, a conjuntura, estes problemas, menos 5%, menos 10% é a única mensagem e com isto não se diz nem bem nem mal, é só isso. Se gerir muito bem a instituição levo 5% de corte, se gerir muito mal levo 5% de corte. São essas diretivas, quando não há dinheiro, o mal reparte-se por todos... nunca ouvi um indicador do que quer que seja, estamos preocupados com o que um e outro faz, mas indicadores do financiador mor? zero, haja mais ou menos dinheiro [...] (IP13, 2014).

Um dos entrevistados considera que não tem autonomia, nem sabe muito bem se tem autonomia pedagógica, pois queria ter liberdade de escolher a agência acreditadora, que não tem autonomia administrativa e que a financeira é muito pequena. Outro entrevistado considera que somente se pode falar em autonomia universitária se houver “[...] autonomia financeira e administrativa e essa é que permite depois salvaguardar a visão e a missão da universidade [...]” (F7, 2014).

Por outro lado, outro entrevistado refere que a questão da limitação da autonomia tem a ver com o RJIES, mas em menor grau, pelo que se devia, na gestão das IES, priorizar-se o RJIES em vez do OE:

[...] o que está a fazer maior mocha na autonomia são as normas de âmbito geral, como qualquer norma é de âmbito geral... são as normas do OE, aplicáveis a quem tem e a quem não tem autonomia e que, para quem tem autonomia, acaba, não pela via direta mas pela via indireta, por restringir a autonomia [...] (F14, 2014).

Para além disso, no contexto de contenção económica que o país estava a viver, por vezes ocorreram situações inesperadas nos orçamentos,

[...] como aconteceu este ano [2013], a meio deste ano disse-ram-me o seu orçamento para a segurança, para a vigilância está cativado... É difícil gerir sem saber com o que se pode contar... a capacidade de planeamento está muito comprometida e isto de ser autónomo sem poder planear [...] (F9, 2013).

Especificidades do setor politécnico

○ RJIES retirou a autonomia financeira às unidades orgânicas dos Institutos Superiores Politécnicos. Existe assim uma centralização da autonomia no Instituto Superior Politécnico em detrimento das Escolas Superiores que o compõem.

Em relação a esta questão, os entrevistados consideram que esta autonomia centralizada na Presidência do Instituto facilita muitas coisas em termos de gestão e concordam com a situação, na medida em que dentro do ISP, as escolas agregadas são mais fortes do que uma escola isolada e também porque a autonomia financeira implica uma maior responsabilização que, em tempo de crise, permite uma melhor gestão a nível central. Assim, orçamento atribuído

[...] está cabimentado e se nós gerirmos as coisas de maneira correta, está normalmente assegurado, temos autonomia para autorizar despesas até 5000 euros, o que significa que a vida corrente da escola se processa normalmente [...] (IP3, 2014).

○ O espírito de abertura das presidências em relação às iniciativas pedidas pelas escolas do ISP, também é referido como um elemento importante nesta transição. De acordo com os entrevistados, as propostas apresentadas pelas escolas têm uma boa receção por parte da presidência. Outro elemento apontado como uma vantagem é a racionalização de recursos humanos e materiais que adveio desta nova organização, pois como refere,

[...] acho que faz sentido não terem autonomia e os serviços estarem [...] centralizados (na presidência) porque as escolas não têm knowhow para fazer bem feito, ou seja, as escolas não sabem contabilidade como aqui podemos saber, não sabem comprar como aqui podemos comprar [...] mas eles têm alguma autonomia, têm



autonomia administrativa [...]. Acho que devíamos centralizar mais ainda [...] (IP14, 2013).

Deste modo, da forma como as coisas se passam, quando alguma escola tem dificuldades económicas, todas as escolas participam e ajudam, sendo solidárias, assumindo-se como mecenas das escolas necessitadas.

É neste quadro que as Escolas Superiores, através dos seus dirigentes, não sentem ter perdido competências de âmbito financeiro em consequência do RJIES.

Considerações finais

O conceito de autonomia pode ter várias interpretações de acordo com o contexto histórico, cultural, económico e político de um país. Uma vez que não existe autonomia no estado puro, concetual, pois a universidade não é um elemento isolado, pertence a uma sociedade e, apesar ser reconhecida a necessidade de autonomia para um saudável funcionamento de uma instituição de ensino superior, há a consciência, atualmente, da necessidade de responsabilização, de accountability das universidades perante os parceiros que, crescentemente, vão sendo envolvidos na vida da academia. No caso português, torna-se evidente nas leis e nas práticas, a configuração ampliada desta nova conceção, desta nova relação.

No caso português, a autonomia estabelecida por lei, no RJIES, encontra-se limitada por outras leis, principalmente a lei dos compromissos, Lei n.º 22, de 17 de março de 2015, que estabelece que (art. 9º, pagamentos),

Nenhum pagamento pode ser realizado, incluindo os relativos a despesas com pessoal e outras despesas com carácter permanente, sem que o respetivo compromisso tenha sido assumido em conformidade com as regras e procedimentos previstos na presente lei e em cumprimento dos demais requisitos legais de execução de despesas (PORTUGAL, 2015).

O facto de o país se encontrar numa situação de crise económica e social faz com que as leis de execução orçamental, com a tónica na contenção e na redução da despesa, se imponham sobre todas as leis, revogando na prática as autonomias concedidas. Esta lei pressupõe que uma IES sabe à

partida todos os gastos, todas as despesas que precisa de efetuar, retirando a capacidade de planeamento que parece, na universidade, afetar a gestão de médio prazo, mas nos politécnicos afeta a gestão a curto prazo, numa base diária.

O ensino superior público português, neste momento e de acordo com os entrevistados tem muito pouca autonomia, principalmente o subsistema do ensino superior politécnico. Em termos de autonomia financeira, é referido na lei que as IES são livres de aplicar os fundos de receitas próprias como entendem, mas, na realidade, neste momento e como descrito, o estado tem ingerência na aplicação destes fundos porque por causa da execução, as despesas têm que ser todas cabimentadas antes de serem efetuadas. Por outro lado, esta situação de cabimentação aplica-se também às despesas dos projetos de investigação. Geralmente os projetos de investigação são orçamentos bianuais ou plurianuais e existem entidades financiadoras que só pagam mediante a apresentação de despesa. Ora, esta situação não se coaduna, como referem os entrevistados com um orçamento anual, que é passível de ser cativado ao longo do ano.

68 A nível de autonomia administrativa, as IES estão limitadas em termos de contratação de pessoal, uma vez que podem contratar desde que não aumente a despesa e têm que recorrer à bolsa de mobilidade da função pública, onde muitas vezes não existem os perfis requeridos pelas IES, por uma questão da política de mobilidade da função pública do governo. Por outro lado, conferencistas, docentes a curto prazo, visitantes, convidados, estão ao abrigo do mesmo quadro legal, o que pode afastar algumas personalidades que não queiram submeter-se aos procedimentos burocráticos de contratação.

Pelo quadro descrito pela maioria dos entrevistados, a autonomia no ensino superior está fortemente limitada em todas as dimensões, com exceção da científica. Assim, e apesar das críticas formuladas por uma boa parte dos entrevistados deve registar-se que foi referida com muito agrado a garantia da liberdade académica por todos reconhecida e que aproxima o ensino superior português dos sistemas de ensino superior da generalidade dos países desenvolvidos, mormente os dos nossos parceiros europeus lamentando-se, todavia, as limitações que sofre hoje a “autonomia universitária” facto a que não é estranho o subfinanciamento crónico do ensino superior Português desde os finais do século passado e a necessidade de as IES procurarem receitas compensadoras no exterior.



Nota

- 1 O presente artigo decorre da investigação em curso no âmbito de doutoramento em Educação, realizado no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, intitulada “Financiamento do ensino superior público português: diversificação de fontes” (bolsa de doutoramento atribuída pela FCT – Fundação para a Ciência e Tecnologia, com a referência SFRH/BD/84398/2012).

Referencias

AMARAL, Alberto; Magalhães, António. O conceito de stakeholder e o novo paradigma do ensino superior. **Revista Portuguesa de Educação**, Minho, v. 13, n. 2, p. 7–28, 2000.

ALTBACH, Philip. Academic freedom: International realities and challenges. **Higher Education**, Netherlands, v. 41, p. 205-219, 2001.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições Setenta, 1977.

BERDHAL, Robert. Academic freedom, autonomy and accountability in British universities. **Studies in Higher Education**, v. 15, n. 2, p.169-180, 1990.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

CABRITO, Belmiro Gil. **Análise socioeconómica do financiamento do ensino superior Universitário em Portugal**: contributos para o processo decisional de (re)construção de uma política sócio-educativa para o ensino superior universitário público. 1999. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa, 1999.

_____. **Financiamento do ensino superior**. Lisboa: Educa, 2002.

CERDEIRA, Luísa. **O financiamento do ensino superior português**. A partilha de custos. Coimbra: Almedina, 2009

CHRISTENSEN, Tom. University governance reforms: potential problems of more autonomy? **Higher Education**, v. 62, p. 503-517, 2011.

DURHAM, Eunice. **A autonomia universitária**: extensão e limites. São Paulo: NUPES/USP, 2005. Disponível em: <http://nupps.usp.br/downloads/docs/dt0503.pdf>. Acesso em: out. 2016.

F2. **Entrevista**. Lisboa (Portugal), 13 nov. 2015.

- F5. **Entrevista**. Lisboa (Portugal), 3 out. 2013.
- F7. **Entrevista**. Lisboa (Portugal), 12 mar. 2014.
- F9. **Entrevista**. Lisboa (Portugal), 24 out. 2013.
- F10. **Entrevista**. Lisboa (Portugal), 20 maio 2014.
- F12. **Entrevista**. Lisboa (Portugal), 28 nov. 2013.
- F14. **Entrevista**. Lisboa (Portugal), 25 mar. 2014.
- F15. **Entrevista**. Lisboa (Portugal), 26 nov. 2015.

FROELICH, Karen. Diversification of revenue strategies: evolving resource dependence in non-profit organizations. **Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly**, v. 28, p. 246-268, 1999.

FUCHS, Robert. Academic Freedom - Its Basic Philosophy, Function, and History. **Articles by Maurer Faculty**. Paper 1634, 1963. <http://www.repository.law.indiana.edu/facpub/1634>. Acesso em: 13 out. 2015

GIBB, Allan; HASKINS, Gay; ROBERTSON, Ian. Leading the entrepreneurial university: meeting the entrepreneurial development needs of higher education institutions. In: ALTMANN, Andreas; EBERSBERGER, Bernd (Ed.). **Universities in change, innovation, technology, and knowledge management (9-45)**. Springer Science+Business Media New York, 2013.

GOMES, José. A universidade portuguesa: perspetiva, situação e prospetiva do sistema de qualidade. **Alfa-acro**, Montevideu, maio 2004. Disponível em: <http://www.fc.up.pt/pessoas/jfgomes/documentos/documentos/d105.pdf>. Acesso em: out. 2013.

HENKEL, Mary. Academic Identity and autonomy in a changing policy environment. **Higher Education**, v. 49, p. 155-176, 2005.

- IP1. **Entrevista**. Lisboa (Portugal), 9 out. 2015.
- IP3. **Entrevista**. Lisboa (Portugal), 25 set. 2014.
- IP6. **Entrevista**. Lisboa (Portugal), 22 maio 2014.
- IP10. **Entrevista**. Lisboa (Portugal), 28 maio 2013.
- IP11. **Entrevista**. Lisboa (Portugal), 20 fev. 2013.
- IP13. **Entrevista**. Lisboa (Portugal), 13 mar. 2014.



IP14. **Entrevista**. Lisboa (Portugal), 30 maio 2013.

JONHSTONE, Bruce. (2004) **The Economics and Politics of Cost-Sharing in Higher Education**: Comparative Perspectives. Disponível em: <http://www.gse.buffalo.edu/org/IntHigherEdFinance/publications.html>. Acesso em: 2 jul. 2013.

KARRAN, Terrence. Academic freedom in Europe: A preliminary comparative analysis. **Higher Education Policy**, v. 20, n. 3, p. 289-313, 2007.

MORGADO, José. **O Estudo de caso na investigação em Educação**. Santo Tirso: Editores De Facto, 2012.

NYBOM, Thorsten. **University autonomy**: a matter of political rhetoric? The university in the market, the authors. Portland Press, 2008.

NYBORG, Per. Institutional Autonomy and higher education governance. In: **Council of Europe Conference**, Strasbourg 2-3 December 2003, Implications of the Bologna Process in South East Europe.

PORTUGAL. **Decreto-Lei nº 38.692, de 21 de março de 1952**. Retira a autonomia administrativa às unidades orgânicas das universidades e centraliza a administração num conselho administrativo de universidade.

_____. Decreto-Lei nº 402, de 11 de agosto de 1973. Cria novas Universidade, Institutos Politécnicos e Escolas Normais Superiores, define os regimes das suas comissões instaladoras e adota providências destinadas a assegurarem o recrutamento e a formação do pessoal necessário para o início respetivas atividades. **Diário do Governo**, I Série, n. 188.

_____. Lei nº 108, de 24 de setembro de 1988. Estabelece as condições da Autonomia do Ensino Superior. **Diário da República**, I Série, n. 222.

_____. Lei nº 46, de 14 de outubro de 1986. Estabelece o quadro geral do sistema educativo. **Diário da República**, I Série, n. 237.

_____. Lei nº 20 de 14 de Agosto de 1992. Estabelece normas relativas ao sistema de propinas pela inscrição anual nos cursos das instituições de ensino superior público e o regime de isenção ou de redução de propinas de acordo com o rendimento familiar anual. **Diário da República**, I Série-A, n. 187.

_____. Lei nº 62, de 10 de setembro de 2007. Estabelece o regime jurídico das instituições de ensino superior, regulando designadamente a sua constituição, atribuições e organização, o funcionamento e competência dos seus órgãos e, ainda, a tutela e fiscalização pública do Estado sobre as mesmas, no quadro da sua autonomia. **Diário da República**, I Série, n. 174.

_____. Lei n.º 8, de 21 de fevereiro de 2012. Estabelece as regras aplicáveis à assunção de compromissos e aos pagamentos em atraso das entidades públicas. **Diário da República**, I Série, n. 37.

_____. **Lei n.º 22, de 17 de março de 2015**. Quarta alteração à Lei n.º 8/2012, de 21 de fevereiro. Aprova as regras aplicáveis à assunção de compromissos e aos pagamentos em atraso das entidades públicas. Lisboa: Ministério Público, 2015.

SANTOS, S. M. Contributos para o estudo do desenvolvimento da autonomia universitária em Portugal desde o 25 de Abril. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 12, n. 1, p. 7-29, 1999.

SIMÃO, José Veiga. **Modernização do ensino superior**: da rutura à excelência. Lisboa: Fundação das Universidades Portuguesas, 2003.

STAKE, Robert. **A arte da investigação com estudos de caso**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2007.

PORDATA. **Alunos matriculados no ensino superior**: total, por subsistema e por tipo de ensino - Portugal. Disponível em: <http://www.pordata.pt/Portugal/Alunos+matriculados+n+o+ensino+superior+total++por+subsistema+e+por+tipo+de+ensino-1019>. Acesso em: jan. 2014.

Mestre Ana Nascimento
Instituto de Educação da Universidade de Lisboa
Unidade de Investigação e Desenvolvimento em Educação e Formação
Grupo de Investigação Políticas de Educação e Formação
E-mail | amarnascimento@gmail.com

Prof. Dr. Belmiro Gil Cabrito
Universidade de Lisboa
Instituto de Educação
Unidade de Investigação e Desenvolvimento em Educação e Formação
Grupo de Investigação Políticas de Educação e Formação



Grupo de Pesquisa Administração e Política Educacional, Avaliação Educacional,
Formação de Adultos
E-mail | b.cabrito@ie.ulisboa.pt

Recebido 1º maio 2017

Aceito 31 maio 2017

Carreira num call center: a realidade portuguesa

Maria da Conceição Pereira Ramos

Ana de Fátima Rodrigues Afonso

Universidade do Porto

Resumo

Atualmente, muitos jovens adultos com bastantes qualificações são excluídos do mercado de trabalho por este não estar adaptado às suas qualificações (BONO, 2000). O mercado dos call centers tem ocupado uma posição de destaque na geração de novos postos de trabalho (SILVA, 2006), onde muitos dos jovens que lá ingressam esperam que seja temporário, de passagem, enquanto não encontram um trabalho melhor (LOUÇÃ, 2012). No entanto, o temporário torna-se, por vezes, longo, devido às restrições atuais do mercado de trabalho, levando os trabalhadores a permanecer, contrato após contrato, adaptando-se como podem aos ritmos e exigências da profissão, e suportando a desvalorização social e o estigma sobre o trabalho que realizam e, assim, seguindo carreira (LOUÇÃ, 2012; ROQUE, 2013). Deste modo, surge o interesse de refletir acerca dos motivos que levam esses trabalhadores a desenvolver carreira num *call center*.

Palavras-chave: *Call center*. Carreira. Emprego dos jovens.

Career in a call center: the Portuguese reality

Abstract

Nowadays many highly qualified young adults are excluded from the labor market, because they are not adapted to their qualifications (BONO, 2000). The call center market has occupied a prominent position in the generation of new jobs (SILVA, 2006), who enter it expect it to be temporary, in transit, until they find a better job (LOUÇÃ, 2012). However, the temporary becomes sometimes long, due to the current restrictions of the labor market, leading workers to remain, contract after contract, adapting as they can to the rhythms and demands of the profession, bearing the social devaluation and the stigma about the work they perform and, thus, pursuing this career (LOUÇÃ, 2012; ROQUE, 2013). In this way, the interest of reflecting on the reasons that lead these workers to develop career in a call center appears.

Keywords: Call center. Career. Jobs for young adults.



Carrera en un call center: la realidad portuguesa

Resumen

En la actualidad, muchos jóvenes altamente cualificados son excluidos del mercado de trabajo, por no estar adaptados a su cualificación (BONO, 2000). El mercado de call centers tiene una posición de foco en nuevas aperturas de trabajo (SILVA, 2006), donde muchos de los jóvenes que se unen a este tipo de trabajo esperan que sea una solución temporal, mientras que están buscando un mejor trabajo (LOUÇÃ, 2012). Sin embargo, dadas las restricciones actuales del mercado de trabajo, el temporal se convierte en más de lo esperado. Los trabajadores se ven obligados a permanecer, contrato tras contrato, adaptándose como pueden al ritmo y exigencias del trabajo, soportando la devaluación social y estigma sobre el trabajo que realizan, y, así, siguiendo carrera (LOUÇÃ, 2012; ROQUE, 2013). De este modo, surge el interés de reflexionar acerca de los motivos que llevan a estos trabajadores a desarrollar carrera en un call center.

Palabras clave: Call centers. Carrera. Empleo de los jóvenes.

Introdução

Vivencia-se uma época marcada por profundas transformações nas relações políticas, sociais, econômicas, laborais, e um mercado cada vez mais global e competitivo, onde as pessoas devem se posicionar, sobressaindo nas organizações, principalmente porque a maioria das organizações não está preparada para agir, rapidamente, perante o ritmo dessas mudanças. Um dos efeitos dessas transformações é a falta de emprego nos diversos setores da economia, sendo essencial que as pessoas assumam, nas organizações, o seu papel de responsabilidade, qualificando-se e estimulando a qualificação para a manutenção da sua empregabilidade. Para as organizações, já não basta reduzir custos, urge reinventar o já existente, e isso requer modificações nas funções e comportamentos dos trabalhadores (MINARELLI, 1995).

Toda a (r)evolução laboral e organizacional das últimas décadas tem consequências na gestão das carreiras dos indivíduos, uma vez que os seus objetivos podem alterar-se ao longo do tempo. Há alguns anos, as decisões de carreira eram maioritariamente baseadas em questões relacionadas ao trabalho. Atualmente, é necessário ter em conta outras características, como, por

exemplo, o estilo de vida do indivíduo, que pode ter um peso considerável nas decisões e escolhas de carreira (WILSON; DAVIES, 1999).

Por outro lado, essas mudanças trouxeram insegurança aos trabalhadores relativamente aos seus empregos, principalmente quanto à sua estabilidade, às suas capacidades e às suas oportunidades de carreira (ADAMS, 1991; SPARROW, 1996; SPARROW, COOPER, 1998; COOPER, 1999; LITTLER, 2000 apud FERREIRA, 2007), levando a uma redução da confiança, da satisfação com o trabalho, da motivação e do empenho (ROBINSON, 1996; HENDRY, JENKINS, 1997; LITTLER, 2000 apud FERREIRA, 2007). Consequentemente, surgem os sentimentos de um emprego menos seguro e de menor lealdade para com o empregador, que modificam as percepções do trabalhador acerca do que a organização lhe deve e do que este deve à organização, acarretando, por sua vez, uma maior responsabilidade do indivíduo na gestão da sua própria carreira (FERREIRA, 2007). Surge, assim, o termo “caos de carreira”, que significa o fim das carreiras sólidas e duradouras, carreiras auto-dirigidas e compartilhadas com diversas empresas (MCDANIELS; GYLBERS, 1992; CHANLAT, 1995; FREITAS, 1997; AMHERDT, 1999 apud SANT’ANNA; CASTILHO; KILIMNIK, 2006).

76

Desemprego jovem e empregabilidade

O termo “desemprego” é bastante vasto; portanto, difícil de lhe atribuir uma única definição. Contudo, para o presente estudo, é pertinente considerar que o desempregado é o indivíduo que, pertencente à população ativa (em idade de trabalho), está à procura de trabalho remunerado e não o encontra. A taxa de desemprego trata-se, portanto, do rácio entre a população desempregada e a população ativa (Instituto Nacional de Estatística).

Nos últimos anos, verificou-se, em Portugal, um aumento muito acentuado da taxa de desemprego jovem, entre os 15 e os 24 anos, muito próxima dos 40%, em 2012 (SÁ, 2014), mas ainda muito elevada em 2013 e 2014 (INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA, 2014). Neste sentido, e tendo em conta a população jovem, nomeadamente na União Europeia e durante a crise, depara-se cada vez mais, com jovens que, provavelmente, devido às altas taxas de desemprego, procuram emprego em áreas que, à primeira vista, nada têm a ver com a sua formação escolar ou interesses e competências,



com objetivos monetários e de sobrevivência, apesar das condições de trabalho precárias (CORRAL; ISUSI, 2013). Na jornada da vida profissional e acadêmica, muitos desses jovens continuam à procura de realização pessoal/profissional, mas outros descobrem competências e aptidões que não pensavam ter, muitas vezes em momentos tardios após o ingresso no ensino superior ou já no mercado de trabalho, acabando por, de alguma forma, alterar o seu percurso profissional e motivações futuras.

Situações de escassez de oferta de emprego e/ou procura em excesso conduzem a uma subvalorização das qualificações dos trabalhadores, colocando, muitas vezes, jovens licenciados em funções que requerem níveis mais baixos de qualificações (RAMOS, 2003; CEDEFOP, 2015).

Nos últimos anos, Portugal tem assistido a um aumento muito acentuado da taxa de desemprego jovem, atingindo os 32,2%, no 3.º trimestre de 2014 (INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA, 2014). Apesar dos ligeiros recuos em 2015, chegou-se ao término do ano de 2014 com uma taxa de 34,8%. Esses números são preocupantes, principalmente porque o desemprego tem atingido não só os indivíduos pouco qualificados, como também, inversamente, os mais qualificados, nomeadamente licenciados (SÁ, 2014). Em 2014, a percentagem de licenciados desempregados era de 10% enquanto a de indivíduos com o ensino secundário ou pós-secundário de 15,3% (INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA, 2014). Durante algum tempo, atribuiu-se, como causa do desemprego jovem, as baixas qualificações, no entanto, hoje, sabe-se que não é verdade, já que o número de jovens qualificados desempregados tem aumentado ao longo dos anos (SÁ, 2014). Assim, e, em face do crescente desemprego, os *Call Centers* podem considerar-se, por um lado, um escape laboral; por outro, uma rampa de inserção no mercado de trabalho (ROQUE, 2013).

Call centers em Portugal

De acordo com a Associação Portuguesa de Contact Centers (APCC) (2013), esse setor é um dos que mais disponibiliza postos de trabalho na sociedade atual, e o número continua a crescer em Portugal. O *Call Center* é um local de trabalho onde os operadores, através de um computador, recebem e fazem chamadas que são processadas e controladas por um programa

de distribuição ou de realização automática de chamadas (CHAMBEL; CASTANHEIRA, 2010). As empresas de *call center* recorrem ao uso intensivo de tecnologias de informação e comunicação (PINTO, 2013), sendo a partir da década de 80, com a grande evolução das tecnologias de informação e comunicação, que os *call centers* se tornaram numa das áreas empresariais mais proeminentes, quer para venda de serviços, quer para o apoio a clientes (CASTELLS, 1997; ROQUE, 2013), funcionando como um paradoxo, visto que se trata de um dos meios laborais, quer de entrada, quer de saída, mais facilitados do mercado laboral (ROQUE, 2013).

Habitualmente, uma empresa de *Call Center* necessita de estar em constante adaptação, uma vez que as campanhas ou produtos que os operadores têm de promover podem ser variados e mudar ao longo do tempo com bastante frequência. Uma outra característica presente nos *call centers* é que essas empresas, devido à evolução tecnológica, podem facilmente deslocalizar-se, mantendo os mesmos serviços. A gestão dos recursos humanos é também muito flexível e diversa, sendo frequente muitos *call centers* recorrerem a empresas de recursos humanos para a gestão dos seus operadores, não tendo, assim, uma relação contratual direta com os operadores (ROQUE, 2013), que estão subordinados a padrões exigentes de controlo, produtividade e rotatividade.

De acordo com Bono (2000) e Roque (2013), os operadores de *Call Center* são maioritariamente jovens (com idade entre os 20 e os 30 anos), estudantes universitários ou à procura do primeiro emprego, embora exista uma percentagem crescente de jovens e mulheres que mantêm essa atividade durante alguns anos por inexistência de trabalho mais adequado (SILVA, 2006). Apesar disso, segundo Roque (2013), esse tipo de trabalho é cada vez mais procurado por pessoas mais velhas. Relativamente às qualificações exigidas, normalmente estas são elevadas, uma vez que os operadores têm de dominar plataformas informáticas, embora muitos não sintam qualquer reconhecimento social relativamente ao seu trabalho (SANTOS; MARQUES, 2006).

Bono (2000, p. 18) refere que a ligação dos operadores de *Call Center* à empresa pode, em alguns aspectos, parecer-se com a ligação que os trabalhadores das organizações tayloristas mantinham com estas, nomeando os *Call Centers* “[...] linhas de montagem do século XXI [...]”, pois os trabalhadores definem o seu trabalho como monótono, enfadonho e fonte de grande *stress*. Segundo o estudo de Santos e Marques (2006), muitos operadores



(cerca de 46%, a maioria jovens e mulheres) escolhem esse trabalho por ser desempenhado em *part time*, sendo visto, apenas, como forma de ganhar dinheiro quando necessitam pagar os estudos ou enquanto não surge uma oportunidade de um emprego “melhor”.

A esse tipo de trabalho está quase sempre associada uma imagem negativa, uma vez que as condições laborais geram elevados níveis de stress, de insatisfação e de desinvestimento no trabalho e na atividade profissional (CHAMBEL; CASTANHEIRA, 2010). Para a investigadora Rosenfield (ANTUNES; BRAGA, 2009), o trabalho em *Call Center* traduz-se numa fragilidade identitária dos trabalhadores, resultado da ausência de valorização social do trabalho dos operadores de *telemarketing* e da sua associação a técnicas de venda pouco escrupulosas. A investigadora considera ainda que as identidades são sempre provisórias, quer para os operadores que procuram realização pessoal fora do *Call Center*, supondo ser um emprego de passagem, quer para os que investem o seu esforço na função, devido à ausência de perspectivas de construção de carreira e à alta rotatividade desses empregos.

De acordo com Bono (2000) e Bono e Bulloni (2008), os *Call Centers* representam o emprego do futuro, pois, além do escape temporário considerado por alguns operadores, são o emprego permanente para muitos indivíduos que se “resignam” com a precariedade laboral e onde acabam por fazer carreira.

Diversos estudos apontam que os trabalhadores mais envolvidos tendem a ser menos absentistas, a desejar manter o emprego, a sentir maior satisfação com o trabalho e a ter um melhor desempenho (CHAMBEL, CASTANHEIRA, 2010; CASTANHEIRA, CHAMBEL, 2012).

Segundo Roque (2013), a identidade do operador de *call center* é caracterizada pela inexistência de expectativas e pela frustração, não havendo por parte deste identificação com a construção de uma carreira profissional, tampouco um sentimento de pertença à empresa para a qual trabalha. De acordo com Huws (2001 apud ROQUE, 2013) e Standing (2011 apud ROQUE, 2013), o operador de *call center* promove formas de trabalho inseguras, tornando-se difícil a construção da sua identidade ocupacional, assim como da sua carreira profissional (ROQUE, 2013).

Segundo o Sindicato dos Trabalhadores de *Call Center* em Portugal (STCC), as más condições de trabalho são uma queixa recorrente, sobressaindo

a falta de progressão na carreira, a rígida supervisão, a pressão, a instabilidade e o assédio moral.

Conceito de “carreira profissional”

De acordo com Martins (2001), etimologicamente, a palavra “carreira” deriva do latim via “carraria”, “estrada”. Só a partir do século XIX, se inicia a utilização da palavra com o significado de “trajetória de vida profissional”, que até, recentemente, era da responsabilidade das organizações, das quais o indivíduo saberia, de antemão, o que esperar quanto ao seu percurso profissional. Segundo Dutra (1996), a definição de “carreira” é uma sequência de fases complexas, quando são atribuídas mais responsabilidades aos trabalhadores.

80

Numa perspectiva mais tradicional, a carreira pode ser vista enquanto desenvolvimento profissional, através do qual se vai ascendendo, hierarquicamente, numa determinada organização ao longo da vida (WILENSKY, 1961 apud CUNHA; REGO; CUNHA; CABRAL-CARDOSO; MARQUES; GOMES, 2012). Deste modo, os trabalhadores pressupõem que, ao longo da sua atividade profissional, vão desenvolvendo tarefas cada vez mais complexas, de maior responsabilidade e, sobretudo, de maior prestígio (MARTIN, STRAUSS, 1956; WILENKY, 1961; STEWMAN; KONDA, 1983 apud CUNHA; REGO; CUNHA; CABRAL-CARDOSO; MARQUES; GOMES, 2012). Apesar disso, existe, para algumas funções, de acordo com Thomas (1989 apud CUNHA; REGO; CUNHA; CABRAL-CARDOSO; MARQUES; GOMES, 2012) e Hennequin (2007 apud CUNHA; REGO; CUNHA; CABRAL-CARDOSO; MARQUES; GOMES, 2012), a possibilidade da progressão de carreira horizontal na hierarquia organizacional (CUNHA; REGO; CUNHA; CABRAL-CARDOSO; MARQUES; GOMES, 2012). Não obstante, a noção de “carreira” também traz, implícita a ideia de esforço e dedicação ao trabalho numa determinada atividade (GREENHAUS; CALLANAN, 1994), pelo que não se está perante a necessidade de haver uma única organização como empregador, mas da conjugação de dois aspectos: o aproveitamento das oportunidades do mercado de trabalho e a vontade e interesses do trabalhador (CUNHA; REGO; CUNHA; CABRAL-CARDOSO; MARQUES; GOMES, 2012).



Assim, a carreira de um indivíduo não é necessariamente igual à carreira de outro na mesma profissão. “Tal como não existem duas viagens iguais, também cada carreira é uma experiência única e, em boa parte, imprevisível: o caminho faz-se caminhando [...]” (CUNHA; REGO; CUNHA; CABRAL-CARDOSO; MARQUES; GOMES, 2012, p. 584). Surge, entretanto, uma outra visão de carreira, entendida como sequência de experiências profissionais ocorridas ao longo da vida, em que existem modificações nos desejos, concepções e atitudes (COLLIN; WATTS, 1996; BIRD 1996 apud COHEN, 2001, apud CUNHA; REGO; CUNHA; CABRAL-CARDOSO; MARQUES; GOMES, 2012). O desenvolvimento de uma carreira é, portanto, um conjunto de processos e não de acontecimentos isolados. Para algumas pessoas, esse processo pode até parecer linear, mas, para outros, existem muitas regressões, escaladas, “becos sem saída”, momentos de confusão e de acalmia (NÓVOA, 2000).

O conceito de “gestão de carreira” tem subjacente a necessidade que cada ser humano tem de realização pessoal, mas pretende responder igualmente às necessidades dos recursos humanos das organizações (CUNHA; REGO; CUNHA; CABRAL-CARDOSO; MARQUES; GOMES, 2012). De acordo com Greenhaus e Callanan (1994), a gestão de carreira é considerada um processo de resolução de problemas, em que os indivíduos adquirem informação pelo conhecimento da carreira e desenvolvem uma maior consciência de si mesmos e do ambiente que os rodeia, criando estratégias de desenvolvimento da sua carreira. Na literatura, não está claro quem tem mais responsabilidade na gestão das carreiras: se os indivíduos, se as organizações. Neste sentido, parece prevalecer que a gestão da carreira deve ser considerada uma responsabilidade partilhada em que ambos se influenciam e podem sair beneficiados. Por um lado, permite às organizações motivar e reter os bons colaboradores; por outro, os indivíduos têm poder de decisão e de escolha (CUNHA; REGO; CUNHA; CABRAL-CARDOSO; MARQUES; GOMES, 2012).

Savickas, Silling e Schwartz (1984 apud JANEIRO, 2010) chamam a atenção para a importância da capacidade que o ser humano tem em perspectivar o futuro, visto que verificaram correlações entre as atitudes de planeamento de carreira e algumas dimensões da perspectiva temporal, ou seja, o grau de estruturação do futuro, como eventos e a expectativa otimista do futuro (JANEIRO, 2010).

Já praticamente nenhuma empresa oferece uma carreira longa e estável, e, nestes tempos modernos de alta competitividade, é preciso perceber

que não se deve deixar para a organização a obrigação de cuidar da carreira dos seus colaboradores. No passado, a empresa era responsável pelo crescimento profissional dos seus trabalhadores, procurando ingressar numa boa empresa visando garantir o seu futuro. Atualmente, a realidade é bem diferente, não se trabalha, apenas, para o desenvolvimento da empresa, mas também para o desenvolvimento humano, ou seja, o desenvolvimento de cada um dos colaboradores (BECKHARD, 1997).

Metodologia de investigação

Dutra (1996) considera que os estudos concernentes à carreira são importantes, tanto para as empresas como para os trabalhadores, no sentido de compreender melhor a realidade em que estão inseridos, minimizando situações que possam levar a perdas, sofrimentos e riscos para ambas as partes.

De acordo com Sousa e Baptista (2011), a metodologia escolhida numa investigação deve levar em conta o seu objetivo, para que ele seja mais bem compreendido. Nesse sentido, a metodologia utilizada no presente trabalho recorre ao estudo qualitativo, tendo como objeto de análise treze entrevistas semiestruturadas envolvendo profissionais (com funções além de operadores) de dois *call centers* da região do Porto, em Portugal.

Os dados recolhidos foram posteriormente explorados com recurso à análise de conteúdo, um método muito utilizado no âmbito da investigação qualitativa. A análise de conteúdo é uma técnica de investigação empírica, definida por Berelson (1952, 1968 apud CARMO; FERREIRA, 1998, p. 251) como “[...] uma técnica de investigação que permite fazer uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações, tendo por objetivo a sua interpretação”. Hoje, assume-se mais como

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/receção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2014, p. 42).



Com esse projeto, pretende-se analisar o modo como diferentes profissionais de *Call Center* de uma organização percebem a sua carreira profissional na área e, assim, conhecer, compreender e interpretar como surgem as carreiras num *Call Center*, do ponto de vista desses profissionais, já que, para muitos, a escolha dessa profissão é um último recurso, num mercado laboral com escassez de oportunidades de emprego e trabalho precário. Dessa forma, foi elaborada a seguinte grelha de análise de conteúdo:

Quadro 1
Análise de conteúdo

Categorias	Subcategorias
Escolaridade	Grau obtido Frequência atual Investimento em formação
Experiência profissional anterior	Oportunidade na área de formação Setor profissional Função desempenhada Duração da experiência Relação contratual Motivo da escolha Motivo da saída
Experiência profissional em call center	Motivo de entrada Função de entrada e duração Relação contratual Motivo da mudança de categoria Tempo na função Remuneração
Família	Estado civil Filhos Importância da conciliação trabalho/família
Perspectivas de future	Precariedade vs. Estabilidade Gosto pela função Regularidade financeira Ausência de oportunidades
Carreira profissional	Definição Expectativas pessoais

Caracterização da amostra

A amostra é composta por treze entrevistados, com mais de um ano de experiência profissional em *Call Center*. Com o propósito de ir ao encontro dos objetivos deste estudo, a amostra foi previamente selecionada, levando em conta a categoria profissional dos entrevistados (não foram entrevistados operadores de *Call Center*).

Os entrevistados são profissionais de dois *Call Centers* situados no Porto, cuja principal atividade é o *outbound* (vulgarmente conhecido como *telemarketing*, ou seja, os operadores têm, como função principal, vender produtos) na área das telecomunicações. Apesar de também existir *inbound* (vulgarmente conhecido como “atendimento ao cliente”: queixas, reclamações, apoio técnico), não foi entrevistado nenhum profissional dessa área.

No quadro que se segue, é apresentado um breve resumo acerca de cada entrevistado, nomeadamente idade, gênero, estado civil, escolaridade e função desempenhada.

Quadro 2
Caracterização da amostra

Entrevistado	Idade	Gênero	Estado Civil	Escolaridade	Função
1	27	F	União fato	Mestrado	<i>Backoffice</i>
2	26	M	Solteiro	Ensino secundário	Chefe equipa
3	31	F	Solteiro	Mestrado	Supervisor
4	35	M	Divorciado	Ensino secundário	Chefe equipa
5	29	M	Solteiro	Ensino secundário	Chefe equipa
6	40	F	Solteiro	Ensino secundário	Formador
7	24	M	Solteiro	Licenciatura	Chefe equipa
8	24	M	Casado	Ensino secundário	Auditor



Quadro 2
Caracterização da amostra

Entrevistado	Idade	Gênero	Estado Civil	Escolaridade	Função
9	23	F	União fato	Licenciatura	<i>Backoffice</i>
10	24	M	União fato	Ensino secundário	Chefe equipa
11	29	M	Solteiro	Ensino secundário	Chefe equipa
12	30	M	Solteiro	Ensino secundário	Chefe equipa
13	28	M	Solteiro	Ensino secundário	Chefe equipa

Dos treze profissionais de *Call Center* entrevistados, apenas quatro são do sexo feminino, permitindo verificar que existe uma maior predominância do gênero masculino nos cargos “acima” de operador. Relativamente à idade, verifica-se que os entrevistados são todos bastante jovens, a maioria de idade inferior a 30 anos. O entrevistado mais novo tem 23 anos e o mais velho 40, sendo a média de idades de 28 anos e a moda de 24 anos. Relativamente ao estado civil, constata-se que a maioria dos elementos desse grupo (69,23%) são solteiros, os demais são casados ou estão em união de fato, apenas um é divorciado. No que toca à escolaridade, a maioria tem o ensino secundário (69,23%), sendo que dois deles frequentam, atualmente, o ensino superior e quatro possuem grau de licenciado e/ou mestrado.

Relativamente à função desempenhada, verifica-se a existência de cinco funções distintas: *backoffice*, formador, auditor, chefe de equipa e supervisor. Dessas funções, na amostra, destacou-se, claramente, a função de chefe de equipa (61,54%), seguindo-se dois *backoffice*, e apenas um entrevistado para cada uma das restantes funções. Tendo em conta o conhecimento da organização de um *Call Center*, sabe-se que a maioria dos profissionais são operadores, estando na base da pirâmide, seguindo-se a função de chefe de equipa. Pensado numa progressão hierárquica em pirâmide, o chefe de equipa está no segundo nível, juntamente com o *backoffice* e o auditor. No terceiro nível, encontra-se o supervisor (por área de negócio), podendo encontrar aqui, também, o formador.

Análise e discussão dos resultados

No que diz respeito à categoria “escolaridade”, verifica-se que o grupo de entrevistados tem, pelo menos, o ensino secundário concluído, dos quais dois estão, atualmente, frequentando o ensino superior e quatro têm a licenciatura ou mestrado concluído. Nenhum dos entrevistados está estudando ou estudou na área comercial; as áreas de estudo dessa amostra são educação social, direito, engenharia biomédica (ainda a frequentar), *design*, gestão (ainda a frequentar) e engenharia química. A maioria dos entrevistados com o ensino secundário concluído pondera candidatar-se à universidade, não estando porém para seus objetivos. Todos os entrevistados afirmaram não investir, por iniciativa própria, em formação, quer na área das vendas, quer na área do *Call Center*, mas todos tiveram formação fornecida pela empresa das telecomunicações. Relativamente aos entrevistados que não continuaram os estudos, estes referiram principalmente dois motivos para o afastamento académico: as dificuldades financeiras da família e a dificuldade em conciliar estudos com a vida profissional. Relativamente à primeira experiência profissional dos entrevistados, foi elaborado o seguinte quadro com o seu resumo.

86

Quadro 3
Primeira experiência profissional dos entrevistados

Entrevistado	Idade início funções	Função	Duração	Motivo de saída
1	20 anos	Vendedor porta a porta	0,5 ano	Estágio da licenciatura
2	18 anos	Operador <i>call center</i>	1 ano	Entrada na faculdade
3	20 anos	Investigador	3 anos	Fim financiamento
4	18 anos	Caixeiro	4,5 anos	Melhor oferta
5	19 anos	Empregado restauração	1 ano	Salário baixo, não gostava
6	18 anos	Empregado restauração	1 ano	Não gostava



Quadro 3
Primeira experiência profissional dos entrevistados

Entrevistado	Idade início funções	Função	Duração	Motivo de saída
7	18 anos	Design interiores	1 ano	Salário baixo
8	22 anos	Comercial	1 ano	Fim contrato
9	20 anos	Operador loja	0,5 ano	Fim contrato
10	18 anos	Empregado restauração	2 anos	Mudança residência
11	19 anos	Operador <i>Call Center</i>	3 anos	Nova Oportunidade/ Cansaço da função
12	18 anos	Operador <i>Call Center</i>	1,5 anos	Cansaço da função
13	20 anos	Operador loja	1,5 anos	Fim contrato

Na maioria dos casos (76,9%), a primeira experiência profissional não foi em *Call Center*, mas em áreas diferentes, desde a hotelaria à construção civil, setores de empregabilidade “aberta” e de importantes variações sazonais e conjunturais da atividade económica. Apenas três entrevistados tiveram num *Call Center*, como operador, a sua primeira experiência profissional. É possível, também, verificar que cerca de metade começou a trabalhar muito jovem, com 18 anos, sendo a média de idade de início da atividade profissional de 19 anos. Os primeiros empregos dessa amostra são maioritariamente empregos pouco qualificados. Com essa análise, pode-se verificar que os principais motivos de abandono das primeiras experiências profissionais devem-se tanto ao fato de os contratos de trabalho terem caducado, como ao de os entrevistados procurarem um trabalho com uma remuneração mais atrativa. Refira-se a importância dos contratos precários, sobretudo nos jovens e no trabalho em geral (SÁ, 2014; CORRAL, ISUSI, 2013), estando Portugal entre os países da União Europeia onde o índice de precariedade é dos mais elevados.

Visando ficar mais perceptivo o percurso profissional dos entrevistados dentro do *Call Center* atual, elaborou-se este pequeno quadro-resumo relativamente à função desempenhada quando entraram no *Call Center*, a sua duração, a função atual e a antiguidade.

Quadro 4
Resumo da experiência dos entrevistados no *Call Center* atual

Entrevistado	Início funções no CC	Função	Duração	Função atual	Duração
1	2010	Operador <i>inbound</i>	3 anos	<i>Backoffice</i>	2,5 anos
2	2013	Operador <i>outbound</i>	1 ano	Chefe equipa	1 ano
3	2011	Operador <i>outbound</i>	2 anos	Supervisor	2 anos
4	2010	Operador <i>outbound</i>	3 anos	Chefe equipa	2 anos
5	2007	Operador <i>inbound</i>	4,5 anos	Chefe equipa	1 ano
6	2001	Operador <i>inbound</i>	7 anos	Formador	0,5 ano
7	2012	Operador <i>outbound</i>	2 anos	Chefe equipa	1 ano
8	2014	Operador <i>outbound</i>	0,5 ano	Auditor	1 ano
9	2013	Operador <i>inbound</i>	0,5 ano	<i>Backoffice</i>	2,5 anos
10	2009	Operador <i>outbound</i>	1 ano	Supervisor	3 anos
11	2012	Chefe equipa	–	–	3 anos
12	2013	Chefe equipa	–	–	2 anos
13	2010	Operador <i>outbound</i>	1 ano	Chefe equipa	3 anos

No que se refere à função de entrada no *Call Center* atual, apenas dois operadores entraram diretamente para chefe de equipa. Em ambos os



casos, os entrevistados já tinham trabalhado na área das telecomunicações como operadores de *Call Center* (noutro *Call Center*), tendo, ao longo das suas experiências profissionais, desempenhado também funções de chefes de equipa. Os restantes dos entrevistados entraram no *Call Center* como operadores e só posteriormente passaram para outros cargos. Os motivos anunciados para a entrada nessa área são diversos, mas a maioria aponta o fato de haver se candidatado ao cargo por indicação de um amigo ou através da candidatura a uma vaga anunciada publicamente, numa situação em que estavam desempregados e à procura de novo emprego.

Verificado por Roque (2013) na sua investigação, todos os entrevistados têm a sua relação contratual com uma empresa de recursos humanos, cujo primeiro contrato foi um contrato de formação, passando, depois, para contrato a termo incerto ou a termo certo renovável automaticamente. Apenas um dos entrevistados iniciou a sua relação contratual num *Call Center* com recibos verdes e outro sem qualquer relação laboral.

Conforme já referido, a maioria dos entrevistados exerce, atualmente, a função de chefe de equipa. Quando questionados acerca dos motivos da mudança de categoria profissional, a maioria refere o seu bom desempenho enquanto operador, com bons resultados nas vendas, e a dedicação ("entrega") ao trabalho. Para a maioria dos entrevistados, a mudança de categoria profissional foi entendida como uma promoção, cujos critérios para a sua escolha foram, essencialmente, os resultados alcançados enquanto operadores. Os entrevistados que não partilham dessa opinião relatam que a mudança de categoria foi um aproveitamento das suas competências, ultrapassando a capacidade de vender.

Quanto à função desempenhada, atualmente, no *Call Center* e ao motivo que leva os entrevistados a aí permanecer, as respostas indicam a existência de um bom espírito de equipa em que todos se dão bem, sendo, igualmente, relatado como importante motivo de permanência a remuneração atrativa em face do mercado de trabalho existente em Portugal. Numa perspectiva global, os entrevistados gostam das funções que desempenham e do local onde estão trabalhando, chegando inclusive a estabelecer relações de amizade com os colegas de trabalho.

Todos os entrevistados relataram que, antes do início das suas funções, frequentaram formação. A formação que vai sendo desenvolvida no *Call*

Center não é, geralmente, uma formação formal, mas os entrevistados consideram fundamental a sua existência para os bons resultados alcançados.

De acordo com os entrevistados, os salários só são diferenciados através do sistema de prémios e de complementos de função, também variáveis. O salário-base corresponde ao salário mínimo nacional para um trabalhador a *full time*, quer seja operador, auditor, *backoffice* ou chefe de equipa. A exceção está nos salários-base dos supervisores e formadores, que são um pouco mais elevados.

A maioria dos entrevistados considera que o aumento da remuneração não foi proporcional ao crescimento das responsabilidades, chegando mesmo um dos entrevistados a verbalizar que ganhava mais enquanto operador, pois vendia muito. Foi relatado pela maioria dos entrevistados que o vencimento médio do operador era inferior ao vencimento atual (seja qual for a função desempenhada). Como seria expectável, verifica-se que a função de supervisor é a mais bem remunerada, seguida da função de chefe de equipe.

Conforme abordado anteriormente, apenas três entrevistados estão casados ou em união de fato. Destes, um está aguardando a chegada do primeiro filho, outro afirma querer constituir família, embora ainda seja cedo, e o terceiro afirma não fazer parte dos seus planos para já ter filhos. O único operador com filhos afirmou que foi motivado pela família que veio para o *Call Center*, deixando o emprego que exercia havia 14 anos. É interessante verificar que, dos entrevistados, apenas um colaborador tem filhos, existindo um segundo aguardando a chegada do primeiro filho. A maioria dos entrevistados são solteiros, residindo sozinhos ou com os pais. Desse modo, é impossível aprofundar mais essa categoria, já que todos os candidatos indicaram como importante a conciliação família/trabalho, encontrando-se no entanto a residir sozinhos ou com os pais. Esse fato vai ao encontro dos dados que têm sido avançados, e bastante debatidos, na comunicação social e que são do conhecimento público e dos investigadores: em Portugal, os jovens iniciam o projeto familiar cada vez mais tarde, contando com a importante solidariedade familiar e das redes sociais informais para lidar com a crise, enfretando uma série de constrangimentos (GUERREIRO; ABRANTES, 2007). Em 2013, na União Europeia, os jovens portugueses eram os que saíam mais tarde de casa dos pais (com 29 anos, sendo a média para os 28 países da UE de 26,1 anos) (EUROSTAT, 2015). Neste sentido, e de acordo com Sá (2014), a precariedade económica e social faz parte de muitas famílias portuguesas em que



o trabalho precário e inseguro está associado à instabilidade de programar o futuro, principalmente para os jovens que ficam até mais tarde em casa dos pais, devido à dificuldade em enfrentar os riscos sociais; incapacidade de a família assumir as despesas diárias; e alterações constantes dos horários laborais e da relação entre o trabalho e o desemprego. Em Portugal, de acordo com Rebelo (2004), são as mulheres, os jovens, os idosos, os trabalhadores com baixa escolaridade e os licenciados os mais vulneráveis à precariedade laboral.

Relativamente às perspectivas futuras dos entrevistados, as opiniões dividem-se em dois tipos. Uma parte dos entrevistados indica pretender continuar a trabalhar na área das telecomunicações, mas não necessariamente em *Call Center*, uma vez que gosta do que fazem. Outros dizem não pretender continuar na área a longo prazo, almejando uma oportunidade na sua área de formação.

No que concerne à definição de “carreira profissional”, tal como verificado na pesquisa bibliográfica realizada, para a maioria dos entrevistados não é uma definição fácil. É possível analisar, em cada uma das respostas, aspectos únicos e individuais em que a experiência profissional contribui, grandemente, para a noção de “carreira profissional”. Não obstante, verifica-se, igualmente, alguns pontos em comum, ressaltando a ideia transversal de que, associados à definição de “carreira”, se encontram conceitos como “progressão” (hierárquica ou de responsabilidades/tarefas) e “aumento salarial”, como defende Dutra (1996), em que a carreira consiste numa sequência de fases com atribuição de maiores responsabilidades aos trabalhadores. Ao longo desse “caminho” individual, cada ser humano vai adquirindo experiência e competências que lhe permitem essa progressão (DUTRA, 1996).

Alguns dos entrevistados têm uma visão de carreira mais tradicional (WILENSKY, 1961, apud CUNHA; REGO; CUNHA; CABRAL-CARDOSO; MARQUES; GOMES, 2012), definindo-a como “subir patamares [...] começar de baixo” (E13; E10, 2015), “progredir” (E2; E5; E9, 2015), referindo-se à existência de uma progressão hierárquica em que os trabalhadores vão desenvolvendo tarefas mais complexas e com mais responsabilidade. Desse modo, e tal como indicado por Terenas (2012), a carreira profissional é entendida como um processo complexo de desenvolvimento ao longo da vida de um indivíduo em que aprendizagem exerce um papel preponderante: “[...] é aprender todos os dias e trabalhar para ser melhor [...]” (E4, 2015). Para o entrevistado

92 E9 (2015), com o seu relato de carreira profissional, “[...] tem dois fatores muito importantes: bem-estar [...]” e “[...] melhores condições”, e para o E11 (2015), “[...] será desde o primeiro dia em que tive uma atividade que se possa considerar trabalho [...] é a minha bagagem”, encaminha a sua visão para a possibilidade de a gestão de carreira ser feita pelo indivíduo, através da aquisição de estratégias que lhe permite construir carreira procurando o bem-estar e o desenvolvimento pessoal (GREENHAUS, CALLANAN, 1994; KOSSEK, ROBERTS, FISHER, DEMARR, 1998 apud FERREIRA, 2007; HALL, 1991 e 1996; HALL, MIRVIS, 1995; HALL, MOSS, 1998 apud CASTANHEIRA, CAETANO, 1999; CUNHA, REGO, CUNHA, CABRAL-CARDOSO, MARQUES, GOMES, 2012). Alguns dos entrevistados deixaram claro, nos seus depoimentos, a possibilidade de a carreira profissional não ocorrer numa única organização ou área profissional, indo ao encontro da definição de “carreira sem fronteiras” ou *boundaryless career* (ARTHUR, ROUSSEAU, 1996a e 1996b apud FERREIRA, 2007; CUNHA, REGO, CUNHA, CABRAL-CARDOSO, MARQUES, GOMES, 2012), “[...] podendo ser numa só empresa ou dentro de uma área em várias empresas” (E8, 2015). Tal como para Cunha; Rego; Cunha; Cabral-Cardoso; Marques; Gomes (2012), a carreira “[...] é tudo o que é desenvolvimento enquanto ser humano” (E11, 2015), “te[r]mos de estar bem a nível pessoal e felizes com o que fazemos” (E12, 2015), “[...] é o nosso percurso de realização pessoal” (E7, 2015). Fica evidente que, para existir uma carreira de sucesso e poder evoluir, profissionalmente, os trabalhadores têm de fazer o que gostam e sentir-se realizados, quer pessoal quer profissionalmente, pois a carreira engloba todas as áreas da vida do indivíduo.

Considerações finais

Verifica-se em Portugal uma taxa de desemprego jovem elevada, deparando-se os jovens com empregos precários, atípicos e contratos de trabalho temporário, demonstrando uma grande dificuldade em ingressar no mercado de trabalho, principalmente para os mais qualificados. Vivenciam-se gerações de trabalhadores, muitos deles qualificados, com trabalhos desqualificados e desvalorizados socialmente, com menores direitos profissionais que as gerações anteriores, mas com maior capacidade de resistência à precariedade (LOUÇÃ, 2012). Nessa perspectiva de precariedade laboral, os *Call Centers* têm surgido como importantes nichos de emprego para os jovens portugueses,



verificando-se, pelas entrevistas realizadas, que os motivos de entrada desses trabalhadores foram devido, principalmente, à falta de oportunidades noutras áreas e que a progressão de carreira resulta do seu bom desempenho enquanto operadores.

De acordo com Bono e Bulloni (2008), os *Call Centers* são cada vez mais usados para satisfazer determinados aspectos da relação com os seus clientes. Desse modo, as tarefas desenvolvidas num *Call Center* são cada vez mais amplas e complexas. Apesar de a função de operador de call center não exigir qualificações particulares, os entrevistados acreditam que os seus estudos lhes permitiram desenvolver as funções atuais com sucesso, conseguindo evoluir profissionalmente.

Conforme indicam as investigações de Bono (2000) e Roque (2013), a maioria dos trabalhadores de *Call Center* são jovens à procura do primeiro emprego ou estudantes universitários, apesar de existirem, cada vez mais, operadores que mantêm essa atividade por vários anos. Muitos desses jovens tiveram necessidade de “ajudar a família” (mesmo que para financiar os seus estudos) (BONO; BULLONI, 2008), verificando-se, também, nessa investigação que muitos ainda coabitam com os progenitores. Apesar disso, alguns, e com o progredir na carreira, emanciparam-se e já residem sozinhos ou com o(a) companheiro(a), tornando-se independentes dos seus progenitores. Mediante o presente estudo, pode-se, igualmente, verificar que alguns dos entrevistados estão conciliando trabalho com estudos, porém outros, num *Call Center*, tiveram a sua primeira atividade profissional. O entrevistado que está no *Call Center* há menos tempo tem mais de um ano de serviço e o que está na área há mais tempo tem 14 anos, sendo que, em média, os entrevistados estão no *Call Center* há quatro anos.

Pode-se afirmar que a vida profissional tem um lugar importante na vida desses jovens entrevistados, tal como indicado no estudo de Santos e Marques (2006), Roque (2013) e Bono e Bulloni (2008), visto que consideram ter uma relação contratual estável (apesar de o contrato de trabalho ser com empresas de recursos humanos), associada à obtenção de um salário mensal “aceitável” para as condições atuais de Portugal e a um bom ambiente de trabalho. Apesar disso, alguns dos entrevistados ambicionam conseguir trabalhar na sua área de formação e, numa perspectiva a longo prazo, praticamente nenhum se imagina continuar trabalhando em *Call Center*. Conforme consta no estudo de Santos e Marques (2006), a probabilidade de progressão de

carreira sentida pelos entrevistados é baixa, considerando que, não atingindo os objetivos propostos, é muito provável que sejam dispensados pelas entidades empregadoras.

De acordo com o estudo de Louçã (2012), os operadores de *Call Center* têm poucas expectativas de uma carreira prolongada no *Call Center*, no entanto ele não se passa no caso dos colaboradores a desenvolver trabalho de chefia, uma vez que estes, por norma, gostam do seu trabalho e alguns mantêm ainda a esperança de poder vir a continuar a progredir na empresa. Uma vez que não foram efetivadas entrevistas a operadores, não existem dados que permitam confirmar a parte inicial dessa afirmação, contudo os entrevistados relatam alguma relutância na continuação da ascensão da carreira no *Call Center*.

Relativamente às condições salariais, conforme estudo de Bono e Bulloni (2008), todos os entrevistados têm uma remuneração fixa associada a uma componente variável (comissões). Ademais, verificou-se, igualmente, nessa análise, que a maioria dos entrevistados se mostra satisfeita com a sua remuneração. No que concerne ao contrato de trabalho, verifica-se que todos os entrevistados possuem um contrato de trabalho a termo indeterminado. Em ambos os casos, o contrato de trabalho não é com a empresa de telecomunicações, mas com empresas de recursos humanos, conforme indicam os estudos de Santos e Marques (2006) e de Kovács (2005). Não se constatou, nessa amostra, qualquer desconforto pelo fato de os entrevistados não terem a sua relação contratual com a empresa de telecomunicações.

Contrariamente ao indicado no estudo de Bono e Bulloni (2008), esses entrevistados não exprimem sentimento de instabilidade, insegurança e insatisfação laboral. Não obstante, alguns entrevistados, principalmente os licenciados, indicam que, a longo prazo, não pretendem continuar no *Call Center*, tendo esperança de ingressar no mercado de trabalho relacionado à sua formação académica, ressaltando, porém, que, não sabendo o que o futuro lhes reserva, esta será sempre uma área onde gostam de trabalhar e na qual, até agora, demonstram obter sucesso.

Conforme Santos e Marques (2006), e contrariamente ao observado por Bono e Bulloni (2008), os entrevistados experienciam companheirismo e solidariedade para com os colegas de trabalho, verificando-se a construção e existência de vínculos sociais e laborais. Pode-se, igualmente, inferir o indicado



no estudo de Santos e Marques (2006), ou seja, a maioria dos entrevistados sente-se satisfeita com o seu trabalho e considera desenvolver relações de amizade com colegas.

De acordo com Kovács e Castillo (1998), este estudo veio demonstrar que toda a operação do *Call Center* é controlada, informaticamente, visando obter os melhores resultados possíveis, tornando a produção bastante flexível, automatizada e possuidora de serviços standardizados para empresas subcontratadas.

Pode-se concluir que, conforme Triper e Dubar (1998 apud ROQUE, 2013), a existência de um emprego estável com carreira profissional garantida é cada vez mais uma utopia num mercado de trabalho que ainda não se adaptou à tendência crescente de licenciados (BONO, 2000) e onde os jovens têm consciência de que as suas condições laborais não são as ideais, procurando a sobrevivência em áreas que nada têm a ver com a sua formação (CORRAL; ISUSI, 2013). Verifica-se que a organização do trabalho de um *Call Center* é capaz de se adaptar a múltiplas situações. Desse modo, a precariedade imposta pela flexibilidade das relações laborais pode ser entendida como vantagem pelos próprios trabalhadores, visto que podem compatibilizar o trabalho (*part time* e/ou horários flexíveis) com outros empregos ou projetos pessoais (incluindo estudos). Ou, ainda, porque as expectativas de progressão na carreira justificam a disponibilidade permanente e dedicação ao trabalho, além dos horários e tipo de contrato (LOUÇÃ, 2012). Os *Call Centers* têm sido uma forma mais facilitada de ingresso no mercado de trabalho, cujos vínculos se pretendiam temporários, no entanto estão se tornando duradouros, sem falar que alguns dos operadores estão seguindo carreira (ROQUE, 2013).

Observa-se, nos relatos dos entrevistados, que o desenvolvimento de uma carreira nessa área de trabalho, apesar de o *Call Center* não oferecer qualquer garantia futura (emprego de “passagem” ou “transitório”), não é fruto do acaso, mas de um aproveitamento por parte da empresa das competências desses trabalhadores e, por outro prisma, de “aproveitamento” por parte dos trabalhadores dessa oferta de trabalho “aberta”, numa altura em que o emprego escasseia. Assim, e de acordo com Minarelli (1995), o indivíduo deve, na gestão da sua carreira, analisar as suas competências e também o mercado da empresa, identificando, depois, onde quer ou pode chegar e qual a meta que se propõe atingir, tendo em vista a realização pessoal e não apenas financeira ou hierárquica. Deve-se conquistar a “empregabilidade

vitalícia”, não o “emprego vitalício”, isto é, ser um profissional preparado para novos desafios. Mesmo que, no futuro, os entrevistados não continuem no call center atual, as experiências adquiridas, a “bagagem adquirida”, vai, juntamente com outros fatores (pessoais e sociais), desencadear o desenvolvimento das suas carreiras.

Além da criação de emprego, importa aprimorar a sua qualidade, nomeadamente em termos de contratos, níveis salariais, horários de trabalho e prevenção de riscos.

Referências

ANTUNES, Ricardo; BRAGA, Ruy (Org.). **Infoproletários**: degradação real do trabalho virtual. São Paulo: Boitempo, 2009.

ASSOCIAÇÃO Portuguesa de Contact Centers (APCC). **Estudos de caracterização e benchmarking da atividade de Contact Centres**. 2013: Disponível em: <http://www.apcontactcenters.org/#!benchmarking-apcc/c250t>. Acesso em: 8 dez. 2014.

96 BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2014.

BECKHARD, Richard. **Perfil da organização saudável**. São Paulo: Futura, 1997.

BONO, Andrea del. Call centres, el trabajo del futuro? El caso de estrategias telefonicas, S. A. (ESTATEL). **Sociologia del Trabajo**, Madrid, n. 39, p. 3-31, mar./maio 2000.

BONO, Andrea del; BULLONI, María Noel. Experiencias laborales juveniles – los agentes telefónicos de call centers offshore en Argentina. **Trabajo y Sociedad**, Argentina, v. 9, n. 10, p. 1-21, out. 2008.

CARMO, Hermano; FERREIRA, Manuela Malheiro. **Metodologia da investigação**: guia para auto-aprendizagem. Lisboa: Universidade Aberta, 1998.

CASTANHEIRA, Filipa; CHAMBEL, Maria José. The human resource management in call centres: the development of a questionnaire. **Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones**, Madrid, v. 28, n. 1, p. 37-50, abr. 2012.

CASTANHEIRA, Lurdes; CAETANO, António. Dimensões do contrato psicológico. **Psicologia**, v. 13, n. 1-2, p. 99-125, jul./dez. 1999.



CASTELLS, Manuel. **La era de la información**: la sociedade red. Madrid: Alianza Editorial, 1997.

CEDEFOP. **Skills, qualifications and jobs in the EU**: the making of a perfect match? evidence from cedefop's european skills and jobs survey. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2015.

CHAMBEL, Maria José; CASTANHEIRA, Filipa. **Trabalhar num call center**: dos mitos à realidade. Lisboa: Editora RH, 2010.

CORRAL, Antonio; ISUSI, Inigo. **Working conditions of young entrants to the labour market**. Dublin: European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions, 2013.

CUNHA, Miguel Pina e; REGO, Arménio; CUNHA, Rita Campos e; CABRAL-CARDOSO, Carlos; MARQUES, Carlos Alves; GOMES, Jorge Filipe da Silva. **Manual de gestão de pessoas e do capital humano**. 2. ed. Lisboa: Sílabo Edições, 2012.

DUTRA, Joel Souza. **Administração de carreiras**: uma proposta para repensar a gestão de pessoas. São Paulo: Atlas, 1996.

E2. **Entrevista**. Porto (Portugal), 12 jan. 2015.

E4. **Entrevista**. Porto (Portugal), 30 jan. 2015.

E5. **Entrevista**. Porto (Portugal), 20 fev. 2015.

E7. **Entrevista**. Porto (Portugal), 5 mar. 2015.

E8. **Entrevista**. Porto (Portugal), 6 mar. 2015.

E9. **Entrevista**. Porto (Portugal), 19 mar. 2015.

E10. **Entrevista**. Porto (Portugal), 24 mar. 2015.

E11. **Entrevista**. Porto (Portugal), 6 abr. 2015.

E12. **Entrevista**. Porto (Portugal), 9 abr. 2015.

E13. **Entrevista**. Porto (Portugal), 20 abr. 2015.

EUROSTAT. **What it means to be young in the European Union today**: facts and figures on youth and children in the EU. 2015.

FERREIRA, Ana Paula Vieira Gomes. **Conteúdo e quebra do contracto psicológico e comportamentos individuais de gestão de carreira**. 2007. 230f. Tese (Doutorado em Ciências

Empresariais) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Empresariais, Universidade do Minho, Braga, 2007.

GREENHAUS, Jeffrey H.; CALLANAN, Gerard A. **Carrer management**. 2. ed. Forth Worth: Dryden Press, 1994.

GUERREIRO, Maria das Dores; ABRANTES, Pedro. **Transições incertas**: os jovens perante o trabalho e a família. Lisboa: Comissão para a Igualdade no Trabalho e no Emprego, 2007.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA. **Estatísticas do Emprego 3º trimestre de 2014**. Lisboa: INE/Estatísticas Oficiais, 2014.

JANEIRO, Isabel Nunes. Motivational Dynamics in the Development of Career Attitudes among Adolescents. **Journal of Vocational Behavior**, New York, v. 76, n. 2, p. 170–177, apr. 2010.

KOVÁCS, Ilona. El empleo flexible en Portugal. **Sociologia del Trabajo**, Madrid, n. 45, p. 39-72, mar./maio 2005.

KOVÁCS, Ilona; CASTILLO, Juan. **Novos modelos de produção**. Oeiras (Portugal): Celta, 1998.

98 LOUÇÃ, João Carlos Anacleto. **Nós callcentristas somos o novo proletariado**. Identidades e resistências do trabalho em call center. 2012. 121f. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia. Universidade Nova, Lisboa, 2012.

MARTINS, Hélio. **Gestão de carreiras na área do conhecimento**: abordagem conceitual e resultados de pesquisa. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2001.

MINARELLI, José Augusto. **Empregabilidade**: o caminho das pedras. São Paulo: Editora Gente, 1995.

NÓVOA, António. **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 2000.

PINTO, Hugo. **Análise da qualidade percebida de um call center**: estudo de caso Sage Portugal. 2013. 82f. Dissertação (Mestrado em Gestão de Serviços) - Programa de Pós-Graduação em Gestão de Serviços, Universidade do Porto, 2013.

RAMOS, Maria da Conceição Pereira. **Ação social na área do emprego e da formação profissional**. Lisboa: Universidade Aberta, 2003.

REBELO, Glória. **Flexibilidade e precariedade no trabalho**. Lisboa: Fundação para a Ciência e Tecnologia, 2004.



ROQUE, Isabel Maria Bonito. A precariedade dos estudantes universitários no universo académico dos Call Centres. **International Journal on Working Conditions**, Porto, n. 6, p. 18-36, jul./dez. 2013.

SÁ, Vânia Catarina Neves de. **O desemprego jovem em Portugal**. Dissertação (Mestrado em Economia) – Programa de Pós-Graduação em Economia, Universidade de Coimbra, 2014.

SANT'ANNA, Anderson de Souza; CASTILHO, Isolda Velozo; KILIMNIK, Zélia Miranda. Carreiras em transformação e seus paradoxais reflexos nos indivíduos: metáforas de carreira e de competência. **Comportamento Organizacional e Gestão**, Lisboa, v. 12, n. 2, p. 257-280, 2006.

SANTOS, Maria João; MARQUES, Ana Paula. O caso dos Call Centers – organização do trabalho e atitudes face ao trabalho e emprego. **Sociologia, Problemas e Práticas**, Oeiras, n. 52, p. 67-86, 2006.

SILVA, Luis Fernando Correa da. **Relações de trabalho em call centers**: flexibilidade laboral e perfis sócio-ocupacionais em novo cenário de emprego. 2006. 150f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

SOUSA, Maria José; BAPTISTA, Cristina Sales. **Como fazer investigação, dissertação, teses e relatórios**: segundo Bolonha. Lisboa: Pactor, 2011.

TERENAS, Nuno. O desenvolvimento da carreira. **Psicologia.pt**: o portal dos psicólogos, 2012. Disponível em: http://www.psicologia.pt/artigos/ver_artigo.php?codigo=A0630. Acesso em: 27 abr. 2015.

WILSON, Tony; DAVIES, Goronwy. The changing career strategies of managers. **Career Development International**, New York, v. 4, n. 2, p. 101-107, 1999.

Ms. Ana de Fátima Rodrigues Afonso
Universidade do Porto | Portugal
Faculdade de Economia | FEP
Mestrado em Economia e Gestão dos Recursos Humanos
E-mail | anitafonso@gmail.com



Profa. Dra. Maria da Conceição Pereira Ramos
Universidade do Porto | Portugal
Faculdade de Economia | FEP
Centro de Estudos das Migrações e Relações Interculturais | CEMRI
E-mail | cramos@fep.up.pt

Recebido 7 mar. 2017

Aceito 17 maio. 2017



Educação, escola e humanização em Marx, Engels e Lukács

Liliam Faria Porto Borges
Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Resumo

O trabalho discute o entendimento da escola a partir dos conceitos de trabalho e humanização em Marx, Engels e Lukács. A constituição humana por meio da sua intervenção junto à natureza e o estabelecimento das relações sociais são processos educativos que se repetem, tanto na história do homem, quanto no desenvolvimento individual, recolocando, nos processos educativos, a construção do homem como ser social e construindo o longo caminho de distanciamento de sua condição animal. Com base nesse breve panorama, propõe uma análise acerca da escola e do ensino no Brasil, indicando a função social da educação escolar e o significado das perspectivas pedagógicas que secundarizam a relação entre ensinar e aprender.

Palavras-chave: Educação. Escola. Humanização.

101

Education, school and humanization in Marx, Engels and Lukács

Abstract

The paper discusses the education and school understanding from the working concepts and humanization on Marx, Engels and Lukács. The human constitution through its intervention with nature and the establishment of the social relations are instructional processes that are repeated both in the history of man and in the individual development, replacing in the instructional processes the construction of man, as social being and building the long distance path of his animal condition. From this such brief panorama, the text proposes an analysis about school and teaching in Brazil indicating the social role of the education at school and the meaning of the pedagogical perspectives that put into second place the relationship between teaching and learning.

Keywords: Education. School. Humanization.

Educación, escuela y humanización en Marx, Engels y Lukács

Resumen

El trabajo discute el entendimiento de la educación y de la escuela a partir de conceptos de trabajo y humanización en Marx, Engels y Lukács. La constitución humana por medio de su intervención junto a la naturaleza y el asentamiento de las relaciones sociales son procesos educativos que se repiten, tanto en la historia del hombre, como en el desarrollo individual, reemplazando, en los procesos educativos, la construcción del hombre como ser social y construyendo el largo camino de alejamiento de su condición animal. A partir de ese breve panorama, se propone un análisis acerca de la escuela y de la enseñanza en Brasil, que demuestra la función social de la educación escolar y el significado de las perspectivas pedagógicas que ponen en segundo plano la relación entre enseñar y aprender. Palabras clave: Educación. Escuela. Humanización.

Humanização e trabalho

102

O planeta Terra, em sua estrutura, é composto por elementos com e sem vida – minerais, vegetais e animais. Sobre essa base natural, ergueu-se o mundo humano e, a partir dessa mesma natureza, inclui-se o Homem como ser natural, como animal. Ocorre que, ao interagir de forma determinada com a natureza, o homem foi capaz de se diferenciar do mundo natural e, em paralelo, criar outro mundo, ou seja, o mundo da cultura, o mundo humano.

Compreender essa diferenciação da natureza – na medida em que o homem se distancia de sua determinação natural, sem nunca a abandonar – é conceber a ontologia do ser social, como formulou György Lukács, com base em Karl Marx e Friedrich Engels.

Assim como todos os seres vivos, em particular os animais, interagem com a natureza para garantir sua sobrevivência, o homem, como um desses, passa a construir formas dessa interação que permitem transformações cruciais a ponto de alcançar a consciência. Com base na ação consciente, é possível compreender de que forma tal ação, antes natural, torna-se ação social, o trabalho.



Engels (1986) afirma que o trabalho produz o homem e demonstra essa afirmação de forma analítica, considerando, sobretudo, a produção de Darwin¹. O autor expõe como o homem se diferencia dos outros animais ao ter uma transformação estrutural de sua mão em determinada condição histórica e, a partir daí, o longo caminho até a utilização consciente do gesto – e a teleologia da ação – como trabalho. Esse permite uma ação cada vez mais coletiva e articulada entre os homens, que vai exigir a linguagem, conseqüentemente, o caminho do desenvolvimento humano na natureza e no mundo humano como ser social.

A essa grande alteração, Lukács (1978) chama “Salto Ontológico”. Reafirma, apoiado nos estudos de Marx, que um ser social se desenvolve tendo por base um ser orgânico e esse também o faz a partir de um ser inorgânico, em um movimento em que o novo nasce do velho, mas de forma tão mais complexa que não mais se identifica com sua origem. Portanto, caracteriza um “salto” já que produziu elementos tão próprios na sua complexidade, configurando absolutamente novo².

Como ontologia do ser social, portanto, aquilo que define o homem como ser, para além do mundo natural, é o trabalho.

Toda riqueza provém do trabalho, asseguram os economistas. E assim o é na realidade: a natureza proporciona as matérias que o trabalho transforma em riqueza. Mas o trabalho é muito mais que isso: é o fundamento da vida humana. Podemos até afirmar que, sob determinado aspecto, o trabalho criou o próprio homem (ENGELS, 1986, p. 19).

O trabalho é a forma específica e determinada pela qual os homens respondem às suas necessidades individuais e coletivas em uma cadeia de mediações que, ao se constituir, cria necessidades com o desenvolvimento de instrumentos, ferramentas, procedimentos e, sobretudo, como já foi dito, a comunicação e o desenvolvimento da linguagem. Além da atividade de alguns animais, extremamente complexa e elaborada como a construção da casa do pássaro joão de barro, do dique do castor ou da organização coletiva das abelhas e formigas, é a consciência da ação que diferencia o trabalho como algo especificamente humano.

A essência do trabalho consiste precisamente em ir além dessa fixação dos seres vivos na competição biológica com seu mundo

ambiente. O momento essencialmente separatório é constituído não pela fabricação de produtos, mas pelo papel da consciência, a qual, precisamente aqui, deixa de ser mero epifenômeno da reprodução biológica: o produto, diz Marx, é um resultado que no início do processo existia 'já na representação do trabalhador', isto é, de modo ideal (LUKÁCS, 1978, p. 5).

E a origem dessa formulação em Marx:

Antes de tudo, o trabalho é um processo de que participam o homem e a Natureza, processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põem em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a Natureza externa a ele e ao modifica-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências nela adormecidas e sujeitao jogo de suas forças ao seu próprio domínio. [...]. Pressupomos o trabalho numa forma em que pertence exclusivamente ao homem. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha envergonha mais de um arquiteto humano com a construção dos favos de sua colmeia. Mas, o que distingue, de antemão, o pior arquiteto da melhor abelha é que ele construiu o favo em sua cabeça, antes de construí-lo em cera. No fim do processo do trabalho obtém-se um resultado que já no início deste existiu na imaginação do trabalhador, e portanto idealmente (MARX, 1988, p. 142).

A especificidade do trabalho seria o "pôr teleológico" nos dizeres de Lukács que revela a constituição de um novo ser que projeta em pensamento o que deverá realizar na intervenção no mundo real e cria inúmeras mediações para tal realização no mesmo movimento em que o mesmo cria variadas condições dessa realização, a fim de produzir a tal cadeia de mediações. Assim, desenvolve o que se chama de ciência, tecnologia e arte – pura formulação humana decorrente de sua atividade ontológica.

A busca por responder às necessidades inicialmente biológicas e, depois, culturais é que leva o homem a construir a ideia de algo a se efetivar. Para tal realização, é forçoso construir em pensamento os meios pelos quais



poderá realizá-la e ideias sobre como construir as ferramentas para efetivar seu projeto e, ainda, as formas de utilização dessas. E nesse emaranhado, a consciência vai produzindo o homem e a enormidade do mundo humano – cada vez mais afastado da natureza, inclusive em suas necessidades.

Educar para Humanizar

O desenvolvimento do homem no tempo e no espaço, como resultado do trabalho, produziu as variadas formações históricas e culturais que não permitiriam identificar, nos dias de hoje, as necessidades básicas humanas sem fazer menção à determinada cultura. A constituição de variadas organizações sociais determina não apenas as mais diversas formas de definição das necessidades biológicas e culturais, mas também a forma como essas se concretizam.

Produtor de necessidades e motor da cadeia de mediações, o trabalho é histórico e, diferente das abelhas; os homens não nascem aptos a ele. Além das necessidades biológicas básicas, tudo o mais, ou seja, tudo o que se constitui, além do animal humano, é transmitido nas relações sociais. O homem nasce bicho e se faz homem nas relações sociais em que se encontra. Ainda a fome e o instinto reprodutor se darão no homem, determinados pela sua forma social e cultural. E o que parece ser puro instinto se veste de determinações da cultura a ponto de machos e fêmeas não se atraírem por ser da mesma família – ou determinada carne não ser considerada alimento em um grupo carnívoro.

Nesse mundo humano, não há determinação genética que constitua relações, mas práticas que são vivenciadas e reproduzidas, portanto, aprendidas. O homem deve aprender a ser homem ou não o será. São as apropriações de suas relações sociais que o fazem ser um cavaleiro medieval ou um professor contemporâneo. Assim, a educação é ontologia humana como parte decorrente do trabalho humano.

O exercício hipotético do conto acerca do menino lobo de Kipling (2005)³ permite compreender que não há determinação prévia acerca dos elementos humanizados a não ser a vida social e suas relações, a práxis humana. É na inserção real que nos conformamos à humanidade que nos parece anterior ou predeterminada, ou causal ou como queiram as perspectivas idealistas em suas mais diversas expressões. Assim, educar é humanizar, na medida em que, ao se apropriar daquilo que os homens produziram por meio do trabalho,

os homens são constituídos e se afastam dos animais. Humanização, nesse sentido, se remete ao afastamento da determinação natural. Se o que caracteriza o trabalho é a sua âncora teleológica, conseqüentemente, a consciência passa a ser também determinada pelo entorno histórico e social em que o sujeito está inserido.

Esse aparente contraditório é o movimento dialético e multideterminado que define o ser social. A partir da forma como se aprende a ser homem, ou seja, da forma social que determina a consciência, determinam-se – ao mesmo tempo - as formas de consciência com as quais será produzido o mundo onde se vive.

O modo pelo qual os homens produzem os seus meios de vida depende, antes de tudo, da natureza dos meios de vida já encontrados e que tem de reproduzir. Não se deve considerar tal modo de produção de um único ponto de vista, a saber: a reprodução da existência física dos indivíduos. Trata-se, muito mais, de uma determinada forma de atividade dos indivíduos, determinada forma de manifestar sua vida, determinado *modo de vida* dos mesmos. Tal como os indivíduos manifestam sua vida, assim são eles. O que eles são coincide, portanto, com sua produção, tanto com o que produzem, como com o modo como produzem. O que os indivíduos são, portanto, depende das condições materiais de sua produção (MARX; ENGELS, 1984, p.27).

Além de individualmente os seres humanos serem determinados, como ser social determinam-se as relações sociais e vale reafirmar a dimensão necessariamente social do homem. José Paulo Netto e Marcelo Braz (2006) assim definem essa relação entre o ser individual e a sociedade em que está imerso e as múltiplas determinações de lado a lado.

A sociedade não é simplesmente o agregado dos homens e mulheres que a constituem, não é um somatório deles, nem algo que paira acima deles; por outro lado, os membros da sociedade não átomos, nem mônadas, que reproduziram a sociedade em miniatura. Não se pode separar a sociedade dos seus membros: não há sociedade sem que estejam em interação os seus membros singulares, assim como não há seres sociais singulares (homens e mulheres) isolados, fora do sistema de relações que é a sociedade. O que chamamos de sociedade são os modos de existir do ser social; é na sociedade e nos membros que a compõem que o ser social



existe: a sociedade, e seus membros, constitui o ser social e dele se constitui (PAULO NETTO; BRAZ, 2006, p. 37).

Considerando as colocações acerca da concepção de homem, trabalho e ser social – e indicado o lugar da educação no processo humanizador do homem, importa discutir a concepção de desenvolvimento inerente à concepção de educação.

A concepção de desenvolvimento, fortemente marcada pelo pensamento positivista revigorado no neopositivismo e suas vertentes, remete à ideia de linearidade e progresso, de etnocentrismo e evolucionismo. Newton Duarte (2012) trata dessa questão ao recuperar os estudos de Lukács⁴ acerca da estética e ajuda a compreender que, no percurso histórico da humanização – do distanciamento do mundo natural – há um movimento de acúmulo, ainda que esse movimento não seja linear, tampouco homogêneo. Na complexa tensão entre humanização e alienação própria da lógica da organização das sociedades em classes sociais, em que se constituem processos de desumanização bastante profundos, a possibilidade humana de complexificar a consciência e o pensamento na elaboração da tecnologia, da ciência, sobretudo das artes (objeto de análise de Lukács) é inalienável ao gênero humano e possibilitadora de ampliação da humanização, conforme Mucci (1997).

As elaborações do pensamento que conseguem compreender a realidade e seus elementos estruturantes, de forma mais próxima do que a realidade concreta se apresenta, permitem o que seria denominado de aproximação da essência do real. Tais elaborações ainda que não se insiram na vida cotidiana da maioria dos homens – por conta da alienação e expropriação da riqueza por eles produzida – redimensionam a forma como se compreende o mundo e se produz a vida humana. Isso não ocorre imediata nem linearmente, mas, em um movimento bastante contraditório, e vai obrigar a reorganização da forma de ser dos homens e seu tempo. À medida que a ciência revisita a compreensão de determinada informação do real, ela também aprofunda a compreensão, supera os elementos de aparência e identifica as conexões além daquelas possíveis até determinado momento, pois ela, a ciência, reescreve, de forma mais aproximada, a verdade sobre aquele elemento. Ainda que, em alguns momentos, possa se afastar dessa verdade, o exercício mesmo da rigidez científica produz, de forma histórica, condições de continuar a busca

pela compreensão do real e formular essa compreensão em pensamento, ao desvendar o mundo, a natureza e as relações sociais.

Afinal, um dos pressupostos do pensamento de Marx e Engels é a possibilidade humana de compreensão do mundo, de apreensão do ser das coisas, ou seja, da possibilidade efetiva de se chegar à verdade, entendendo-a sempre como histórica. A perspectiva materialista radical adotada por esses pensadores indica que a verdade reside na coisa, na realidade, no fato, enfim, na materialidade – e não no pensamento – ideia ou espírito. A possibilidade construída historicamente pelo homem de – pelo pensamento – identificar a realidade, não elimina o fato de que a verdade esteja sempre contida na coisa em si, e só como elaboração do pensamento e secundariamente na cabeça do homem, como ideia. Para Marx, a elaboração em pensamento da realidade material se dá como concreto pensado. Marx, na segunda tese sobre Feuerbach, é bastante explícito:

A questão de saber se cabe ao pensamento humano uma verdade objetiva não é uma questão teórica, mas prática. É na práxis que o homem tem que demonstrar a verdade, isto é, a realidade e o poder, o carácter terreno do seu pensamento. A disputa sobre a realidade ou não realidade de um pensamento que se isola das práxis é uma questão puramente escolástica (MARX, 1984, p. 126).

A precedência da matéria sobre o pensamento – princípio do pensamento materialista – não desconsidera que, apesar de conter a verdade, o real não se revela de forma direta e é necessário um esforço do pensamento para a apreensão dessa verdade. A ciência é esse esforço e, por isso, precisa definir procedimentos rigorosos de validação e análise, de elaboração e reelaboração. Como tais procedimentos só podem ser adequados ao momento histórico do homem que estuda o real, as sínteses possíveis serão sempre históricas e mais ou menos próximas da verdade contida no real, sua essência. O movimento histórico de perseguir tal essência não é linear, porém, atingida determinada elaboração mais adequada, abrem-se as possibilidades de novas apropriações e sínteses. Nesse sentido, há um desenvolvimento humano no conjunto histórico.

A crescente produção de necessidades inerentes à mediação do trabalho impele tal desenvolvimento. Assim, há, na formulação histórica da



ciência, o espaço fundamental de se buscar a solução da cadeia de necessidades que o trabalho produz na história.

Durante esse longo período, de Descartes a Hegel e de Hobbes a Feuerbach, os filósofos não avançaram impelidos apenas, como julgavam, pela força do pensamento puro. Ao contrário. O que, na realidade, os impelia para frente eram, principalmente, os formidáveis e cada vez mais rápidos progressos das ciências naturais e da indústria (ENGELS, s/d, p. 181).

Na história do homem, as intervenções sobre a natureza e as relações sociais produzem inumeráveis sínteses e compreensões até se chegar ao que se chama de ciência. Assim, seguimos na interlocução com as explicações construídas, a partir de revisões, da negação e superação, ou até serem abandonadas as temáticas e sínteses, recolocando as questões que a necessidade nos impõe. Embora esse movimento não seja linear, existem aproximações da compreensão do real que a práxis confirma como mais próxima e indica que se siga por ali e não por outro caminho de análise. Esse tem sido o movimento contraditório – de idas e vindas – da ciência.

Ao longo do contraditório e heterogêneo processo histórico, o gênero humano tem se enriquecido, isto é, tem adquirido forças, faculdades e necessidades qualitativamente superiores, que passam a constituir parte ineliminável do ser da humanidade no seu conjunto, ainda que, em decorrência das relações alienadas, essas novas forças, faculdades e necessidades não se efetivem na vida da maioria dos indivíduos. Em outras palavras, é preciso distinguir aquilo que deva ser suprimido no processo de superação da lógica societária comandada pelo capital daquilo que, apesar de ter surgido no interior de relações sociais alienadas, deva ser preservado por uma sociedade socialista e elevado a um nível superior de desenvolvimento (DUARTE, 2012, p. 3).

A alienação que resulta de relações históricas superáveis não compromete o caráter humanizante, efetivo e irreversível do enriquecimento ontológico do ser humano, conforme Duarte (2012). Se for feito o mesmo exercício de análise considerando as artes em vez da ciência, se terá ainda assim a possibilidade de identificar, nos mais diferentes lugares da história, momentos de elevada elaboração humana que permitem, inclusive, reconhecimento universal (e nesse sentido independente do seu tempo) de sentimentos e sensações.

É importante pensar, pois, na escultura grega ou na pintura do renascimento ou na música clássica. Esses momentos em que a sensibilidade e o engenho humano produziram – de forma complexa e altamente elaborada – uma síntese capaz de comunicar algo, além de seu tempo histórico, inclusive, são indícios do desenvolvimento humano. Ademais, indicam um percurso de afastamento da determinação da natureza e podem inclusive sinalizar um projeto de mundo humano, como a construção de outro tipo de sociedade. Isso reforça o argumento de que não há qualquer concessão ao pressuposto positivista do desenvolvimento linear e progressivo da história.

Apresentam-se até aqui, de forma pontuada, alguns argumentos acerca da hipótese do trabalho como produtor do homem e do movimento histórico de desenvolvimento humano. Sabe-se que o homem faz escolhas na construção da história, visto que é determinado como ser social pelas suas condições históricas e, sobretudo, sujeito dessa mesma história; assim, deve-se pensar, a partir de agora, no papel da educação nesse processo humanizador.

Educação e saberes escolares

110

O processo educativo é humanizador na medida em que permite que os seres humanos desenvolvam sua capacidade ontológica. Se o Homem é ser social, portanto, ao mesmo tempo, natureza e cultura, toda ampla dimensão não natural deve ser adquirida nas relações sociais. Assim, é possível inferir que o homem aprende a ser homem a partir das relações em que está posto. Por conseguinte, pode-se entender que a educação é constitutiva do ser humano e a prática social passa a determinar a forma como a dimensão natural acontece.

A educação tem uma função social central na humanização do homem e em seu desenvolvimento – como homem individual e como espécie. Todas as relações estabelecidas, portanto, fazem com que todos sejam, ao mesmo tempo, educadores e educandos. Assim, o mais subjetivo de nossos sentimentos é produzido socialmente. E, na história - no tempo, como campo do desenvolvimento humano, os homens se humanizam. Afinal, não é, apenas, na experiência direta que são recebidos os elementos de nossa humanização, mas no legado da humanidade em inumeráveis mediações.

Trata-se, então, para se apropriar do objeto dessa reflexão, de delimitar em uma organização social aquilo que é denominado de escola e de



educação escolar. Não cabe, aqui, recuperar a história da instituição escolar, tampouco identificar as distintas formas de organização da escola em diferentes tempos e espaços, apenas a compreensão de que, dado determinado desenvolvimento humano, tornou-se necessário sistematizar o conhecimento científico, artístico, filosófico, político e pensar nas formas de transmissão desses saberes para as novas gerações.

Para a apropriação de tais saberes, surgiu, historicamente, a necessidade de uma instituição fundamentalmente educativa – a escola, além da necessidade de proceder a um recorte desses saberes – como saberes escolares – e as formas de organizar a sua transmissão como ensino. Do grande conjunto de saberes humanos, portanto, parte deles é objeto de aprendizagem na escola.

O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (SAVIANI, 1995, p. 17).

111

Assim, determinado conjunto de conhecimentos deve ser apropriado pelos membros de um grupo social. Mais do que isso, a sociedade deverá definir tal espaço com práticas próprias que garantam essa apropriação. Cabe definir qual conjunto de saberes é esse: assim trata-se dos conteúdos escolares e ainda de definir as formas pelas quais esses saberes serão transmitidos, ou seja, por meio de quais procedimentos ocorrerá sua apropriação. O conjunto de saberes que estrutura o processo educativo formal é que corresponde a educação escolar. No que se refere aos saberes escolares, implica compreender que as políticas educacionais orientam a organização de tal processo.

Educação e escola no Brasil

Na sociedade do capital, toda riqueza humana tornou-se mercadoria bem como os saberes sistematizados – fonte inclusive de toda tecnologia motora da indústria. A apropriação dos resultados da indústria e sua oposição

fundamental, a divisão entre o capital e o trabalho, são evidentemente realizadas de forma desigual na lógica das classes sociais; assim como é desigual a apropriação dos saberes.

A classe trabalhadora é expropriada da riqueza humana, inclusive dos saberes e das artes. Assim, uma sociedade de classes apresenta, necessariamente, o que se convencionou chamar de escola dual. De um lado, as escolas projetadas para a classe proprietária dos meios de produção; de outro, a escola para a classe trabalhadora. Os que podem consumir mercadorias mais elaboradas, ou seja, a classe dominante, acessa uma escola que lhes permite a apropriação de saberes mais complexos, mais elaborados, mais desenvolvidos. A arte como conteúdo escolar é uma boa medida dessa escola. Afinal, a condução pela classe dominante, dos processos produtivos e da condução política da sociedade depende de um preparo considerável. A lógica social em que se está inserido distribui, de forma proporcional, às classes o capital e os saberes.

Em nossa sociedade brasileira, contemporânea, de forma geral, a escola particular é aquela que se organiza em diversos níveis de estrutura. Todavia, as mais onerosas são as que oferecem maior universo formativo a seus alunos. Pode fazer parte do “conjunto de mercadorias educacionais adquiridas” a carga horária ampliada, laboratórios, biblioteca, professores altamente capacitados, atividade extraclasse, estudos do meio, e efetivo acesso à cultura, às artes e às ciências. Para os filhos da classe trabalhadora, a escola pública e estatal.

A escola, como tudo no capitalismo, é, necessariamente, de classe, e, à medida que se constitui como pública e estatal é parte do Estado, com todas as decorrências por ser estrutura jurídico-política de determinada formação social. Muitos estudos têm revelado o quanto a escola pública – de forma geral, quando não cumpre seu papel de formadora de sujeitos humanizados – permite a alienação e a precarização, humana necessária à submissão à lógica de classes. Um exemplo é o emblemático trabalho *A produtividade da escola improdutiva* de Gaudêncio Frigotto (1999).

Em tese, a função da escola na sociedade seria transmitir os saberes sistematizados pelo homem, a ciência, a filosofia, as artes. Ademais, permite a compreensão da prática social, a sociedade e suas relações. Conforme Saviani (1995), isso significa produzir na singularidade do aluno aquilo que a



humanidade produziu em seu percurso histórico. A forma como isso deve ocorrer exige a elaboração de procedimentos metodológicos, orientados por uma concepção de educação, uma pedagogia.

Tem-se – como constatação – uma escola pública esvaziada de conteúdos e orientada por uma pedagogia que defende tal esvaziamento, visto que está amparada por uma concepção de negação da transmissão em benefício da construção do conhecimento. As pedagogias do “aprender a aprender” se construíram na década de 1980 no Brasil e consolidaram um pensamento teórico e práticas pedagógicas e políticas que seguem orientando a educação escolar até os dias atuais (DUARTE, 2001). Simultaneamente ao enraizamento dessa orientação teórica e sua política educacional decorrente, há um consenso acerca do fracasso da educação escolar no Brasil.

A filiação teórica do pensamento pedagógico hegemônico em nosso tempo, ao incidir inclusive em escolas da classe dominante, indica negação da aprendizagem como parte de uma relação necessariamente vinculada ao ensino. Não sendo compreendida como relação, ensinar se descola de aprender e a aprendizagem adquire autonomia – como se o ser social fosse um indivíduo autônomo e pudesse aprender fora de uma relação. A origem desse pensamento pedagógico está absolutamente adequada a um momento de reorganização do capital – de suas relações sociais de produção – em que o individualismo é a expressão do homem urbano dos séculos XX e XXI. O pragmatismo norte-americano, mais especificamente o pensamento de Dewey e da Escola Nova, produziu o que Duarte (2010, p. 33) chamou de pedagogias negativas: “[...] podem ser consideradas pedagogias negativas, na medida em que aquilo que melhor as define é sua negação das formas clássicas de educação escolar”.

Nessa lógica, a escola tem a função de ensinar o método pelo qual se aprende: o aprender a aprender. O objeto da educação está dentro do próprio processo, ou seja, o objetivo é sempre o fim ou propósito específico que está imediatamente diante da atenção e que produz o pensamento e a atividade. Esse é o esteio em que se assentam as pedagogias negativas que serão tratadas aqui como pensamento hegemônico em educação.

Lígia Klein (2002) faz um balanço de que – ao final do século XX – se dizia e se fazia na educação na escola pública brasileira, particularmente a alfabetização. Tão pertinente hoje quanto há uma década, o trabalho

pretende identificar, no discurso pedagógico, a constatação dos problemas que fazem da escola um rotundo fracasso em sua tarefa de permitir à classe trabalhadora o acesso aos conhecimentos sistematizados. A autora faz um representativo levantamento do discurso que constata o fracasso da escola pública. Ela destila alguns elementos constantes na indicação da superação do estado de coisas – amparadas pela apologia do novo e busca identificar a fragilidade desse percurso – que, no limite, confirma a distribuição desigual dos saberes na sociedade de classes. Como parece um estudo emblemático, procurar-se-á parafrasear a autora, visando apresentar seu caminho analítico, por entender que é um trabalho claro e preciso, além de absolutamente adequado aos pressupostos e fundamentos da compreensão do homem e do mundo aqui apresentados.

A educação escolar para o enriquecimento humano

114 Klein (2002) apresenta um recorte denominado de literatura pedagógica que constata a crise na educação brasileira, o fracasso escolar, a evasão e a repetência que poderia, hoje, somar ao volume de análises e publicações acerca das notas e números dos índices nacionais e internacionais que medem o desempenho escolar tanto de crianças como de jovens brasileiros. Os autores a que Klein se refere são relevantes e referenciais nesse debate. Em geral, o discurso – bastante homogêneo – reivindica uma pedagogia para as classes populares. Isso indica uma consciência de classe orientadora desse discurso e um anunciado compromisso com a escola pública. Ademais, Klein identifica uma relação com o conjunto categorial do marxismo: história, luta de classes e totalidade, porém a raiz desses termos está absolutamente descolada da concepção ontológica – materialista, histórica e, sobretudo, dialética. Além dos termos, a autora revela o quanto a compreensão é a-histórica e liberal, além de idealista.

É preciso deixar de ensinar. Assim, o professor precisa ser um facilitador, pois aprender é algo individual. No limite, é necessária uma intervenção não invasiva, que respeite o limite, o interesse, enfim, a expectativa do aluno. Ele é o centro do processo, sobretudo, por não ser uma relação, ele é o todo. Nessa direção, Klein reafirma, no interior dessa crítica, como ocorre um esvaziamento da compreensão ontológica da educação e da materialidade da



construção do homem no interior das relações sociais, manifestada sob a forma de crítica à escola tradicional.

A denúncia é sistematizada em quatro pontos interligados, mas expostos de forma bastante didática. A escola tradicional não considera o aluno real, mas uma abstração idealizada. Ela fragmenta o real e lida com conhecimento pronto, acabado, desvinculado da realidade e relega o aluno a uma condição passiva.

Contrapondo-se a tais pontos, se propõe o aluno concreto, a busca da totalidade, a identificação de conteúdos que sejam de interesse dos alunos e a construção do saber pelo aluno, agente de seu processo de conhecimento. A desmontagem do discurso pela análise cuidadosa de Klein (2002) revela o quanto há de pragmatismo filosófico nas soluções indicadas e mais, o quanto o aparente discurso materialista histórico e dialético se revela, no limite, como individualismo liberal.

O reducionismo revela-se ao ser identificado o aluno concreto não como o ser social posto na totalidade das relações sociais de produção, mas vinculando-o a uma comunidade. Mas, o gueto, o local, o espaço ao entorno são suficientes para determinar a concretude do aluno que, em vez de ganhar o peso do ser do seu tempo, limita-se a um espécime pontual enclausurado em um cotidiano e desenho geográfico bastante limitado.

De fato, as considerações que completam essa afirmação dão margem à compreensão de que existe uma realidade do aluno que se processa à margem de outra realidade que não é a dele. A realidade fica assim, fragmentada em tantas partes quanto forem os ambientes em que as pessoas vivem, e se supõe que cada um desses fragmentos tem, no seu próprio interior, os elementos que o determinam. Mais uma vez, aqui, abstraem-se as relações mais amplas que fazem com que, para além das diferenças individuais, locais, regionais, todos os homens se encontrem e se reconheçam como homens de uma mesma sociedade (KLEIN, 2002, p. 53).

A compreensão da totalidade como contraposição do real, por mais legítima que se apresente, revela-se como arremedo ao identificar uma totalidade em si fragmentada – a totalidade do aluno e a totalidade do conteúdo. A totalidade do aluno se remete a um individualismo extremado – a ideia do aluno como um todo, como um indivíduo único – sua individualidade, sua particularidade, seu ritmo, seu interesse, seus desejos, seus medos, seus sonhos,

absolutamente descolados da determinação social de cada uma dessas individualidades e, como decorrência, a realidade, também, se fragmenta – e com ela os conteúdos. A saída indicada pelo pensamento pedagógico em questão é a soma das partes, o multidisciplinar, o multicultural, a integração das partes.

Anestesiando dessa forma o centro nervoso que unifica todos os membros, só resta aos autores clamar para que cada membro, com uma vida que lhe é própria, se reintegre ao corpo, relacionando-se não mais a partir daquele centro – agora subjugado – mas, a partir de uma ligação mecânica com os outros membros (KLEIN, 2002, p. 61).

116 A postura que denuncia os saberes prontos e acabados caracteriza desprezo pela síntese histórica dos saberes acumulados enquanto riqueza humana, sobretudo, a relativização da ciência. A identificação dos discursos científico, filosófico e artístico – como saberes distantes da realidade dos alunos – e reafirmados como desinteressantes e descolados do seu universo de interesses, descarta aquilo que seria o objeto em si da escola – sua função social por excelência. Em seu lugar, a realidade do aluno no limite da empiria, do senso comum, da repetição de elementos, das práticas e percepções que crianças e jovens acessam em seu cotidiano – sem a menor necessidade de irem à escola. A construção conceitual – base da elaboração do pensamento – limita-se a conceitos já construídos e simpáticos, porque são familiares. Afinal, a autora afirma a impossibilidade de haver interesse por algo que não se conheça. Nesse movimento empobrecedor, há uma apologia dos sentidos, supervalorização da experiência individual e particular, e, ainda a afirmação da miséria e da expropriação a que estão submetidos os alunos das classes populares.

Causa no mínimo estranheza a contradição que salta a vista nessas proposições: por um lado declara-se a intenção de uma ‘educação em favor das classes populares’; de outro, respeita-se exatamente aquilo que, nos alunos das classes populares, é expressão da expropriação. Se estamos convencidos de que a sua fonte de vida é a condição de todo Bem e Verdade, não se explica nossa luta por mudanças sociais. Penso ser necessário invertermos o eixo de nossas preocupações: é preciso respeitar o homem, opondo-se às condições reais de vida que o condicionam a um estado de miséria, ignorância, doença etc (KLEIN, 2002, p. 88).



Se a escola não se compromete com o enriquecimento humano no sentido da humanização aqui defendido, no limite, opera a expropriação, contribui com o movimento próprio da lógica intrínseca ao modo de produção capitalista que é a alienação da classe trabalhadora. Essa questão recoloca o grande debate acerca de a escola ser espaço de dominação ou de libertação de classe. Na direção que se pretende argumentar, ela é, na sua promessa, espaço de humanização e, no movimento da luta de classes, é fundamental perseguir, exigir, lutar para que ela cumpra esse papel.

A escola precisa garantir o acesso das classes trabalhadoras aos conteúdos sistematizados pela humanidade; como os sujeitos da escola pública – alunos e professores – são oriundos dessa mesma classe, é imperativo ter clareza das pedagogias escolhidas como orientadoras das práticas educativas. A sedução do discurso pedagógico do “aprender a aprender” que se enraíza na crítica acerca da falência da escola tem uma direção política. Assim, urge perguntar a quem serve essa pedagogia, ou como fez Klein (2002): Quem tem medo de ensinar?

Portanto, o conjunto de análises críticas e a contundência do fracasso da escola, sobretudo a pública, elaboram a demonização da transmissão. Nesse sentido, entende-se aqui transmissão, socialização, comunicação. O termo transmissão é, de certa forma, proibido no interior do debate pedagógico como a constatação do desrespeito ao outro, da autoridade da escola tradicional e da empáfia do detentor do saber que oprime e diminui o seu aluno. Desse universo, muitas vezes, real na escola tradicional, demonizou-se a essência da escola e sua função, contudo, o papel social do professor se perdeu no ar. Por isso, ele procura, constrangido, seu lugar como facilitador, colaborador, mediador, porém não mais como transmissor de saberes.

Dessa forma, chega-se ao último ponto levantado por Klein, se o professor não é o detentor de saberes e não lhe cabe ensinar, é mister que o aluno seja senhor do seu processo de aprendizagem, desde a determinação dos conteúdos que lhe apeteçam até as formas e práticas do fazer escolar. A-histórico, individualista e com limitada compreensão das relações que o cerca, o aluno é o centro de um processo que começa e termina em si mesmo.

A relação rompida – ensinar/aprender é substituída pela aprendizagem em si, sozinha, alheada e se daria pela construção do conhecimento.

A preocupação perfeitamente justificada, de que, no ato de ensinar, aquele que ensine não o faça de maneira que inviabilize situações em que o aprendiz desenvolva reflexões, compare, analise, conclua, em outras palavras compreenda as relações implícitas num dado objeto de conhecimento, tem assumido um caráter de tal forma dogmático, que praticamente anula os outros elementos implicados na aprendizagem: o professor e o conteúdo (KLEIN, 2002, p. 81).

Klein apresenta uma rica e pertinente análise, sempre partindo de um conjunto de falas que revelam as escolhas, as quais – de forma geral – orientaram a organização da escola pública quanto aos conteúdos e procedimentos em um denunciamento que não tem levado a alterações no quadro de fracasso – quando se compreende que o papel da escola é o de dar acesso aos saberes sistematizados. Defende, ainda, que a escola e seus professores ensinem.

Educação, escola e o “aprender a aprender”

118 Nessa mesma linha da compreensão do consenso pedagógico atual expresso por construções analíticas e políticas educacionais, procurar-se-á seguir outro estudioso da pedagogia no Brasil, Newton Duarte, autor que tem construído um caminho de análise que se desenha como militância em defesa da Pedagogia Histórico-Crítica⁵ na interface com a Psicologia Histórico-Cultural⁶. Essa perspectiva pedagógica é legatária do movimento de incidência do pensamento marxista na produção educacional brasileira entre os anos 1970 e 1980, sobretudo por indução do professor Dermeval Saviani, à época, no Programa de Pós-Graduação da Pontifícia Universidade Católica – PUC, de São Paulo, conforme Yamamoto (1998, p.23).

Assim, nessa perspectiva, a compreensão de que a socialização dos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos é direito humano, e a classe trabalhadora não os acessa de forma plena é reafirmada pela lógica orientadora de a escola pública estar contaminada pelo construtivismo, as chamadas pedagogias do aprender a aprender que limitam seu acesso ao conhecimento, condição de compreensão do real para a superação da alienação – e, portanto, central na luta de classes. Afinal, a “[...] postura crítica sobre a realidade permite identificar o percurso histórico de superação”(DUARTE, 2000, p. 103).



A defesa que Duarte faz da pedagogia histórico-crítica se ancora na ideia de que a educação é um meio para a superação da alienação e esta, a condição da efetivação do trabalho educativo – indica que, assim como a produção da riqueza no capitalismo ganha contornos abissais, tal riqueza vem acompanhada dialeticamente do empobrecimento e esvaziamento do trabalho humano. Ao manusear um smartphone, tem-se à disposição a síntese de formas extremamente elaboradas de compreensão do mundo que permite produzir um aparelho para comunicação que acesse lugares remotos, imagens, pessoas, e os mais variados serviços – enfim, síntese de riqueza e desenvolvimento humano. A posse de tamanha riqueza pode expressar um conjunto de seres humanos fragilizados e incapazes de compreender o funcionamento do aparelho, sua estrutura, os métodos de transmissão das informações e, até mesmo, as informações em si que possam ser acessadas.

Essa imagem é emblemática devido à contradição entre humanização e desumanização. A hipótese central de Newton Duarte – com base nas formulações de Saviani – é a de que o empobrecimento humano não é expressão única do capitalismo, mas a contradição entre empobrecimento e enriquecimento. A questão central é que essa não é uma dicotomia – ainda que se expresse na oposição das classes sociais – mas um movimento dialético. Afinal, a raiz de toda realização capitalista se inicia nas mãos dos trabalhadores e se encerra na apropriação pela classe dominante da riqueza produzida.

○ capitalismo tem sido a forma de organização social que alcançou a maior eficiência – tanto na produção da riqueza quanto na sua expropriação. No movimento dialético de produção do trabalho educativo, tem-se a certeza de que a escola pública brasileira é altamente capaz de produzir a alienação e a identifica em um vasto conjunto de análises e pesquisas acerca de procedimentos pedagógicos e políticas educacionais – a eficiência da sociedade burguesa em tornar a escola um espaço de vazios e incompetências. Ocorre que a lógica burguesa se apropria desse espaço e - com absoluta consciência do risco que seria permitir à classe antagônica acesso aos saberes elaborados e desenvolvidos – imprime à escola o papel de alienadora e disciplinadora.

○ movimento contrário que se coloca para os trabalhadores é lutar pela plena apropriação dessa riqueza e com ela a ampliação da humanização do homem. Evidentemente, não se trata de uma apropriação direta da riqueza produzida pelo capitalismo (tanto material como intelectual). Trata-se de uma escola que seja capaz de permitir a compreensão do mundo além da

mercadoria e da propriedade privada que suponha uma sociedade em que o indivíduo apreenda sentidos ou conteúdos, que possa se entender pleno no coletivo e que sua realização seja a realização do outro, conforme Marx (1982, p. 5): “De cada um segundo as suas capacidades, a cada um segundo as suas necessidades!”.

Para que se possa construir tal sociedade, é fundamental que se detenha o domínio do acúmulo produzido na sociedade capitalista para que se possa proceder à superação – no movimento dialético de negação por superação. A transformação ocorre, necessariamente, a partir do que se tem – afinal, se está considerando o pressuposto materialista e sobretudo histórico; nessa hipótese, o novo só pode nascer do velho.

Nesse processo, essas forças produtivas terão que passar por profundas transformações, pois muitas de suas atuais características não serão adequadas a uma situação em que os objetivos da produção material e não material não sejam mais aqueles determinados pela lógica econômica capitalista. Ocorre que as transformações radicais das forças produtivas não acontecerão a partir do nada, mas sim a partir da apropriação do que já existe (DUARTE, 2014, p. 37).

120

Importa ressaltar na argumentação de Duarte (2014) que a superação da alienação é necessária para que se possa socializar a riqueza humana – a “realização plena da educação escolar não será alcançada na sociedade capitalista”. Isso não exige a pedagogia comprometida com a luta social de construir, cotidianamente, as condições para a humanização; e ainda que muitas pedagogias progressistas pretendam fazê-lo, a alternativa que desconsidera a apropriação dos acúmulos da ciência, tecnologia, filosofia e arte permite um caminho contrário daquele que defende. Nesse ponto, encontra-se o volume da produção de Duarte na crítica às chamadas pedagogias do “aprender a aprender”. Entre tais equívocos, sobressai aquele que entende ser necessário aproximar a escola da vida.

Quanto mais as ações realizadas no interior das escolas se assemelham ao cotidiano da sociedade capitalista, mais alienante se torna a educação escolar. Ao contrário das acusações feitas à escola ao longo do século XX, de distanciamento em relação à vida, minha interpretação é a de que à medida que a escola foi se universalizando, a burguesia e seus aliados foram pondo em ação



mecanismos que aproximam as atividades educativas escolares às formas mais alienadas que a vida assumiu na sociedade capitalista (DUARTE, 2014, p. 38).

Em “Vygotsky e o ‘aprender a aprender’: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vygotskyana” (DUARTE, 2001a), o caminho percorrido pelo autor pretende refletir, analisar e denunciar a diluição de teorias revolucionárias em educação em meio a formulações conservadoras na compreensão da educação escolar e da relação entre ensinar e aprender.

A obra se inicia com uma leitura de documentos importantes e orientadores de políticas educacionais como o Relatório para a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) da Comissão internacional sobre Educação no Século XXI e os Parâmetros Curriculares Nacionais. Logo, isso indica que mais que se apropriar de conhecimentos e da ciência, o papel da educação escolar é estimular os estudantes a conhecer e desenvolver métodos para construir conhecimento, como atividade principal e capacitadora para os desafios do século XXI. Ocorre que, orientada pela ideologia pós-moderna e neoliberal, essa hipótese se reafirma na negação da transmissão de conteúdos e na condenação dos acúmulos da ciência moderna.

Tal caminho analítico permite que o autor, no terceiro capítulo, recupere elementos de sua obra *A Individualidade para Si* (DUARTE, 2012) em que ocorre um esvaziamento da individualidade no mundo capitalista – e o ser social vem substituindo a sociabilidade pela mediação da mercadoria. Essa, como explica Marx, assume dimensões humanizadas – em sua reificação – na mesma medida em que os seres humanos se desumanizam. O mesmo movimento ocorre na escola – condições abstratas de aprender substituem conteúdos científicos e artísticos. Aprender a aprender é muito mais desejável do que saber história, matemática ou dominar a língua portuguesa.

Duarte segue afirmando a necessária retomada de Vygotsky pelo pensamento materialista histórico e dialético e de sua rigorosa vinculação a Marx e direciona os últimos capítulos a defender a distinção entre Vygotsky e outros autores. Inicialmente, os pensadores da chamada psicologia sócio-histórica alertam para a necessária revisão das traduções de seus escritos. Na sequência, focaliza Piaget quando afirma o radical antagonismo entre esses autores, identificando-os com propostas pedagógicas, vinculadas ao projeto capitalista de mundo e de escola em oposição ao projeto de mundo socialista.

Neste texto e na importante obra “A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: A Dialética em Vygotsky e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar”, Duarte (2000) recupera o “Manuscrito de 1929” de Vygotsky, para afirmar que

[...] a relação filogênese-ontogênese no desenvolvimento orgânico é distinta da mesma relação no desenvolvimento cultural: enquanto o embrião humano se desenvolve sem interagir com o organismo adulto, o desenvolvimento cultural da criança só ocorre por meio da interação com o adulto, isto é, com o ser mais desenvolvido (DUARTE, 2000, p.1).

122 A relação entre o mais desenvolvido e o menos desenvolvido como mote do desenvolvimento tem por fundamentação o estudo de Marx sobre a anatomia de o homem constituir a chave da anatomia do macaco. Nessa argumentação, ele recupera as relações entre a dialética em Vygotsky e em Marx. De forma didática, o autor reconstrói metodológica e epistemologicamente a compreensão da dialética nos autores. Duarte defende a tese de que “a psicologia vygotskyana fornece apoio a uma pedagogia que valorize a transmissão das formas mais desenvolvidas do saber objetivo produzido pela humanidade” (DUARTE, 2000, p. 1).

A afirmação contundente desses estudos é a de que a escola cumpre um papel que, efetivamente, contribui com o processo de construção do homem mais humanizado quando possibilita que os alunos aprendam conteúdos da ciência, filosofia e das artes. Dessa recuperação dos conteúdos das relações, Newton recupera e reafirma - na defesa do debate acadêmico, instaurado entre estudiosos da educação que apresentam como marxistas - a concepção de trabalho educativo.

A definição de trabalho educativo proposta por Saviani não é outra coisa senão uma síntese das possibilidades máximas de educação que se constituíram historicamente e se apresentam na sociedade contemporânea de maneira extremamente contraditória e heterogênea. É uma definição ao mesmo tempo histórica, ontológica, ética e política (DUARTE, 2014, p.42).

A máxima de Marx e Engels, – presente no início deste texto – de que o trabalho produziu o homem é que essa é uma atividade humana e



humanizadora e, por excelência, deve ser retomada na conclusão. A proposição de Duarte pretende reafirmar que a superação do capitalismo, de forma alguma, implicaria a superação do trabalho – mas do trabalho na lógica capitalista, produtor de mercadorias e de desumanização – em todas as suas dimensões na medida em que é a raiz de toda alienação.

Dessa forma, pretende-se colocar como questão a compreensão do papel da escola na luta de classes – suas contradições e possibilidades. Isso só faz sentido se colocar como questão o entendimento de que no movimento da dialética – movimento de que contém a contradição, mas também a síntese – não é possível se pensar a escola como absolutamente reprodutora ou transformadora, mas, necessariamente, uma tensão constante entre esses dois polos. Ainda que, no momento histórico atual, a escola se apresente como muito mais alienadora que transformadora, sempre constituiu espaço da tensão determinadora das relações sociais de produção no capitalismo – a tensão entre capital e trabalho.

E, se é tensão, há o espaço para que a escola seja instrumento e espaço de resistência e de luta na medida em que se permita a apropriação dos saberes mais desenvolvidos que os homens puderam sistematizar como riqueza humana, promotora de mais desenvolvimento e como riqueza de todos

Notas

- 1 Aqui nos referimos ao estudo clássico “A origem das espécies” de Charles Darwin, 1859.
- 2 Debate central da obra de Lukács é a afirmação materialista do pensamento como ontologia em oposição às perspectivas do pensamento filosófico que indicam diferentes formas de autonomia do pensamento em relação à matéria.
- 3 Este personagem é o protagonista do texto literário “O livro da selva” de Rudyard Kipling, 1894.
- 4 Em referência à obra LUKÁCS, G. Estética – la Peculiaridad de lo Estético. Barcelona: Grijalbo, 1966. (4 v).
- 5 Pedagogia histórico-crítica – pedagogia que se apresenta como materialista histórica e dialética, vinculada à psicologia histórico-cultural e proposta e sistematizada, em suas linhas gerais por Dermeval Saviani
- 6 Psicologia Histórico-Cultural: A teoria histórico-cultural tem suas origens nos estudos de Lev Semenovich Vygotsky (1896-1934).

Referências

DUARTE, Newton. A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: a dialética em Vygotsky e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 71, p. 79-115, jul. 2000. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302000000200004>. Acesso em: 26 ago. 2014.

_____. As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada Sociedade do Conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 18, p. 35-40, set. 2001.

_____. **Vygotsky e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações liberais e pós-modernas da teoria vygotskyana. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2001a.

_____. **Pela superação do esfacelamento do currículo realizado pelas pedagogias relativistas**. jul. 2008. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/fev_2010/pela_superacao_esfacelamento_curriculo.pdf. Acesso em: 1 set. 2014.

_____. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: MARTINS, Ligia Márcia; DUARTE, Newton (Org.). **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

_____. Lukács e Saviani: a ontologia do ser social e a pedagogia histórico-crítica. In: SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton (Org.). **Pedagogia histórico-crítica e a luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

_____. A pedagogia histórico-crítica no âmbito da história da educação brasileira. In: PINHEIRO, Antonio Carlos Ferreira, CURY, Claudia Engler e ANANIAS, Mauricéia (Org.). **Histórias da educação brasileira**: experiências e peculiaridades. João Pessoa: Editora da UFPB, 2014.

ENGELS, Friederich. Ludwig Feuerbach e o Fim da Filosofia Clássica Alemã. In: **Obras Escolhidas**. São Paulo: Alfa-Ômega, s/d. (v. 3).

_____. **Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem**. 3. ed. São Paulo: Global, 1986.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1999.



KLEIN, Lígia Regina. **Alfabetização: quem tem medo de ensinar?** 4. ed. São Paulo: Cortez; Campo Grande: Editora da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, 2002.

_____. **Fundamentos para uma proposta pedagógica.** Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/otp/docs_pdf/fundamentos_prop_ped.pdf. Acesso em: 28 ago. 2014.

KIPLING, Rudyard. **O livro da selva.** Tradução Vera Karam. Porto Alegre: L&PM, 2005.

LUKÁCS, Gyogy. **Estética la peculiaridad de lo estetico.** Barcelona: Grijalbo, 1966.

_____. **As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem.** Tradução Carlos Nelson Coutinho, São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1978. Disponível em: <http://moviments.net/espaimarx/docs/818f4654ed39a1c147d1e51a00ffb4cb.pdf>. Acesso em: 26 ago. 2014.

MARX, Karl. Crítica ao programa de Gotha. **Obras Escolhidas**, Lisboa: Edições Progresso, 1982. Disponível em: <http://www.marxists.org/portugues/marx/1875/gotha/gotha.htm>. Acesso em: 26 ago. 2014.

MARX, Karl; ENGELS, Friederich. **A ideologia alemã.** 4. ed. Tradução José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Hucitec, 1984.

MARX, Karl. **O capital.** 3. ed. Tradução Regis Barbosa e Flávio Kothe. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

MUCCI, Latuf I. Da consciência estética. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 7, n. 1-2, p. 124-134, jan./dez. 1997.

PAULO NETTO, José. BRAZ, Marcelo. **Economia política: uma introdução crítica.** São Paulo: Cortez, 2006.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** 5. ed. São Paulo: Autores Associados, 1995.

YAMAMOTO, Oswaldo Hajime. O aporte marxista na educação brasileira no contexto da resistência e da transição democrática. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 8, n. 1, p. 15-32, jan./jun. 1988.

Profa. Dra. Liliam Faria Porto Borges

Universidade Estadual do Oeste do Paraná | Campus de Cascavel | Paraná

Programa de Pós-Graduação em Educação



Centro de Educação, Comunicação e Artes
Grupo de Pesquisa em Políticas Sociais | GPPS
E-mail |liliam.borges@unioeste.br

Recebido 29 maio 2017

Aceito 9 jun. 2017



O método Life Kinetik® sob a perspectiva das neurociências e educação: uma análise teórica

Julian Tejada

Heike Schmitz

André Faro

Universidade Federal de Sergipe

Resumo

Métodos que combinam atividades motoras com atividades cognitivas sob o princípio de desafiar ao cérebro constantemente com novas combinações de atividades, aumentando permanentemente o seu grau de dificuldade, porém, sem exigir um domínio na execução, mostram-se promissores para o processo de ensino e aprendizagem. Um exemplo é o método do Life Kinetik (LK), desenvolvido por Lutz (2014). No presente estudo, objetivou-se, com base na literatura da área neurocientífica, analisar se os processos que ocorrem no cérebro, atribuídos ao fenômeno da aprendizagem, poderiam ser estimulados por esse método. Os resultados desse estudo mostraram que pesquisas, na área das neurociências, revelam que os processos de plasticidade cerebral que medeiam os processos de aprendizagem são potencializados mediante atividades que incluam três fatores-chave: desafio, variedade e não-perfeição, sendo que esses são considerados metodologia essencial do Life Kinetik.

Palavras-chave: Aprendizagem. Life Kinetik. Neuroplasticidade.

The method Life Kinetik® from the point of view of neuroscience and education: a theoretical analysis

Abstract

Methods that combine motor activities with cognitive activities under the principle of constantly challenging the brain with new combinations of activities, permanently increasing their degree of difficulty, but without requiring a mastery in the execution, are promising for the teaching and learning process. An example is the Life Kinetik method, developed by Lutz (2014). In the present study, the objective was to analyze, based on the neuroscientific literature, whether the processes that occur in the brain, attributed to the learning phenomenon, could be stimulated by this method. The results of this study show that neuroscience research reveals that brain plasticity processes that mediate learning processes are potentialized through activities that include three key factors: challenge, variety and non-perfection, which are considered essential methodology of Life Kinetik. Finally, due to easy application and its potential to optimize teaching-learning processes, is recommend an empirical evaluation of this method, especially in school environments. Keywords: Learning. Life Kinetik. Neuroplasticity.

El método LifeKinetik® desde la perspectiva de las neurociencias y la educación: un análisis teórico

Resumen

Los métodos que combinan actividades motoras con actividades cognitivas sobre el principio de desafiar constantemente el cerebro con nuevas combinaciones de actividades, aumentando permanentemente su grado de dificultad, pero sin exigir un dominio en la ejecución, se muestran promisorios para el proceso de enseñanza aprendizaje. Un ejemplo es el método de LifeKinetik, desarrollado por Lutz (2014). En el presente estudio, se objetivó, con base en la literatura del área neurocientífica, analizar si los procesos que ocurren en el cerebro, atribuidos al fenómeno del aprendizaje, podrían ser estimulados por ese método. Los resultados de este estudio mostraron que las investigaciones en el área de las neurociencias revelan que los procesos de plasticidad cerebral que intermedian los procesos de aprendizaje se potencian mediante actividades que incluyan los siguientes tres factores: desafío, variedad y no perfección, siendo que esos factores son considerados esenciales en la metodología del LifeKinetik. Palabras clave: Aprendizaje. Life Kinetik. Neuroplasticidad.

128

Introdução

O atual Plano Nacional de Educação do Brasil (PNE/2014) estabeleceu a meta de alcançar média nacional (meta 7), até o ano 2021, de um Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) de 6,0 nos anos iniciais e 5,5 nos anos finais do Ensino Fundamental e 5,2 no Ensino Médio. Isso implica, além do aumento das taxas de matrícula e aprovação, também a melhoria do desempenho escolar dos alunos, pois são esses os indicadores que compõem o Ideb (BRASIL, 2014).

Na comparação internacional, os alunos brasileiros, participantes do *Program for International Student Assessment* (PISA), alcançaram, no ano 2015, uma pontuação de 407 em leitura, 377 em matemática e 401 em ciências. Com esse resultado, o Brasil ainda está aquém da média de países da OCDE (OCDE, 2015). O PNE/2014 também se refere, explicitamente, a essa comparação internacional, propondo, para alcançar a meta 7 do Plano, a estratégia 7.11 como passo para otimização do desempenho dos alunos,



bem como estabeleceu o objetivo de alcançar, até 2021, uma média dos resultados em matemática, leitura e ciência de 473 (BRASIL, 2014).

A busca por estratégias inovadoras para melhorar o processo de aprendizagem é, então, desejável. A aprendizagem, contudo, é um fenômeno complexo. Ela abrange processos adaptativos, nos quais se definem quais acontecimentos merecem (ou não) uma atenção especial (KANDEL; SCHWARTZ; JESSELL, 2012), além de permitir identificar regularidades em torno das coisas que são apreciadas ou não, das coisas que são realizadas ou não e suas consequências. Ademais, inclui processos que, habitualmente, são associados à transmissão de conhecimento que acontecem, corriqueiramente, em sala de aula (CARLSON, 2012).

Intuitivamente, percebe-se que alguns dos processos acima mencionados podem ser rápidos, mas outros, parecem requerer esforço e podem, conseqüentemente, ser mais lentos. Partindo da premissa de que os processos mentais podem ser equiparados aos processos cerebrais, ou seja, envolvem algum tipo de alteração na expressão genética ou no comportamento de neurônios ou redes de neurônios, torna-se aceitável pressupor que alguns processos são mais demorados porque envolvem mudanças duradouras no cérebro. Em outras palavras, alguns processos exigem mais tempo já que são responsáveis pela consolidação da memória de um conceito ou uma tarefa, enquanto, em outros casos, ocorrem processos rápidos que, sequer, provocam mudanças duradouras no cérebro (CARLSON, 2012; KANDEL; SCHWARTZ; JESSELL, 2012).

A neurociência que, entre muitos outros objetivos, procura investigar como utilizar da melhor forma o potencial do cérebro, busca respostas a respeito da maneira como essas mudanças podem ser fortalecidas. Os conhecimentos neurocientíficos, por sua vez, influenciam teorias da aprendizagem, conseqüentemente, as concepções pedagógicas, conforme apontado, por exemplo, pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2012).

Há estudos de caso no âmbito educacional que revelaram resultados notáveis quando envolve processos cerebrais responsáveis pela aprendizagem associada a tarefas motoras e cognitivas simultaneamente (GRÜNKE, 2011). Desafiar, constantemente, o cérebro com tarefas motoras e cognitivas, com as quais ele, nessa combinação, nunca teve de lidar antes e, ao mesmo tempo,

130

umentar constantemente o grau da complexidade, contudo, sem exigir que se alcance a perfeição na sua execução, faz com que o cérebro procure novas maneiras de (re)agir e forme novas ligações cerebrais que possam ser aproveitadas, posteriormente, em ações da vida cotidiana.

Diante disso, objetivou-se, neste estudo, analisar se os processos que ocorrem no cérebro, atribuídos ao fenômeno da aprendizagem poderiam ser estimulados por um método baseado na combinação de três fatores-chaves: desafio, variedade e não-perfeição. Para tanto, foi realizado um estudo bibliográfico da literatura científica da área de neurociências na busca por respostas para a seguinte pergunta: Como aconteceria a aprendizagem (cognitiva) por meio de um método que combina o desafio, a variedade e a não-perfeição?

O presente trabalho se divide em cinco seções, além desta introdução. Na primeira seção, são abordados, a partir do ponto de vista das neurociências, o conceito de aprendizagem, na busca por identificar argumentos a favor da plausibilidade e dos benefícios esperados de um método que combina tarefas motoras e cognitivas, constantemente alterados para manter o grau desafiador, sem precisar alcançar o domínio delas. Na segunda seção, é analisado um método chamado Life Kinetik®, que propõe unir tais elementos básicos no processo da aprendizagem. Abordam-se, brevemente, alguns de seus exercícios, escolhidos pelo critério da fácil aplicabilidade também no âmbito escolar. Na terceira seção, será discutida a proposta do método frente ao funcionamento do cérebro e sua relação com o conceito de aprendizagem. São apresentados, na quarta seção, resultados de pesquisas sobre efeitos do método, realizados em âmbito escolar, cujos pesquisadores aplicaram Life Kinetik® com crianças para verificar sua eficácia no processo da aprendizagem. Finaliza-se este estudo, na quinta seção, com algumas considerações finais particularmente voltadas à aplicação experimental, com fins científicos, do método no contexto escolar.

Aprendizagem

Utiliza-se, em diversas situações cotidianas a palavra 'aprender'. Aprende-se a andar de bicicleta, a jogar vôlei ou a falar uma língua estrangeira, mas também fala-se em aprender a se acalmar e relaxar. Isso significa que não apenas as pessoas se comportam instintivamente, mas também são



capazes de ampliar as opções de comportamento e ação por meio de uma aprendizagem, seja ela consciente ou inconsciente.

É possível compreender, de acordo com uma definição geral de Kaiser e Kaiser (1994, p. 75), o ato de aprender como uma “[...] aquisição relativamente duradora de uma nova capacidade, habilidade ou atitude ou de uma mudança de uma capacidade já existente”. Por serem as capacidades do ser humano não apenas resultado de um processo de sua maturação natural, é correto dizer que o ser humano não apenas é capaz de aprender, mas também precisa aprender. Ele precisa desenvolver, por meio de aprendizagem, sua inata disposição fisiológica.

Do ponto de vista das neurociências, a aprendizagem é a maneira como as experiências mudam o sistema nervoso, conseqüentemente, o comportamento das pessoas (CARLSON, 2012; KANDEL, SCHWARTZ; JESSELL, 2012). Nos estudos podem ser identificados, pelo menos, quatro diferentes tipos de aprendizagem: não-associativa, associativa, motora e relacional. A seguir, são abordadas as peculiaridades de cada tipo.

Aprendizagem associativa

131

A aprendizagem associativa permite que estímulos aparentemente não importantes possam adquirir a mesma relevância de estímulos vitais, na medida em que também predigam o que pode acontecer. Um estímulo neutro, como, por exemplo, o nome do namorado ou da namorada, pode evocar na pessoa uma série de sentimentos. A aprendizagem associativa permite prever coisas agradáveis, como também é útil para se lembrar de coisas desagradáveis, como, por exemplo, nunca mais voltar a comer o alimento que provocou um mal-estar.

A aprendizagem não-associativa, que lida com repetições simultâneas dos estímulos, não provoca mudanças duradouras no cérebro, mas a aprendizagem associativa, que lida com repetições que não são sempre simultâneas e as quais também não necessariamente acontecem num curto espaço de tempo, requer tais mudanças. Esse tipo de aprendizagem precisa de algum mecanismo que seja mais duradouro, ou seja, que permita o armazenamento das associações e a construção de algum tipo de memória (MATTFELD; STARK, 2015; THOMPSON, 1988).

Ao falar em mudanças de neurônios, faz-se necessário introduzir alguns conceitos relacionados ao seu funcionamento. Os neurônios são um dos dois tipos de células nervosas que compõem o cérebro. O comportamento do cérebro depende das funções dessas células nervosas, pois, delas provém um controle apropriado das ações. Como qualquer outro tipo de célula, seu funcionamento depende da correta expressão do código genético, isto é, das informações contidas no genoma que determinam a expressão de proteínas. Pode-se dizer que as proteínas são como tijolos que compõem qualquer célula. Desses tijolos depende o funcionamento de uma célula. Isso também vale para neurônios. A função do neurônio depende das proteínas das quais ela se compõe. A produção desses "tijolos" acontece no próprio neurônio, sendo que uns só são produzidos em estágios de desenvolvimento específicos, enquanto outros são desenvolvidos ao longo de toda a vida da célula.

A metáfora dos tijolos permite esclarecer o tempo que os dois tipos de aprendizagem, discutidos anteriormente, precisam. Na aprendizagem não-associativa, os neurônios devem possuir um estoque suficiente de tijolos, os quais serão usados e reutilizados sempre que for necessário, sem que seja preciso, para manter na metáfora, cozer novos tijolos. Já na aprendizagem associativa, quando os neurônios precisam codificar novas informações, eles podem requerer de novos tijolos, que devem ser forneados sob demanda, o que leva um tempo maior.

Nos dois tipos de aprendizagem até agora mencionados, analisam-se processos centrados no neurônio; mas os neurônios não agem sozinhos. Eles são como unidades de processamento que reagem diante da informação que recebem. Nesse sentido, para poder descrever apropriadamente o papel que um neurônio desempenha na aprendizagem, é preciso levar em consideração a sua interação com outros neurônios.

Na aprendizagem associativa aqui descrita, o indivíduo é um receptor passivo de informações. Ele só precisa ficar atento às relações entre os estímulos para identificar quais delas são preditores dos outros. Esse tipo de aprendizagem foi descrito pelos psicólogos como condicionamento clássico ou pavloviano (CATANIA, 1999), mas não é o único tipo de aprendizagem associativa.

Existe outro em que se associam as ações do indivíduo com as consequências que elas provocam, gerando um tipo diferente de associação. Nesse



tipo de aprendizagem associativa, chamado de condicionamento operante (CATANIA, 1999), a pessoa aprende não só a prever o que pode acontecer depois de perceber um determinado estímulo, mas também o que acontece depois de haver realizado alguma ação ou ter mostrado algum comportamento. Ela aprende que algumas ações trazem consequências desejáveis enquanto outras não, e geralmente repete aquelas coisas que permitem obter as consequências que deseja e evita realizar aquelas coisas que trouxeram consequências ruins. Esse tipo de aprendizagem pode parecer simples, mas requer uma série de condições para que possa ser levada a cabo. Por exemplo, ela requer a capacidade de distinguir entre o que é ou não desejável, como também da capacidade de realizar uma determinada ação de tal maneira que se obtenha a consequência desejada.

O behaviorismo descreveu essa situação como a tríplice contingência. Chama-se tríplice por descrever a relação entre três aspectos, isto é, o contexto, o determinado comportamento que nele acontece e a consequência provocada por ele (CATANIA, 1999). Porém, do ponto de vista das neurociências a respeito dessa aprendizagem, é preciso levar em consideração mais que três elementos.

Uma lista não exaustiva dos elementos que estão em jogo no condicionamento operante deverá incluir seis sistemas: perceptivo, atencional, de detecção de recompensas ou ameaças, motor, associativo e de memória. O primeiro sistema, o perceptivo, deve ser capaz de detectar estímulos, de maneira similar a como foi descrito na aprendizagem não-associativa, e como efetivamente é feito pelos nossos cinco sentidos (visão, tato, olfato, paladar e audição). O segundo sistema, o atencional, deve filtrar as informações sensoriais permitindo focar a nossa atenção. O terceiro, como seu nome o indica, deve detectar recompensas ou ameaças. O quarto é um sistema que seja capaz de emitir ações motoras e o quinto outro sistema que associa uma determinada ação a uma dada consequência. Finalmente, o sexto seria um sistema que permite armazenar e recuperar essas informações sempre que necessário.

É possível observar que alguns dos elementos descritos na lista anterior também estão presentes nos outros tipos de aprendizagem: a aprendizagem não-associativa e o condicionamento pavloviano. Por exemplo, os sistemas perceptuais capazes de filtrar informações sensoriais estão presentes tanto na aprendizagem não-associativa, quanto na pavloviana; no entanto, no caso do

condicionamento pavloviano, além disso, também são necessários os sistemas de associação e de memória.

Essa constante reciclagem de processos ou funções é uma característica fundamental dos sistemas biológicos. No cérebro, a aprendizagem associativa se baseia em funções também utilizadas pela aprendizagem não-associativa, por conseguinte, é plausível supor que a medida que a aprendizagem se torna mais complexa, mais tempo precisa para o correto desenvolvimento de cada um dos processos envolvidos, sendo, então, maiores as mudanças que acontecem no nosso cérebro.

Aprendizagem motora

O terceiro tipo de aprendizagem é a aprendizagem motora. Ela está relacionada à capacidade de aprender procedimentos. Uma vez aprendidos, executam-se esses procedimentos com a maior naturalidade e quase sem esforço, como quando, por exemplo, se anda de bicicleta ou se dirige um carro.

134 Essas tarefas, no início, se apresentam desafiadoras e requerem toda a atenção para não cair da bicicleta ou não deixar morrer o carro no sinal do trânsito. Porém, uma vez alcançada certa destreza, o grau de atenção exigida diminui e pode-se até fazer coisas que antes eram muito difíceis, como, por exemplo, admirar o panorama da natureza enquanto se pedala ou se fala com alguém no carro enquanto se dirige.

Grosso modo, pode-se dizer que a aprendizagem motora está intimamente relacionada à aprendizagem associativa. Isso vale especificamente para o condicionamento operante, pois é, por meio da relação entre comportamentos e consequências que se aprende que, para não deixar morrer o carro quando se está esperando no semáforo deve-se pisar na embreagem, pois, quando se esquece, o carro simplesmente morre no sinal.

Ambos os tipos de aprendizagem compartilham processos e estruturas, porém as áreas do cérebro, envolvidas no processo de armazenamento da aprendizagem motora, são diferentes das áreas envolvidas no armazenamento de outro tipo de informação, pois o cérebro armazena em regiões diferentes aquelas informações de fatos ou eventos que aconteceram na vida de alguém e as informações de ações motoras (CARLSON, 2012). A separação do



armazenamento é importante para que todas as informações guardadas por meio da aprendizagem motora possam ser rapidamente acessadas e recuperadas, sem que seja preciso qualquer juízo consciente. É justamente por isso que o cérebro as separa do armazenamento de fatos.

Essa separação, de certa maneira, está relacionada à quantidade de atenção que cada uma dessas lembranças requer para alcançar seu objetivo. Por exemplo, quando se está andando de bicicleta e alguém atravessa o caminho, a reação de apertar o freio precisa ser a mais rápida possível e deve suspender qualquer procedimento de avaliação consciente. Uma vez que, se esperasse o resultado de uma identificação correta do obstáculo e da avaliação consciente da consequência, terminaria chocando-se com aquilo que cruzou nosso caminho.

Aprendizagem relacional

Ainda resta descrever outro tipo de aprendizagem, isto é, a aprendizagem relacional. Esse tipo é o mais complexo. Ele envolve a relação entre estímulos perceptivos e outros estímulos ou eventos, como também a relação entre estímulos perceptivos e a representação abstrata dos mesmos. Em outras palavras, as nossas próprias experiências prévias podem determinar a maneira como se reage diante de um estímulo, independente de eles serem estímulos externos ou, simplesmente, pensamentos nossos. Por exemplo, ao imaginar um tamarindo, sente-se a boca seca. A resposta depende da experiência anterior. Alguém, porém, que, por acaso, nunca tenha experimentado um tamarindo antes, pode achar muito estranha a ideia de que a simples menção a essa palavra possa secar a boca.

A aprendizagem relacional é a mais complexa de todos os tipos de aprendizagem, justamente porque envolve diversas áreas do cérebro. No exemplo anterior, o estímulo visual (imagem do tamarindo) ativa uma área do cérebro encarregada de processar informação gustativa (córtex gustativo primário). Ao mesmo tempo que esse estímulo faz evocar um tamarindo, serão ativadas áreas do córtex visual, muito provavelmente áreas que também são encarregadas pelo processamento das emoções (o sistema límbico), pois dificilmente uma lembrança não tem algum tipo de conteúdo emocional.

Essa interação é mediada por áreas do cérebro que são chamadas áreas associativas. Elas servem como ponte para interligar as informações vindas das áreas específicas do processamento sensorial e das áreas motoras. A orquestração de todas essas áreas exige tempo, a fim de que possam ser criadas as conexões que permitirão a apropriada ativação que traga de volta uma determinada lembrança num contexto particular.

Aqui, vale descrever, brevemente, os dois principais tipos de memória: a procedural e a episódica (CARLSON, 2012). A memória episódica, como o seu nome indica, está relacionada a fatos ou acontecimentos que ocorreram na vida do indivíduo, já a procedural está ligada a procedimentos que o indivíduo aprendeu ao longo da sua vida. No que diz respeito à memória, nas neurociências ainda não foi possível identificar onde o cérebro armazena uma determinada lembrança (JACOBSON, 2015; MAYES; ROBERTS, 2001).

Sabe-se que existem esses tipos de memória por meio de pesquisas realizadas com pacientes que sofrem de algum tipo de amnésia. Esses estudos sobre os processos de formação e consolidação da memória têm mostrado que os pacientes, apesar de não conseguirem lembrar que já fizeram previamente uma determinada tarefa motora, apresentam a mesma melhora no desempenho que se observa quando a mesma tarefa é realizada repetidamente por alguém com a sua memória intacta (MAYES; ROBERTS, 2001). Do ponto de vista das neurociências, ainda são desconhecidos todos os detalhes que esse processo envolve, mas é possível afirmar que essas conexões que, em última instância, representariam as nossas lembranças como um arranjo específico de ativação de uma rede de neurônios, estão mediadas por dois processos fundamentais: potenciação a longo prazo (LTP, na sua sigla em inglês) e depressão de longa duração (LTD, na sua sigla em inglês).

Quanto à LTP e a LTD, trata-se de mecanismos por meio dos quais a conexão, a atividade síncrona entre neurônios, ou se fortalece ou se debilita. Isso depende de que forma ocorreu a ativação. Para esclarecer esse fenômeno, é preciso descrever o funcionamento de neurônios e a interligação entre eles.

Um neurônio se compõe pelos seguintes elementos: um núcleo, um axônio e vários dendritos. Os dendritos, são, metaforicamente falando, os ouvidos do neurônio. Eles recebem informações vindas de outros neurônios e levam essa informação para o soma ou núcleo do neurônio. Quando o soma recebe uma determinada quantidade de estimulação, ele envia um impulso nervoso



pelo axônio. Na extremidade do axônio, ou seja, onde ele faz contato com outros neurônios, há pequenas protuberâncias chamadas de sinapses. Essas sinapses recobrem uma pequena fenda que há entre os dois neurônios e permitem um intercâmbio controlado das substâncias químicas que os neurônios utilizam para transmitir informações: os neurotransmissores. Dessa maneira, quando o impulso nervoso, vindo do núcleo através do axônio, atinge as sinapses, uma determinada quantidade de um neurotransmissor é liberada e, posteriormente, detectada pelo neurônio pós-sináptico, que é o neurônio que recebe e interpreta o sinal, vindo de um anterior. Em outras palavras, o estímulo passa por meio de sinapses de um axônio para o dendrito do neurônio.

Quando um neurônio envia um sinal forte e repetido para outro neurônio, as sinapses que estabelecem o contato se fortalecem. Isso descreve o LTP. Porém, quando um neurônio envia um sinal persistente, mesmo que fraco, é possível que as sinapses enfraqueçam. Isso descreve o LTD (MAYES; ROBERTS, 2001). Os dois fenômenos estão intimamente ligados à criação e consolidação das memórias, tanto episódicas quanto motoras, pois se acredita que o cérebro armazena informações a partir de padrões de ativação de uma determinada rede de neurônios. Logo, o enfraquecimento ou o fortalecimento das conexões entre neurônios pode ser o responsável por codificar um determinado conceito ou lembrança.

Nesta seção, foram expostos todos os elementos considerados necessários para contextualizar o funcionamento do método Life Kinetik® com base numa perspectiva neurocientífica. Foram descritos os processos que acontecem no cérebro quando se começa a aprender uma determinada tarefa, mas, na procura de uma explicação neurobiológica do Life Kinetik®, é necessário aprofundar um pouco mais esses processos, especificamente os da aprendizagem motora.

A proposta do Life Kinetik®

O método foi desenvolvido pelo alemão Horst Lutz, professor de educação física. Lutz atuou como docente para diferentes organizações (por exemplo, a Federação de técnicos de futebol alemães), além de empresas, instituições de ensino técnico-profissional e para Câmara de Indústria e Comércio Alemã (LIFE KINETIK, 2017).

A proposta de Lutz em relação ao Life Kinetik foi motivada pela experiência própria de sentir dificuldade ao mudar rapidamente de um movimento não acostumado para outro movimento, até então, não exercitado. Em face de tal situação, questionou-se por que se sente tal dificuldade, mesmo tendo um bom condicionamento físico e boas habilidades de coordenação e queria compreender por que a prática e concentração permitem superar essa dificuldade. Para isso, ele buscou por pesquisas recentes da área das neurociências para se aproximar do fenômeno.

Conforme os resultados obtidos por pesquisas em diversas áreas, como, por exemplo, neurociências, cognição e educação física (BECK, 2005; BECK; BECKMANN, 2009a; HELSTRUP; HAGHFELT, 1998; REY, 2006 apud LUTZ), Lutz configurou um método de treinamento que combina, na sua execução, a novidade da tarefa motora e a exigência de concentração elevada e de percepção, por exemplo, de percepção visual. Então, no método, se vinculam três componentes principais, isto é, a formação do controle do corpo flexível (ou seja, o movimento), a formação do sistema visual (ou seja, a percepção) e a formação da memória de trabalho (LUTZ; NEUREUTHER, 2013).

138 Com a combinação desses três elementos, configuram exercícios com um grau de dificuldade propositalmente alto para que eles desafiem o cérebro. Pressupõe-se, com isso, que a) o cérebro procura novas estratégias para lidar com essas tarefas desafiadoras, e assim, fortalecer ou formar novas redes cerebrais/de neurônios e que b) justamente, essas redes cerebrais posteriormente permitirão, por exemplo, realizar movimentos mais rapidamente, combinar certos movimentos, melhorar a percepção e a avaliação de distâncias, e podem, dessa forma, ajudar a fazer melhor certas coisas na vida cotidiana.

Aconselha-se um treinamento de 30 a 60 minutos. Esse se compõe por uma breve fase de preparação, uma fase de exercícios e uma fase de consolidação no final. Entre os exercícios, estabelecem-se intervalos de duração de três a cinco minutos, a cada 10 ou 15 minutos. Após cada intervalo, se inicia um novo exercício. Começa-se com exercícios leves, evoluindo-se para exercícios mais difíceis.

Existem inúmeras variantes de exercícios. Eles podem ser distinguidos em exercícios que trabalham o princípio de movimentos de pernas e braços do mesmo lado (exercício equilátero ou lateral) ou do lado oposto (exercício sobreposto). Por exemplo, estar em pé, movimentar a perna direita e o braço



direito estendidos para frente ou movimentar a perna direita ao mesmo tempo que o braço esquerdo.

Se sempre combinar um movimento de braços, como, por exemplo, estender para cima, para frente para trás para lado e tocar no ombro, com um movimento de perna, como, por exemplo, estender para frente, para trás, para lado, flexionar para frente acima ou ao lado e da parte inferior da coxa para trás, é possível a elaboração de um alto número de exercícios diferentes.

Outro tipo de exercício combina movimentos com direções. Isso pode envolver o corpo todo (andando ou correndo) ou apenas a parte superior (sentado ou em pé). O anúncio do movimento e da direção ocorre a partir de um parceiro ou membro do grupo. Quanto mais rápido acontece a mudança de direção, melhor o efeito.

A combinação dessas tarefas motoras com tarefas cognitivas ocorre quando se define para determinada ação um determinado código. Por exemplo, estabelece-se um número para cada movimento: (1) movimento para frente e a mão direita joga uma bolinha para cima; (2) movimento para trás e a mão esquerda joga a bolinha para cima; (3) movimento para esquerda e ambas as mãos jogam para cima; (4) movimento para direita e a bola é segurada com ambas as mãos. Assim, o educador ou alguém do grupo apenas anuncia o número para que os demais realizem o movimento a ele associado.

O método pressupõe estimular a aprendizagem pela variedade e alteração, e não pela repetição. Ressalta-se aqui que se faz necessário trocar os exercícios antes que sua execução se torne rotineira, mesmo que o indivíduo não ainda domine o exercício, pois o que estimula o cérebro é o desafio do “novo” e não a execução perfeita e dominância de um exercício (LUTZ, 2014; LUTZ; NEUREUTHER, 2013).

O método foi aplicado diretamente com atletas de elite, como, por exemplo, o esquiador alpinista, Feliz Neureuther, com a equipe de futebol de Borussia Dortmund, mas também com colaboradores de empresas como, por exemplo, a Daimler AG. Ademais, instituições de ensino (escolas e creches) têm recorrendo a esse método (LIFE KINETIK, 2017; LUTZ, NEUREUTHER, 2013).

Considerando a proposta do Life Kinetik® e a intenção do presente estudo, cabe levantar a seguinte pergunta: por que os exercícios propostos pelo Life Kinetik® poderiam ajudar na aprendizagem, não só motora, mas também cognitiva?

Life Kinetik® e o funcionamento do cérebro

O tipo de tarefas feitas pelo Life Kinetik® envolve áreas de reconhecimento visual no lobo occipital; áreas de reconhecimento de cor e velocidade também no lobo occipital; áreas de reconhecimento de formas no lobo temporal; áreas de processamento de informações verbais (área de Wernicke), também no lobo temporal; áreas de localização de objetos no lobo parietal; áreas de controle e execução de movimentos (área motora suplementar, córtex pré-motor e o córtex motor primário) no lobo frontal; e áreas associativas no lobo parietal e temporal. Em resumo, as tarefas propostas, no método de treinamento Life Kinetik®, podem envolver a ativação de todo o córtex, visto que todos seus lobos estão sendo ativados.

A aprendizagem de uma tarefa motora envolve três importantes áreas do cérebro no planejamento e execução dos movimentos voluntários: a área motora suplementar, o córtex pré-motor e o córtex motor primário (ROTH; WOHLISCHLÄGER; BEKKERING; WOODS; DUBEAU; MAZZIOTTA; IACOBONI, 1996). Pressupõe-se que a área motora suplementar e o córtex pré-motor estejam envolvidos no controle da postura e no controle de movimentos que requerem as duas mãos, por exemplo, quando se imitam os movimentos de outras pessoas (KOSKI; WOHLISCHLÄGER; BEKKERING; WOODS; DUBEAU; MAZZIOTTA; IACOBONI, 2002). Já o córtex motor primário está relacionado à execução dos movimentos. Ele está dividido por regiões que controlam partes específicas do corpo (CARLSON, 2012). Essas três regiões estão fortemente conectadas por meio de fibras de axônios que vão da área motora suplementar e o córtex pré-motor para o córtex motor primário. Muitas dessas conexões estão sendo constantemente inibidas e é apenas, nos processos de aprendizagem de uma tarefa motora, que essas conexões começam a apresentar padrões de ativação capazes de provocar LTD ou LTP.

Esses processos de LTP e LTD criam conexões ou fortalecem as conexões já existentes entre essas três áreas, recrutando neurônios para trabalhar na mesma tarefa (KANDEL; SCHWARTZ; JESSELL, 2012). Esse recrutamento de neurônios faz com que a região do córtex motor primário – previamente destinada para o controle dos movimentos de uma determinada parte do corpo, como, por exemplo, a região destinada ao controle das mãos –, aumente temporariamente de tamanho. O mesmo acontece na área motora suplementar. O córtex pré-motor recruta mais neurônios para o seu correto desempenho



e isso leva a uma expansão das suas fronteiras. Em outras palavras, as partes cerebrais começam a se expandir à medida que a tarefa em questão demanda novos neurônios.

Essa ampliação não se restringe unicamente às áreas acima mencionadas. Uma tarefa que requer a coordenação viso-motora pode ativar mais de 29 áreas visuais do nosso cérebro (RAMACHANDRAN, 2014), sem contar as áreas motoras e sensoriais que também podem estar simultaneamente ativas. Contudo, esse aumento no número de neurônios ou das conexões entre eles, como resultado da aprendizagem de uma tarefa motora, diminui quando a tarefa está sendo executada repetitivamente de forma correta. Com a prática, se adquire destreza e, à medida que a tarefa deixa de ser desafiadora, menos áreas do cérebro precisam ser envolvidas (UNGERLEIDER; DOYON; KARNI 2002).

As legiões de neurônios que previamente foram recrutadas para trabalhar nessa tarefa agora são liberadas para outras funções. Isso faz com que a área motora suplementar, o córtex pré-motor e da região que representa, por exemplo, as mãos, no córtex motor primário, sejam reduzidas e voltem ao tamanho próximo do original. Assim, o cérebro garante a execução de tarefas de forma eficiente, ou seja, ele organiza o orçamento de energia e só investe onde é necessário.

Conforme exposto até o momento, parece plausível pensar que Life Kinetik® incrementa a atividade cerebral, melhora as destrezas motoras e também o foco de nossa atenção, mas parece também plausível que esse método influencia a aprendizagem de outras tarefas, não necessariamente motoras, como consequência de processos fisiológicos que acontecem quando se faz exercício. Estudos com ratos e camundongos têm mostrado que, quando são colocados estímulos novos dentro do habitat desses animais, há um aumento considerável no seu desempenho em tarefas de aprendizado e memória (SIMPSON; KELLY, 2011). Esses estímulos enriquecem o ambiente do animal, estimulam seus diferentes sentidos, com cores e cheiros diferentes, consequentemente, estimulam distintas regiões do cérebro.

Entre todos os objetos que podem ser introduzidos no habitat dos animais, existe uma categoria de especial atenção: que são aquelas que podem estimular atividades físicas, como, por exemplo, uma roda de corrida numa gaiola de ratos ou camundongos. Estudos têm mostrado que a atividade física

(voluntária ou não) estimula a criação de novos neurônios (neurogênese) numa região relacionada à formação das memórias: o hipocampo (VAN PRAAG; CHRISTIE; SEJNOWSKI; GAGE, 1999; VAN PRAAG; SHUBERT; ZHAO; GAGE, 2005; PEREIRA; HUDDLESTON; BRICKMAN; SOSUNOV; HEN; MCKHANN; SLOAN; GAGE; BROWN; SMALL, 2007; CARLSON, 2012). Esse aumento de novos neurônios pode acontecer mesmo em animais adultos, aumentando sua capacidade de aprendizagem quando comparados com animais da mesma idade, mas sem acesso a uma roda de atividade (VAN PRAAG; SHUBERT; ZHAO; GAGE, 2005).

O aumento na neurogênese se apresenta também em seres humanos. Estudos de ressonância magnética funcional têm mostrado que grupos de indivíduos que fazem exercício físico apresentam maior atividade na região do hipocampo chamada de giro denteado (PEREIRA; HUDDLESTON; BRICKMAN; SOSUNOV; HEN; MCKHANN; SLOAN; GAGE; BROWN; SMALL, 2007). Esses estudos apontam para dois fatores que podem influenciar positivamente a aprendizagem: o enriquecimento ambiental e o exercício (VAN PRAAG; SHUBERT; ZHAO; GAGE, 2005, PEREIRA; HUDDLESTON; BRICKMAN; SOSUNOV; HEN; MCKHANN; SLOAN; GAGE; BROWN; SMALL, 2007), que também são aspectos inerentes ao Life Kinetik®, pois, ao utilizar objetos coloridos de formas diferentes, ou mesmo ao utilizar o nosso próprio corpo de forma diferente, o Life Kinetik® enriquece o ambiente perceptual, ao mesmo tempo que obriga a realização de atividade física, estimulando a memória e a aprendizagem.

142

Pesquisas sobre efeitos do Life Kinetik® em âmbito escolar

É importante ressaltar que o acompanhamento científico do método Life Kinetik® ainda está no início. Por esse motivo, em seguida apenas são apresentadas as pesquisas às quais Lutz (2014) se refere no seu livro. Tais estudos foram selecionados pelo fato de terem sido investigados os resultados do Life Kinetik® em âmbito escolar.

Na Universidade de Colônia (Alemanha) foi realizado, sob coordenação de Matthias Grünke (2011), um estudo de caso com 34 alunos na idade de 9 a 12 anos que apresentam graves dificuldades de aprendizagem e que estudaram numa escola especializada para alunos com esse perfil. Trata-se



de crianças que demandam um tempo maior para aprender, que apresentam dificuldades de interiorizar conteúdos e de transferi-los a novas situações. Elas tendem a percorrer certos níveis de competências em determinadas áreas de modo mais lento que outras crianças.

Usualmente, se lida com essas dificuldades de aprendizagem por meio da aplicação de técnicas que se direcionam à identificação do nível de competência de cada aluno e, com isso, transmite-se o conteúdo específico de que ele precisa para o próximo nível, como, por exemplo, na instrução direta, na instrução de estratégias ou na aprendizagem acompanhada por um tutor. Contudo, essas técnicas são exaustivas, tanto para o aluno, como para o professor/tutor; além disso, referem-se à aquisição de conteúdos específicos e relativamente isolados, como, por exemplo, determinadas operações matemáticas (GRÜNKE, 2011).

Grünke (2011) ressalta que conseguir influenciar positivamente a velocidade basal do tratamento de informações é um empreendimento bastante sofisticado, pois não se conseguiu comprovar efeitos positivos de métodos psicomotores, tais como exercícios de equilíbrio, de coordenação dinâmica ou de controle muscular. Entretanto, foi a característica principal do Life Kinetik® de exigir constantemente novos desafios psicomotores ou cognitivos por meio de exercícios de agilidade, combinados com exercícios de percepção e cognição, o que o autor a investigar seus benefícios, especificamente quando aplicado na educação especial.

Na pesquisa, Grünke (2011) trabalhou com dois grupos de alunos, dos quais um praticou Life Kinetik® três vezes por semana, por 25 minutos, como um treinamento complementar, enquanto os alunos do grupo controle realizaram atividades motoras e jogos tradicionais. O grupo controle levava informações à luz sobre o efeito de estratégias psicomotoras. Foram aplicados instrumentos imediatamente antes e depois da realização dos exercícios, sendo um para medir a inteligência fluída¹, e outro para medir a capacidade de atenção² (GRÜNKE, 2011). O aluno, no primeiro instrumento, recebeu quatro folhas nas quais se encontravam números em ordem aleatória e o aluno precisava interligar com uma caneta os números na ordem cronológica, num tempo estabelecido de 30 segundos por folha. Na avaliação da capacidade de atenção sob estresse por meio do segundo teste, os alunos receberam um papel com 14 linhas, cada linha composta por 47 elementos, nos quais eles, sob pressão de tempo, precisam marcar determinados símbolos e ignorar outros.

Na análise do desempenho de atenção sob estresse, foi observado um efeito de 0,52 no grupo dos alunos que praticava o Life Kinetik®, significando, assim, um aumento da atenção dos 6% em comparação com o grupo controle. Por meio do teste da influência fluída, detectou-se um efeito de 0,69, o que significava que o desempenho dos alunos triplicou (GRÜNKE, 2011).

Na pesquisa qualitativa sobre a influência do Life Kinetik® no desempenho cognitivo de alunos dos anos iniciais da escola, realizada por Christian Haas³ na Universidade de Augsburg, no Estado da Bavária, na Alemanha, em 2011, 20 de 42 alunos na idade de 9 a 10 anos participaram de um treinamento três vezes por semana, com 11 unidades entre 15 a 45 minutos. Os efeitos do treinamento no desempenho cognitivo foram verificados por meio de testes de avaliação educacional externa, aplicados no Estado da Bavária nos anos 2005 e 2006.

No estudo de Haas, o grupo que praticou o Life Kinetik® melhorou o seu desempenho entre os dois testes, com uma diferença de 44,74%. Isso revelou um aumento três vezes maior do que o grupo de controle, cuja diferença foi de apenas 15,28%. Houve melhora significativa especificamente nas tarefas que exigiam a aplicação das capacidades matemáticas em contextos complexos e em tarefas de articulação entre operações e processos. Além disso, no pré-teste, os resultados dos alunos, comparados com os resultados de uma avaliação estadual, eram abaixo da média dos alunos da Bavária, no pós-teste, os alunos conseguiram alcançar resultados acima da média (LUTZ, 2014)

Igualmente ao professor, no estágio probatório, Florian Feltes⁴, em 2011, analisou o efeito do Life Kinetik® no desempenho motor e cognitivo de crianças entre 11 e 12 anos, medido por um teste de coordenação corporal para crianças e por um sistema de teste em prol do aconselhamento escolar e educacional. Durante quatro semanas, foram praticados, em cada dia escolar, um exercício de aquecimento por um minuto e um treinamento de Life Kinetik® por mais cinco minutos. Após esse período, o desempenho motor havia melhorado por 16,56% (já corrigido pelo efeito de repetição de 1,84%) e o desempenho cognitivo por 15,3% (tirando o efeito da repetição de 1,1%). Destacou-se, especialmente, o aumento do desempenho da concentração, que chegou a 77,1% (LUTZ, 2014).



Considerações finais

Resultados como os das pesquisas acima mencionadas estimularam a curiosidade a respeito do motivo pelo qual um método de treinamento com tarefas motoras e cognitivas, caracterizada por serem variadas constantemente com um grau de desafio, que cresce continuamente sem exigir perfeição, pode trazer não apenas benefícios no desempenho motor, mas também no desempenho cognitivo. Vale salientar que, mesmo estando cientes de que não se permite a generalização de resultados obtidos por estudos de casos, particularmente quando se aplica em condições específicas, como no caso da pesquisa aplicada em uma escola de educação especial, consideramos os resultados acima apresentados como um estímulo para aprofundar mais a pesquisa nesta área.

Propôs-se aqui um estudo a respeito da literatura da área das neurociências para analisar se os processos que ocorrem no cérebro, atribuídos ao fenômeno da aprendizagem, poderiam ser estimulados por um método como o Life Kinetik®, caracterizado pela combinação destes três fatores-chaves: desafio, variedade e não-perfeição. Como resultados da investigação, constatou-se que, em relação à aprendizagem não associativa, associativa, motora e relacional, foi possível entender como processos cerebrais compartilham o mesmo substrato fisiológico e agem simultaneamente. A aprendizagem não associativa está presente em todo o momento de nossas vidas, filtrando estímulos, ao mesmo tempo que a aprendizagem associativa e a relacional está estabelecendo relações entre eles. Já a aprendizagem motora, todavia, é talvez a menos exigida corriqueiramente de todos os tipos de aprendizagem, em parte devido ao fato de que nem em todo momento se está aprendendo uma nova tarefa motora, e em parte por seu alto custo, em termos de tempo, atenção, esforço físico etc.

É justamente focando nas diferentes modalidades de aprendizagem que o Life Kinetik® age, estimulando a aprendizagem motora para, ao mesmo tempo, estimular também os outros tipos de aprendizagem associativa e relacional, aumentando deliberadamente a atividade cerebral. É precisamente esse aumento o que deixaria o cérebro num estado propenso à aprendizagem. Em termos fisiológicos, essa propensão para a aprendizagem estaria relacionada aos processos de potenciação a longo prazo (LTP), que estimulam a plasticidade neural e preparam os neurônios para a formação de novas conexões.

Esses processos, porém, não são instantâneos e é possível que, durante a sua duração, sejam afetados por outros processos contingentes.

Dessa maneira, é plausível pensar que pelo esforço requerido às mudanças que o Life Kinetik® desencadeiam continuam agindo horas após os exercícios, enquanto os alunos são confrontados com outros problemas vindos de outras disciplinas, o que permitiria uma melhora na aprendizagem.

Com base nesse conhecimento inicial, adquirido por meio de uma pesquisa bibliográfica, julga-se pertinente que sejam feitos maiores estudos a respeito da efetividade do método, desde estudos empíricos no Brasil a meta-análises. Espera-se que, com uma agenda de investigações diversificada, seja possível a aferição não só da eficácia do Life Kinetik®, mas, sobretudo, do montante de impacto que exercícios como os do Life Kinetik podem produzir na otimização de processos cognitivos relativos à aprendizagem.

Grünke (2011) aponta no que diz respeito ao acompanhamento científico do Life Kinetik®, por exemplo, a necessidade de aprofundar as pesquisas para identificar em que condições específicas o método poderá trazer o maior benefício, por exemplo, qual é a duração e a frequência nas quais o Life Kinetik® promete maior efeito. Além disso, julga-se necessário ainda analisar para que tipo de aluno o método provoca maior impacto e, diante do fato de que os livros publicados sobre Life Kinetik® predominantemente são orientados a aplicação prática do método, existe a demanda por pesquisa básica, ou seja, uma pesquisa que forneça ou analise o fundamento teórico do método.

No que diz respeito à educação escolar, já se pode chegar a conclusões se a aplicação de métodos, como o do Life Kinetik®, é recomendável ou não? Atores do âmbito político educacional ou do âmbito escolar, carregados com a competência de tomada de decisão, podem se sentir convencidos a implementá-los na proposta da educação escolar?

Faltam ainda evidências científicas mais bem fundamentadas. No entanto, devido ao fato de que a operacionalização desse tipo de método pode ser realizada em espaços abertos ou fechados e, a depender do tamanho do grupo de participantes, também em espaços de tamanho reduzido, e nem precisa, em primeiro momento, ferramentas específicas, torna-se uma estratégia atraente para experimentação.

Considerando o desafio de aumentar o número de escolas públicas que funcionam em tempo integral e que configuram uma oferta pedagógica



complementada por atividades extraescolares em uma jornada igual ou maior que sete horas por dia, como explicita o atual PNE/2014, um método como Life Kinetik® pode ser uma oportunidade atraente para ser executado. É possível se imaginar tanto a aplicação do método pelo professor no horário regular de sala de aula para inserir nova oportunidade de aprendizagem, como também pelo monitor que ministra as aulas extraescolares no contraturno. Com a devida cooperação entre professor do ensino em sala de aula e instrutor do Life Kinetik® poder-se-ia, inclusive, elaborar tarefas motoras com atividades cognitivas que são articuladas com o conteúdo curricular ministrado em sala de aula.

Há um elemento ainda não mencionado que resta a comentar aqui antes de finalizar. A realização do método que combina o desafio, a variedade e a não-perfeição tanto pelos atletas profissionais, como também por outros profissionais de diversas áreas (empresas, hospitais, instituições de ensino), confirmaram um fator que não se pode subestimar no processo de ensino-aprendizagem, isto é: o fator da diversão.

Se o Life Kinetik® se revela como uma estratégia provável a partir da perspectiva neurocientífica, pode-se justificar, pelo menos, sua discussão no âmbito educacional, tanto da gestão educacional em nível das redes mantenedoras, como na gestão escolar das instituições de ensino e, sobretudo, na pesquisa educacional.

Pelo discutido acima, espera-se haver contribuído com o entendimento de como os processos cerebrais relacionados à aprendizagem podem ser estimulados por um método que combina o desafio, a variedade e a não-perfeição; aspectos fundamentais da proposta do Life-Kinetik®.

Notas

- 1 Compreendese como inteligência fluída a capacidade de perceber rapidamente as relações entre estímulos, de analisar rapidamente informações e a alta capacidade de memória de trabalho.
- 2 Compreendese como atenção a capacidade de decidir, durante um processo de trabalho, quais informações podem ser ignoradas e quais são selecionadas para ser analisadas.
- 3 Tradução feita pelos autores do título original: Qualitative Untersuchungdes Einflusses von Life Kinetik® auf die kognitive Leistungsfähigkeit bei Grundschulern.
- 4 Tradução feita pelos autores do título original: Entwicklung und Durchführung eines Konzeptes zur Verbesserung der motorischen und kognitiven Fähigkeiten durch Bewegungspausen.

Referências

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa Brasília**, DF, 26 jun. 2014.

CARLSON, Neil. R. **Physiology of Behavior**. 11. ed. Boston: Pearson, 2012.

CATANIA, Anthony. **Aprendizagem**: comportamento, linguagem e cognição. Porto Alegre: Artmed, 1999.

GRÜNKE, Matthias. Die Effekte des Life Kinetik®: Trainings auf die Aufmerksamkeits und die fluidelntelligenzleistung von Kindern mit gravierenden Lernproblemen. **Heilpädagogische Forschung**, v. 37, p. 2-12, mar. 2011.

JACOBSON, Roni. The persistence of memory. **Scientific American**, New York, v. 312, n. 4, p. 14-16, ago. 2015.

KAISER, Arnim; KAISER, Ruth. **Studienbuch Pädagogik**: Grund-und Prüfungswissen. 7. ed. Frankfurt am Main: CornelsenScriptor, 1994.

KANDEL, Eric, SCHWARTZ, James; JESSELL (Org.). **Principles of neural science**. 5 .ed. New York: McGraw-Hill Education/Medical, 2012.

KOSKI, Lisa; WOHLSCHLÄGER, Afra; BEKKERING, Harold; WOODS, Roger; DUBEAU, Louis; MAZZIOTTA, John; IACOBONI, Marco. Modulation of motor and premotor activity during imitation of target-directed actions. **Cerebral Cortex**, Oxford, v. 12, n. 8, p. 847-855, ago. 2002.

LIFE KINETIK. Coordenação de Horst Lutz, Josef Bauer e Maria Schweyer. Desenvolvido por Cinderella GmbH, Ebenhausen. **Apresenta links sobre o Life Kinetik**. Disponível em: <<http://www.lifekinetik.de>>. Acesso em: 5 mar. 2017.

LUTZ, Horst. Zusammenfassung der wissenschaftlichen Referenzen. **LIFE KINETIK**, Site coordenado por Horst Lutz, Josef Bauer e Maria Schweyer e desenvolvido por Cinderella GmbH, Ebenhausen; online. Disponível em: <<http://www.lifekinetik.de/infos/wissenschaftliche-zusammenfassung/>>. Acesso em: 5 mar. 2017.

LUTZ, Horst. **Life Kinetik®**: Gehirntraining durch Bewegung. 4 ed. München: blv Buchverlag, 2014.

LUTZ, Horst; NEUREUTHER, Felix. **Mein Training mit Life Kinetik®**. 3. ed. München: Nymphenburger, 2013.



MATTFELD, Aaron; STARK, Craig. Functional contributions and interactions between the human hippocampus and subregions of the striatum during arbitrary associative learning and memory. **Hippocampus**, Boston, v. 25, n. 8, p. 900-911, ago. 2015.

MAYES, Andrew; ROBERTS, Neil. Theories of episodic memory. **Philosophical transactions of the Royal Society of London**, London, v. 356, n. 1413, p. 1395-1408, set. 2001. (Series B: Biological Sciences).

ORGANIZATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OCDE). **Country note Brazil**: Programme of International Student Assessment (PISA): Results from PISA 2012. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/acoef_internacionais/pisa/resultados/2013/country_note_brazil_pisa_2012.pdf> Acesso em: 2 mar. 2017.

ORGANIZATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OCDE.). **Understanding the brain**: The birth of a new learning science. OCDE. 2007. Disponível em: <<http://www.oecd.org/edu/cei/understandingthebrainthebirthofalearningscience.htm#B1>>. Acesso em: 2 mar. 2017

PEREIRA, Ana; HUDDLESTON, Dan; BRICKMAN, Adam; SOSUNOV, Alexander; HEN, Rene; MCKHANN, Guy; SLOAN, Richard; GAGE, Fred; BROWN, Truman; SMALL, Scott. An in vivo correlate of exercise-induced neurogenesis in the adult dentate gyrus. **Proceedings of the National Academy of Sciences**, Washington, v. 104, n. 13, p. 5638-5643, mar. 2007.

RAMACHANDRAN, Vilayanur. **O que o cérebro tem para contar**: desvendando os mistérios da natureza humana. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

ROTH, Muriel; DECETY, Jean; BACIU, Monica; MASSARELLI, Raphael; DELON-MARTIN, Chantal; SEGEBARTH, Christoph; MORAND, Stephanie; GEMIGNANI, Angelo; DÉCORPS, Michel; JEANNEROD, Marc. Possible involvement of primary motor cortex in mentally simulated movement: A functional magnetic resonance imaging study. **Neuroreport**, London, v. 7, n. 7, p. 1280-1284, maio 1996.

SIMPSON, Joy; KELLY, John. The impact of environmental enrichment in laboratory rats-behavioural and neurochemical aspects. **Behavioural Brain Research**, New York, v. 222, p. 246-264, set. 2011.

THOMPSON, Richard. The neural basis of basic associative learning of discrete behavioral responses. **Trends in Neurosciences**, New York, v. 11, n. 4, p. 152-155, abr. 1988.

UNGERLEIDER, Leslie; DOYON, Julien; KARNI, Avi. Imaging Brain Plasticity during Motor Skill Learning. **Neurobiology of Learning and Memory**, New York, v. 78, n. 3, p. 553-564, nov. 2002.

URSIN, Holger. Brain sensitization to external and internal stimuli. **Psychoneuroendocrinology**, New York, v. 42, p. 134-145, abr. 2014.

VAN PRAAG, Henriette; CHRISTIE, Brian; SEJNOWSKI, Terrence; GAGE, Fred. Running enhances neurogenesis, learning, and long-term potentiation in mice. **Proceedings of the National Academy of Sciences**, v. 96, n. 23, p. 13427-13431, set. 1999.

VAN PRAAG, Henriette; SHUBERT, Tiffany; ZHAO, Chunmei; GAGE, Fred. Exercise enhances learning and hippocampal neurogenesis in aged mice. **The Journal of Neuroscience**, v. 25, n. 38, p. 8680-8685, set. 2005.

Prof. Dr. Julian Tejada

Universidade Federal de Sergipe | Aracaju

Departamento de Psicologia

Centro de Educação e Ciências Humanas

Programa de Pós-Graduação em Ciências Fisiológicas (PROCFIS)

Grupo de Pesquisa Fundamentos da Psicologia Contemporânea

E-mail | julian.tejada@gmail.com

Profa. Dra. Heike Schmitz

Universidade Federal de Sergipe | Aracaju

Departamento de Educação

Centro de Educação e Ciências Humanas

Programa de Pós-Graduação em Educação

Grupo de Pesquisa em Avaliação, Política, Gestão e Organização da Educação |

APOGEU

E-mail | hs.contato.ufs@gmail.com

Prof. Dr. André Faro



Universidade Federal de Sergipe | Aracaju
Departamento de Psicologia
Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social
Grupos de Estudos e Pesquisas em Psicologia da Saúde
E-mail | andre.faro.ufs@gmail.com

Recebido 22 mar. 2017

Aceito 11 maio 2017

Associação dos Escoteiros do Alecrim: uma "escola de disciplina e ordem" para a juventude natalense

Iranilson Buriti de Oliveira
Universidade Federal de Campina Grande
Andressa Barbosa de Farias Leandro
Universidade Federal da Paraíba

Resumo

O presente trabalho analisa as práticas educativas escoteiras da Associação de Escoteiros do Alecrim (A.E.A), situada na cidade de Natal-Rio Grande do Norte, entre os anos de 1937-1945, dialogando com os ideais político-pedagógicos do Estado Novo. O trabalho orientado pelas discussões teóricas sobre o poder e as artes disciplinares, discutidas por Michel Foucault (1987), e de cultura escolar, propostas por Julia (2001), articulado ao diálogo com fontes escritas e iconográficas, constatou que, nesse recorte temporal, as autoridades políticas do Estado Novo se apropriaram da prática educativa escoteira, incorporando a União dos Escoteiros do Brasil (UEB) à Organização da Juventude Brasileira. A partir de então, a Associação de Escoteiros do Alecrim passou a educar e normatizar o comportamento da juventude natalense para adequá-lo aos moldes do regime vigente. Considerando que a Associação dos Escoteiros do Alecrim é parte da memória educacional do Estado do Rio Grande do Norte, pretendemos que este estudo venha contribuir com a historiografia da educação no Brasil e estimular o debate e a produção acadêmica sobre a prática escoteira em outros estados da federação.

Palavras-chave: Associação dos Escoteiros do Alecrim. Juventude. Estado Novo.

Association of Alecrim Scout: a "discipline of school and order" for youth natalense

Abstract

This study analyzes the educational scout practices of the Scout Association of Alecrim (A.E.A), located in Natal-RN, from 1937 to 1945, dialoguing with the political-pedagogical thoughts of the "Estado Novo"- New state. The work, guided by the theoretical discussions about power and the disciplinary arts, discussed by Michel Foucault (1987), and school culture, proposed by Julia (2001), articulated to the dialogue with written and iconographic sources, found that in this time cut, the political authorities of the New State seized the educational practice of Scouting, incorporating the Brazilian Scout Union (UEB) to the Brazilian Youth Organization. From then on,



the Scout Association of Alecrim began to educate and regulate the behavior of the native youth to adapt it to the molds of the current regime. Considering that the Scout Association of Alecrim is part of the educational memory of the State of Rio Grande do Norte, we intend that this study will contribute to the historiography of education in Brazil and stimulate the debate and the academic production on scout practice in other states of the federation.

Keywords: Scout Association of Alecrim. Youth. New State.

Asociación scouts do Alecrim Scouts: uma “escuela de disciplina y ordem” para juventud natalense

Resumen

Este artículo analiza las prácticas educativas de Asociación de Scouts de Alecrim (A.E.A), situada en la ciudad de Natal, Rio Grande do Norte, entre los años 1937-1945, dialogando con los ideales político-pedagógicos del Estado Novo. El trabajo, guiado por las discusiones teóricas sobre el poder y artes disciplinarias, discutido por Michel Foucault (1987), y por la cultura escolar, propuesta por Julia (2001), articulado com el diálogo con las fuentes escritas e iconográficas, encontró que en este período de tiempo, las autoridades políticas del Estado Novo apropiaron de la práctica educativa de la corporación scouts, incorporando la Unión de Scouts de Brasil (UEB) a la Organización Juvenil Brasileña. Desde entonces, la Asociación de Scouts de Alecrim comenzó a educar y regular el comportamiento de los jóvenes de Natal para adaptarlos y moldear al sistema existente. Mientras que la Asociación de Scouts de Alecrim es parte de la memoria educativa de Rio Grande do Norte, pretendemos que este estudio contribuya con la historia de la educación en Brasil y para estimular el debate y el estudio sobre la práctica Scout en otros estados.

Palabras clave: Asociación de los Scouts de Alecrim. Juventud. Estado Novo.

Introdução

Apesar de ter sido implantado há mais de um século no Brasil, o escotismo ainda é uma temática pouco estudada pelos pesquisadores brasileiros. Conforme assinalou Nascimento (2008), os trabalhos sobre o tema são recentes e se restringem, sobretudo, aos Estados de São Paulo e Minas Gerais. Entretanto, assim como Thomé (2005), acreditamos que o escotismo se constitui em um tema relevante para a história da educação brasileira, haja vista que ele é caracterizado como um movimento de educação extraclasse, que se

enquadra, historicamente, entre as organizações extraescolares destinadas à complementação da educação formal nos estabelecimentos de ensino, tem a sua parcela de contribuição à educação da infância e da juventude brasileira. Logo, o escotismo é parte integrante da memória educacional do país.

Não obstante, a carência de pesquisas sobre a temática escoteira evidencia, conforme assinalou Zuquim e Cytrynowicz (2002), que o escotismo, apesar de sua forte presença em muitas cidades brasileiras, tem sido menos-prezado pela historiografia brasileira. Todavia, somente mediante os trabalhos acadêmicos, poderemos compreender a proposta, os elementos e o sentido dessa prática extraescolar que, durante mais de cem anos, vem servindo de complemento para educação de muitas crianças e jovens brasileiros.

Fundado no início do século XX (1907) pelo general inglês Lord Robert S. Smith Baden-Powell, o escotismo é implantado, no Brasil, a partir da cidade do Rio de Janeiro, em 1910, impulsionado por Olavo Bilac e Mário Cardin e organizado por suboficiais dos encouraçados "Minas Gerais" e "São Paulo", que haviam convivido com o movimento escoteiro na Inglaterra. Com o lema "CRIAR MOCIDADE FORTE E VALENTE PARA SER MAIS TARDE DIGNA DA PÁTRIA EM QUE NASCEU", o escotismo "invade" a Região Nordeste num momento em que esta necessitava de referenciais de masculinidade para a sua sociedade. Instalando-se na área urbana e concentrando-se, inicialmente, apenas nas capitais dos Estados, o escotismo ganhava nome, fama e honra, atingindo, também, outras cidades do interior, como Jaboatão dos Guararapes-Pernambuco, onde o escotismo foi introduzido pelo General Newton Cavalcanti, em 1936 (O ESCOTISMO, 1936).

Inicialmente pensado para complementar a educação de jovens ingleses, o escotismo rapidamente se propagou para outros países¹. Para Nascimento (2004), o grande sucesso e a rápida difusão alcançada pelo escotismo, no início do século XX, justificam-se pelo fato de o projeto de Baden-Powell contribuir com um tipo de educação que produzia sujeitos integrados aos ideais nacionais, servindo de vetor de nacionalismo político para essas nações no período entre guerras, inclusive no Brasil.

No Brasil, o escotismo despertou o interesse das autoridades políticas brasileiras, estabelecimentos de ensinos, igreja, entre outros e se expandiu para outros estados da federação, a exemplo do Rio Grande do Sul, Maranhão, Sergipe, Amazonas, Espírito Santo, Bahia, Paraná e Rio Grande do Norte,



entre outros (BLOWER, 1994). Com a implantação e expansão do escotismo, as autoridades políticas brasileiras, dentre as quais Getúlio Vargas, desejavam ver em cada garoto um soldado, brigando contra as “forças do mal” (principalmente representadas pelo Comunismo). Livros didáticos, revistas (a exemplo da Sesinho), palestras, discursos diversos vão saturar a família burguesa com metáforas militares e nacionalistas.

Souza (2000) argumenta que, logo após a I Guerra Mundial (1914-1918), o Brasil vivencia uma onda de efervescente nacionalismo. Que rosto construir para o Brasil diante de tantas rostidades? A Europa parecia feia demais diante de tantos escombros deixados pela guerra! Que projeto político escrever para um país ainda agrícola e rural, mas com sede de urbanização e de industrialização? É nesse contexto republicano que os programas de governo surgem visando à “formação das almas” patriotas, conforme expressão de José Murilo de Carvalho. Surge uma série de movimentos e de campanhas de cunho nacionalista, deseja de soerguer moral e politicamente o país. O voto secreto, a erradicação do analfabetismo, o serviço militar obrigatório, a igualdade de gênero eram reivindicações alimentadas pelo fervor nacional e pelos políticos e intelectuais descontentes com a atual estrutura de poder da jovem República. Somando-se a essas reivindicações, a questão da nacionalidade brasileira emerge com o combate à estrangeirização, às reformas políticas, à moralização dos costumes e à regeneração nacional (SOUZA, 2000).

Dessa forma, o escotismo espalhou-se e consolidou-se em vários estados e, para isso, teve amplo apoio dos Poderes Públicos. As pesquisas revelaram que esse apoio não ficou restrito ao momento da implantação do escotismo, mas também a outros momentos, ao longo desses cem anos, a exemplo do período do primeiro governo de Getúlio Dornelles Vargas (1930-1937). Instigados pela temática escoteira, voltamos nossos olhares para o percurso trilhado pelo Movimento Escoteiro na cidade do Natal-RN, durante o recorte cronológico do Estado Novo (1937-1945). A escolha da espacialidade deve-se ao fato de que a Associação dos Escoteiros do Alecrim (A.E.A), autoridade máxima do escotismo no Estado do Rio Grande do Norte, foi bastante atuante no que tange à educação da infância e da juventude potiguar nesse período. Assim, pretendemos analisar as aproximações entre a prática educativa escoteira vivenciada na cidade do Natal-RN e o projeto político pedagógico do Estado Novo.

Concordamos com Nascimento (2008) quando este se apropria da interpretação de Julia (2001) e defende que o escotismo deve ser compreendido como “cultura escoteira” que se adequou a diferentes culturas infantis e juvenis. Assim, apesar de a Associação dos Escoteiros do Alecrim configurar uma instituição extraescolar de complemento educacional, destinada à infância e juventude natalenses, entendemos que as práticas escoteiras desenvolvidas na Associação se aproximam daquilo que Julia (2001) chamou de cultura escolar, uma vez que essas práticas constituíam um conjunto de normas que definiam valores e condutas que deveriam ser inculcadas e incorporadas pelos seus membros. Ademais, sabemos que o processo de implantação do escotismo nas cidades brasileiras não ocorreu de forma homogênea, mesmo porque se deu em temporalidades e contextos distintos.

A análise das notícias sobre a A.E.A, publicadas no jornal A República, no período de 1937 a 1945, nos ajudará a compreender o contexto e os discursos propagados sobre a prática escoteira no estado norte-rio-grandense e no Brasil. Partindo da premissa de que o jornal é um documento histórico e portador de um discurso, ele não pode ser analisado como algo que é isento de intencionalidades; por isso, Lucca (2008, p. 132) argumenta que “[...] é importante estar alerta para os aspectos que envolvem a materialidade dos impressos e seus suportes, que nada têm de natural”.

Destarte, acreditamos que a “cultura escoteira” caracterizada nas práticas desenvolvidas na A.E.A durante o período do Estado Novo (1937-1945) se constitui em importante objeto da História da Educação visto que essas práticas estão imbuídas do discurso político, educacional e cívico, propagados na época. O escotismo pode ser problematizado como modelo social de educação disciplinadora e coordenadora, baseado na modelização atlética do corpo e na obediência sem questionamentos às autoridades.

A emergência do Escotismo na cidade do Natal

“Venho lembrar e pedir a sua bela alma de brasileiro em grande serviço: a criação no Rio Grande do Norte de batalhões de escoteiros” (Escotismo no RN completa 90 anos. Jornal Tribuna do Norte, 05 de março de 2007). Atendendo a essa solicitação de Olavo Bilac, entusiasta do escotismo, Henrique Castriciano, então secretário de governo, se articula com seus



amigos, o professor Luiz Correia Soares de Araújo e o comandante Antônio Monteiro Chaves, para implantar o escotismo no estado norte-rio-grandense:

Em 25 de março de 1917, o poeta Olavo Bilac, então secretário geral da Liga de Defesa Nacional, dirigiu expediente ao Dr. Henrique Castriciano, secretário do governo do Rio Grande do Norte, solicitando que despertasse na juventude e na imprensa o interesse pelo escotismo. Henrique Castriciano assumiu a incumbência e convidou o professor Luiz Soares e Monteiro Chaves, comandante da Escola de Aprendizes Marinheiro, e juntos fundaram o 1º Grupo de Escoteiros do Alecrim, em 24/06/1917 (ESCOTEIROS COMEMORAM 51 ANOS DE EXISTÊNCIA, 1970, p. 2).

Inicialmente, o Grupo de Escoteiros do Alecrim era composto por 32 jovens. Posteriormente, com o aumento do número de membros, distribuídos em três tropas escoteiras, duas alcateias, um ramo sênior e um clã pioneiro, o Grupo vai ser elevado à condição de associação, passando a se chamar, a partir de 14 de julho de 1919, Associação dos Escoteiros do Alecrim (A.E.A), cujo intuito era “[...] desenvolver entre a infância e juventude, a destreza e o vigor físico, o espírito de iniciativa, a decisão pronta, a coragem prudente e proveitosa, o civismo, o sentimento de solidariedade, de previdência, de responsabilidade moral e de honra, no interesse próprio e a bem da Pátria” (SOBRE O ESCOTISMO, 1937, p. 2.)

Os primeiros escoteiros eram jovens oriundos do Grupo Escolar Frei Miguelinho², do qual o professor Luiz Soares Correia de Araújo era diretor³. Provavelmente, esses escoteiros eram garotos pobres, já que eles eram alunos desse Grupo Escolar, localizado no bairro do Alecrim e de acordo com Pinto e Morais (2011, p. 5), “[...] geralmente, os alunos eram filhos de operários, pedreiros, agricultores, dentre outros”.

As primeiras reuniões ocorreram na residência de Henrique Castriciano, posteriormente, passaram a ser realizadas na casa do comandante Monteiro Chaves até serem transferidas de forma definitiva para sede própria, no bairro do Alecrim. A sede foi construída, no ano de 1921, na gestão do governador Antônio José de Melo e Sousa⁴, com apoio do presidente da República Epitácio Pessoa⁵, em terreno doado pelo governador Joaquim Ferreira Chaves⁶, no ano de 1918.

A doação do terreno, assim como a construção da sede, reforça a ideia de que, desde a sua implantação na cidade potiguar, o escotismo contava não só com o apoio das autoridades políticas locais, como também com o apoio do governo federal, que subvencionava a Associação dos Escoteiros do Alecrim⁷. A preocupação com a formação moral, física e cívica da juventude, nesse período, justifica esse apoio.

A juventude, o Estado-Novo e a Construção do Sentimento de Civismo

Inicialmente, a juventude foi vista como uma possível ameaça ao regime autoritário de Vargas; desse modo, era preciso educar “[...] a juventude em relação ao sentimento de civismo e depurar costumes sociais que pudessem interferir na construção de uma nova identidade nacional” (ARAÚJO, 2000, p. 34). Uma juventude saudável e disciplinada, capaz de demonstrar sua obrigação cívica, era fundamental para a prosperidade da nação, associada, nesse período, ao Estado Novo.

158 Nesse contexto, a juventude e a infância brasileira ocupavam um lugar de relevo nos debates da arena política e nos projetos educacionais. As escolas foram estrategicamente utilizadas para disseminar a ideologia do regime vigente, entretanto, conforme afirma Teixeira (2011, p. 169), “[...] era preciso que o Estado também dirigisse o comportamento das crianças fora da escola, nas suas atividades de lazer. Para isso deveriam ser promovidos jogos, atividades de escotismo e colônias de férias”. Logo a Constituição de 1937 determinava que caberia ao estado criar instituições para promover a disciplina moral e o adestramento físico da juventude para que, assim, ela pudesse tornar-se “saudável” e apta a cumprir seus deveres junto à nação:

○ Estado fundará instituições ou dará o seu auxílio e proteção às fundadas por associações civis, tendo umas; e outras por fim organizar para a juventude períodos de trabalho anual nos campos e oficinas, assim como promover-lhe a disciplina moral e o adestramento físico, de maneira a prepará-la ao cumprimento de seus deveres para com a economia e a defesa da nação (ART. 132 DA CONSTITUIÇÃO DOS ESTADOS UNIDOS DO BRASIL, 1937, p. 33).



Com o objetivo de organizar a juventude brasileira, o Ministro da Justiça, Francisco Luís da Silva Campos, elabora um projeto no qual propõe a criação da Organização Nacional da Juventude, uma instituição de âmbito nacional e de caráter paramilitar. Segundo Horta (2012, p. 198), em janeiro de 1938, o projeto é encaminhado para o presidente Getúlio Vargas, que o submeterá à apreciação do general Eurico Dutra e de Gustavo Capanema, respectivamente Ministro da Guerra e Ministro da Educação, cujos pareceres foram determinantes para o arquivamento do projeto. Entretanto, apesar do arquivamento, foi fortalecida “a ideia de criar no Brasil um movimento que se encarregasse da educação física, moral e cívica da juventude, inculcando-lhe a disciplina e servindo como instrumento de sua mobilização em torno da ideologia do Estado Novo”.

De acordo com Dayrel (2003), a juventude é uma categoria social; por isso, se torna, ao mesmo tempo, “[...] uma representação sociocultural e uma situação social”. Nesse sentido, os grupos juvenis institucionalizados, aqueles organizados por adultos, tais como: escolas, orfanatos, juventudes de igrejas, escotismo, entre outros, exercem uma importante tarefa: preparar o indivíduo para o mundo social, haja vista, que criam uma “realidade” social em que indivíduos da mesma idade ou idades semelhantes passam a conviver (GROPPO, 2004).

Parada (2009, p. 51) argumenta que, no contexto do estado Novo, a juventude era vislumbrada como recurso político, “[...] um investimento para a eliminação das tendências revolucionárias e não nacionalistas que habitavam o cenário político brasileiro, ainda pós 1937 [...]”, por isso, Getúlio Vargas creditava aos jovens a missão de consolidar o novo regime:

Na mocidade que sacode os braços para o alto, como se pretendesse abraçar o sol e traz os olhos abertos pelo deslumbramento da vida que recém desponta, deposito minha confiança e a ela dirijo meu apelo, porque é uma força capaz de consolidar o Estado Novo (O PAPEL DA JUVENTUDE NO ESTADO NOVO, 1938, p. 10).

Assim, em novembro de 1938, Getúlio Vargas exclui o ministro da justiça do debate sobre a criação de uma organização da juventude, passando essa questão para Gustavo Capanema Filho, então ministro da Educação e Saúde (1934-1945). Após sucessivas reformulações, o projeto chegou a

sua versão final, esvaziado do seu caráter paramilitar, configurando, apenas, um movimento de caráter cívico, voltado para o culto dos símbolos nacionais (HORTA, 2012).

Conforme Parada (2009, p. 109), ocorre, em 8 de março 1940, a institucionalização da Organização da Juventude Brasileira, pelo Decreto nº 2.072, a qual "[...] deveria enquadrar toda a infância, dos 7 aos 11 anos, e toda a juventude, dos 12 aos 18 anos, no movimento de mobilização cívica nos moldes nacionalista do Estado novo". O Decreto determinava que a organização ficasse sob a vigilância do Presidente da República e que fosse adotado cântico específico, uniforme e estandarte próprios (STEIN, 2008).

A incorporação da União dos Escoteiros do Brasil à Juventude Brasileira

Nesse momento histórico, a "cultura escoteira" arraigada em um conjunto de normas que prioriza o civismo, a moral e o aprimoramento físico vai ser uma "aliada" do governo atuando como mais um veículo doutrinador para formar indivíduos identificados com os interesses nacionais.

Em 1940, o presidente Getúlio Vargas incorpora a União dos Escoteiros do Brasil (UEB) à Organização da Juventude Brasileira. Nascimento (2008) assevera que, por ser um movimento que atraía a juventude, o escotismo despertou o interesse de ditadores como Vargas, que se apropriaram da instituição para fortalecer seu projeto político, militarizando a infância e a juventude, a exemplo da Alemanha, Itália e Portugal. A União dos Escoteiros do Brasil foi transformada num departamento do Ministério da Educação, e Getúlio Vargas se proclamou presidente de honra.

Os pesquisadores Zuquim e Cytrynowicz (2002) argumentam que a concepção de uma juventude disciplinada civicamente, moralmente e fisicamente associada à ideia de uma nação forte, fez com que o Estado Novo adotasse o escotismo como modelo para a juventude brasileira. O trecho do discurso do presidente Vargas, proferido, no ano de 1939, exalta o modelo de educação escoteira:

Conheço os milagres operados pelo Escotismo em outros países, formando-lhes gerações admiravelmente preparadas para todas as eventualidades, quer as da vida civil, quer as da vida militar, e



espero que o vosso exemplo se espalhe e frutifique, dando ao Brasil inteiro a segurança de que os moços de hoje saberão transmitir, íntegra e honrada, às gerações futuras, a grande Pátria construída pelos seus maiores (DESPERTANDO AS ENERGIAS CÍVICAS DA JUVENTUDE BRASILEIRA, 1939, p. 32).

Uma reportagem publicada no Jornal A República, circulante na cidade do Natal, à época, ratifica o discurso propagado pelas autoridades políticas do Estado Novo:

O escoteiro é um elemento dos mais úteis a sociedade, não somente pelos serviços que lhes presta abnegadamente e sem alardes, mas, sobretudo, pela rígida obediência da sua disciplina moral e cívica. O código do escoteiro é belo pelos seus princípios morais, humanitários e patrióticos e é dentro de suas normas que se formam escoteiros capazes de honrar e dignificar a nacionalidade. O Estado Novo aproveitando todas as organizações verdadeiramente úteis a nação, não poderia deixar de imprimir ao Movimento Escoteiro o grande auxílio moral e material de apoio eficiente e relevante. Por isso mesmo sob o regime atual o movimento tem encontrado no Brasil as melhores oportunidades para reafirmar a sua vitalidade e demonstrar os benefícios da disciplina e da educação moral e cívica traçada para os seus membros. E felizmente essas oportunidades têm sido aproveitadas da melhor forma, tornando o escotismo uma força admirável da juventude brasileira (O DIA DOS ESCOTEIROS, 1942, p. 4).

161

Inculcar nos jovens a obediência, a disciplina, a moral e o civismo para formar cidadãos conscientes e aptos a contribuir para a grandeza da nação era o objetivo perseguido pelo Estado Novo, ou seja, era conveniente ao novo regime formar jovens que não contestassem a ordem política vigente. Para disciplinar o corpo da juventude, o governo vai se apropriar dos ideais de Baden-Powell, utilizando o escotismo, como mais uma estratégia, para ajustar o corpo jovem ao modelo pretendido de disciplina, ordem e aprimoramento moral, pois, como adverte Foucault (1987, p. 119), “[...], a disciplina fabrica, assim, corpos submissos e exercitados, corpos dóceis. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência)”.

As considerações teóricas sobre o poder disciplinar, tecidas por Foucault (1987), nos possibilitam pensar o Movimento Escoteiro como um

espaço de produção de disciplina e controle do corpo. Constituiu-se, assim, em um produtor do "homem ideal" necessário à pátria. Diante da constante ameaça das "mulheres-macho" que ocupavam empregos "masculinos", desde a I Guerra Mundial, a prática do escotismo passa a ser um exercício de disciplinar e de normatizar o jovem, desde pequeno, para que este assuma um comportamento de defesa nacional. Nesse sentido, as autoridades políticas do estado varguista perceberam, de imediato, que o discurso do Movimento Escoteiro poderia ser utilizado como um dispositivo disciplinar para normatizar os jovens desde a mais tenra idade.

Segundo Parada (2009), a solenidade de incorporação da União dos Escoteiros do Brasil (UEB) à Organização da Juventude Brasileira ocorreu durante a Cerimônia da Hora da Independência, realizada na cidade do Rio de Janeiro, onde 1.000 escoteiros, representando a UEB, fizeram o juramento de incorporação à nova organização. A partir de então, o Movimento Escoteiro, em todo o país, passa a adotar o estandarte e o cântico da Organização da Juventude Brasileira até o final do Estado Novo.

Nascimento (2008) argumenta que, na prática, durante o período de 1937-1945, a UEB, autoridade máxima do escotismo no Brasil, funcionou sob intervenção militar. Somente no ano de 1946, é que um decreto federal reconhece a autonomia dela em relação ao Estado. Em discurso proferido a quatro mil escoteiros, presentes no Encontro Regional de Escoteiros (AJURI) realizado na Quinta da Boa Vista, no Rio de Janeiro, no ano de 1939, Vargas "convoca" os escoteiros a participar da nova organização:

[...] a vossa experiência e treinamento constituirão valiosa e decisiva contribuição para pôr em marcha, vitoriosamente, esse empolgante movimento cívico. Podereis assim mostrar que o Brasil está sempre presente na vossa existência de escoteiros que aos seus serviços destinais o vigor dos músculos adquiridos na ginástica e suas prolongadas marchas, que a sua elevação moral consagrais o aperfeiçoamento do caráter, apurando os vossos ensinamentos dos mestres e da vontade de ser úteis [...] sois a sentinela da pátria que unidos e vigilantes vos constituís os seus defensores em qualquer território, decididos a protegê-la contra tudo e contra todos (COMO O CHEFE DA NAÇÃO FALOU AOS ESCOTEIROS DO BRASIL, 1939, p. 1).



Na cidade do Natal, o diretor da A.E.A, professor Luiz Soares, recebeu a confirmação da incorporação através de um telegrama enviado pelo presidente da UEB, Heitor Borges, em 27 de julho de 1940. Entretanto, de acordo com a edição do Jornal A República de 18 de janeiro de 1938, o próprio professor Luiz Soares, ao saber que o general Meira de Vasconcelos, comandante da Primeira Região Militar, estava elaborando um projeto educativo para congregar a juventude, solicita a este, que incorpore o escotismo nessa organização:

O professor Luiz Soares, diretor da Associação dos Escoteiros do Alecrim, desta capital, sentindo o bem que viria fazer a essa nova organização, os princípios do escotismo, dirigiu a Excia. (sic) um ofício sob o número 385, datado de 26 de agosto último no qual fez um apelo ao ilustre general Meira Vasconcelos, cujos sentimentos de civismo é por todos conhecido, pedindo incluir na organização da Juventude Brasileira o escotismo, cujo código representa uma força moral na educação da juventude (ORGANIZAÇÃO DA JUVENTUDE BRASILEIRA, 1938, p. 2).

De acordo com Parada (2009), após o arquivamento do projeto de Francisco Campos, surgiram vários projetos, principalmente nos meios militares. Horta (2012) explica que o escotismo apareceu como alternativa no momento em que a ideia de se criar um movimento nacional para a juventude começou a ganhar força. No meio militar, alguns oficiais viam o escotismo como forma de ampliar a área de influência do Exército e também como um tipo de preparação para o serviço militar. Já para Nascimento (2008), o Exército pretendia, através do escotismo, ampliar a sua influência sobre as crianças e jovens.

Entusiasmado com o escotismo e com a ideia de criar uma organização para a juventude, o general Meira de Vasconcelos, encaminha para o Presidente da República um projeto, propondo a criação de uma instituição nacional permanentemente encarregada da educação cívica da juventude, utilizando, para esse fim, a doutrina de Baden-Powell (HORTA, 2012).

Stein (2008) argumenta que, ao delegar a educação da juventude ao Exército, o general Meira de Vasconcelos evidencia a sua intenção de militarizar a organização, defender a nação e criar um corpo militar de elite. Mas, para Horta (2012), a proposta do general Meira de Vasconcelos não tinha por objetivo a militarização precoce da juventude e nem o intuito de transformá-la

em uma milícia armada e organizada. O interesse, antes de tudo, era a criação de uma instituição que viesse a garantir uma maior influência do Exército sobre os jovens e que, ao mesmo tempo, proporcionasse uma preparação física, moral e cívica, facilitando, assim, o trabalho de militarização a ser realizado durante o serviço militar.

Provavelmente, o professor Luiz Soares assim como outros dirigentes do escotismo em todo país, temia que a prática escoteira fosse extinta no Brasil, visto que, de acordo com Horta (2012), o primeiro projeto de uma Organização Nacional da Juventude, elaborado por Francisco Campos, vedava, a partir da sua instalação, o funcionamento de quaisquer "formações ou arregimentações" destinadas à educação física, moral e cívica dos jovens:

A década de 1940 teve início com uma grande expectativa do escotismo brasileiro em decorrência da sua incorporação à Juventude Brasileira e determinada em decreto de 14 de julho de 1940. [...] Em 7 de setembro, com a participação de 40 mil estudantes, no estádio do Vasco da Gama, ocorreu a incorporação simbólica do Escotismo àquela organização governamental. Graças à pronta atuação da UEB, a ameaça foi neutralizada (CENTRO CULTURAL DO MOVIMENTO ESCOTEIRO, 2004, p. 1).

Logo após a criação da Juventude Brasileira, ainda no mês de março de 1940, o general Heitor Borges, então presidente da União dos Escoteiros do Brasil, envia um documento ao Ministro da Educação, no qual propõe que seja confiada à instituição por ele presidida, a regulamentação e a execução do Decreto-Lei de criação da Juventude Brasileira. No mesmo documento, o general oferece ainda uma alternativa, caso a sua proposta não fosse viável: o Movimento Escoteiro passaria a integrar a Organização e os grupos de escoteiros seriam considerados "centros cívicos", ficando-lhes assegurado o direito de utilizar os seus próprios métodos para ministrar a educação física, moral e cívica. Ademais, solicitava que os jovens inscritos no Movimento Escoteiro fossem dispensados da obrigação de participar das atividades dos centros da Juventude Brasileira. Em contrapartida, os estatutos da União dos Escoteiros do Brasil teriam que ser aprovados pelo Conselho Supremo da juventude Brasileira. A segunda proposta foi aceita pelo Ministro da Educação e a UEB foi autorizada a manter a sua própria organização (HORTA, 2012).



Em outras palavras, para que não fosse extinta a União dos Escoteiros do Brasil, apesar de manter a sua personalidade jurídica, teve que se filiar a Organização da Juventude Brasileira e se adequar aos seus princípios:

Para continuar funcionando, a União dos Escoteiros do Brasil estaria, em cada Estado, subordinada ao departamento estadual, que seria responsável pela nomeação de um representante, com a finalidade de moldá-la conforme os princípios da Organização Nacional da Juventude. Além disso, todos os escoteiros brasileiros estariam filiados automaticamente à organização (NASCIMENTO, 2008, p. 305).

Não podemos esquecer que o professor Luiz Soares era um educador muito atuante no estado norte-rio-grandense. Como presidente da Associação de Escoteiros do Alecrim e diretor do Grupo Escolar “Frei Miguelinho”, o professor Luiz Soares dialogava com os ideais educacionais da época, que articulavam disciplina, moral e civismo. Grande entusiasta do escotismo, ele acreditava que o movimento educacional idealizado por Baden-Powell, possibilitaria “[...] o aperfeiçoamento da mocidade pelos meios de estímulo ao seu patriotismo” (SOBRE O ESCOTISMO, 1937, p. 2). Sua confiança nos benefícios que o escotismo proporcionaria para a educação da mocidade, somados ao temor de que o Movimento Escoteiro fosse extinto no país, justifica o pedido do educador potiguar ao general Meira de Vasconcelos.

Em todo o país, o escotismo foi utilizado pelas autoridades políticas como mais uma estratégia para inculcar a ideia de formação do cidadão nacional: viril, forte, saudável, disciplinado e patriótico, ou seja, o escotismo foi utilizado para adestrar a infância, adequando o corpo do brasileiro, desde a mais tenra idade, à ordem política do Estado Novo (BURITI, 2002), configurando mais uma instituição formadora de ideais e práticas cívico-nacionalistas. Nascimento (2008) assevera que tanto a Juventude Brasileira quanto o escotismo estavam inseridos em um contexto fortemente nacionalista e buscavam promover uma educação voltada para a valorização do civismo, do patriotismo, da devoção e fidelidade ao interesse público.

Não obstante, o Estado Novo fez um investimento no “corpo” das crianças e jovens, adestrando-os, manipulando-os e moldando-os através de um processo disciplinar para produzir um corpo educado, obediente e disciplinado, ajustado ao novo regime.

Aproximações entre Estado Novo e as práticas educativas escoteiras

Chama-nos a atenção o fato de o escotismo ter sido introduzido no Estado do Rio Grande do Norte por iniciativa, sobretudo de educadores, diferentemente de outros estados brasileiros, onde a iniciativa teria partido de militares. Então, o que explica o interesse desses educadores potiguares pelo escotismo? Ora, a educação, nesse período, primava por uma formação física, cívica e moral do indivíduo, associada à ideia de uma nação forte, justamente os valores que eram difundidos pelo escotismo.

Desse modo, a prática educativa escoteira vinha ao encontro dos interesses educacionais do Estado Novo, haja vista que a pedagogia escoteira se alicerça nos valores morais e cívicos, nos exercícios físicos e no aprender fazendo. Assim, na cidade de Natal, a A.E.A, reconhecida de utilidade pública no estado norte-rio-grandense, pela Lei Estadual nº 491, de 1º de dezembro de 1920, cumpria a função de preparar a juventude dentro de uma educação patriótica: "entre nós, mais profícua não poderia ser a campanha escoteira em prol da educação cívica da mocidade potiguar" (SOBRE O ESCOTISMO, 1937, p. 2).

Ressaltamos, também, que a A.E.A foi presidida pelo professor Luiz Soares, desde a sua fundação em 1919 até o ano de 1967, quando o educador faleceu. Isso explica a estreita ligação entre a prática educativa escoteira e a educação "regular" na cidade do Natal. Essa ligação fica ainda mais evidente durante os anos de 1937-1945, recorte cronológico privilegiado nessa pesquisa. Não obstante, a análise das fontes revelou que era recorrente a participação de escoteiros em solenidades do Grupo Escolar "Frei Miguelinho" e em outros Grupos Escolares. Parece-nos que o professor Luiz Soares não conseguia fazer uma separação entre as atividades que desempenhava como diretor do referido Grupo Escolar e as atividades exercidas como presidente da A.E.A., o que sugere que ambas as atividades se complementavam.

Pinto e Morais (2011) argumentam que a preocupação do professor Luiz Soares não se restringia a ensinar o abc, mas também se preocupava com os conhecimentos que se relacionavam à moral, ao caráter e à dignidade. Souza (2013) ressalta que, em 1937, Natal era uma cidade de pequenas proporções, com uma população estimada em 47.000 habitantes, onde o índice de analfabetismo era bastante expressivo, visto que cerca de 80% da



população era analfabeta; além disso, aproximadamente, 90% das crianças em idade escolar estavam fora da escola.

Entendemos que, nesse contexto, a A.E.A vai acenar como possibilidade de educação para as crianças e jovens, principalmente para aquelas das classes menos abastadas, já que as atividades da Associação não se restringiam às atividades escoteiras. A A.E.A era caracterizada como uma “escola de disciplina e ordem” (SOBRE O ESCOTISMO, 1937, p. 2), um espaço escolar que oferecia, também, uma educação profissional:



Frente do prédio da Associação dos escoteiros do Alecrim
Fonte | Acervo do Museu do Escoteiro do Rio Grande do Norte (s/d).

Analisando a imagem, percebemos que as instalações da A.E.A apresentavam dimensões generosas, bastante espaçosas, sugerindo que, ali, os escoteiros poderiam desenvolver, de forma confortável, as suas atividades educativas. Além dos escoteiros, estão presentes os alunos do Grupo Escolar “Frei Miguelinho”, reforçando assim, a ideia de que as atividades da Associação e do Grupo Escolar estavam imbricadas.

A A.E.A tinha dentro de suas dependências uma escola profissional, denominada Escola Profissional do Alecrim, com oficinas de sapataria, marcenaria, funilaria e mecânica para que seus membros aprendessem um ofício

(ASSOCIAÇÃO DOS ESCOTEIROS DO ALECRIM, 1937). Ressaltamos que a “Escola Profissional do Alecrim tinha um público específico a atingir, ou seja, apenas os alunos oriundos do Grupo Escolar Padre Miguelinho e os Escoteiros do Alecrim” (SILVA, 2012, p. 71). A existência de uma escola profissional dentro da A.E.A confirma as aproximações desta com os interesses educacionais da época, pois, conforme ressalta Horta (2012), assegurar o ensino profissional às “classes menos favorecidas” era uma das orientações do processo educativo do Estado Novo. Isso fica explicitado no artigo 129 da Constituição de 1937:

O ensino pré-vocacional e profissional destinado às classes menos favorecidas é, em matéria de educação, o primeiro dever do estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando instituto ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais (CONSTITUIÇÃO DOS ESTADOS UNIDOS DO BRASIL, 1937, p. 33).

168

A industrialização em curso no país demandava a formação profissional. Assim, a A.E.A, além de ministrar uma educação pautada nos valores cívicos e morais do método de Baden Powell, também oferecia uma educação profissional, constituindo-se em um espaço educativo relevante para a formação dos jovens natalenses.

Havia ainda, dentro de suas dependências, um cinema educativo, o primeiro a ser instalado no Nordeste, que exibia filmes educativos três vezes por semana, provavelmente, filmes que exaltavam a nacionalidade e o patriotismo. Bercito (1990, p. 54) destaca que “[...] enfatizar a educação cívica e nacionalista era a principal orientação da política educacional. Objetivava-se formar indivíduos identificados com os interesses nacionais’, integrados na tarefa de fazer do Brasil uma grande nação [...]”, ou seja, a educação no período varguista tem por objetivo a produção do “novo homem brasileiro”, adequado a essa “nova sociedade” que estava sendo formada, conforme explicita Capellato:

As imagens e os símbolos eram difundidos nas escolas com o objetivo de formar a consciência do pequeno cidadão. Nas representações do Estado Novo, a ênfase no novo era constante: o novo regime prometia criar o homem novo, a sociedade nova e



o país novo. O contraste entre o antes e o depois era marcante: o antes era representado pela negatividade total e o depois (Estado Novo) era a expressão do bem e do bom (CAPELLATO, 2010, p. 123).

Segundo Parada (2009), a educação cumpria a função de divulgar o novo regime. Para isso, os jovens escolares foram mobilizados e envolvidos no projeto político que dava sustentação ao Estado Novo. Uma das tecnologias de poder, utilizada para essa mobilização, foram as cerimônias cívicas que exerceram um papel decisivo na construção de uma cultura política, ancorada em um projeto de nacionalidade, em que as representações de nação e infância se relacionavam. Um calendário de cerimônias cívicas, articulando as ideias de ordem, solidariedade, disciplina, saúde e modernidade, foi elaborado nos primeiros anos do Estado Novo. Nesse sentido, o sete de setembro foi transformado em Semana da Pátria e instituiu-se o Dia da Bandeira e o Aniversário do Estado Novo, acrescenta-se ainda A Hora da Independência e o Dia da Juventude⁸.

O autor argumenta que o Estado Novo utilizou o calendário cívico para se “inventar” e se legitimar. Esses desfiles ocorriam em todo o país e, além dos jovens escolares, matriculados no ensino público e privado, mobilizavam os militares, os trabalhadores e também os escoteiros, todos eram “convidados” a participar. Na cidade do Natal, esses eventos cívicos eram amplamente divulgados pela imprensa local:

O dia 19, consagrado ao Dia da Bandeira, terá neste Estado uma comemoração à altura do acontecimento que naquele dia fará vibrar todos os brasileiros que amam verdadeiramente a pátria. Desde agora convidamos o povo a festejar a data com toda a vibração patriótica. A cidade deverá homenagear o nosso pavilhão, dando um exemplo de fé nos destinos do nosso querido Brasil. Hoje mais do nunca para a defesa da terra comum. Espera assim o governo que no dia 19 seja hasteada a bandeira brasileira em todos os recantos da cidade (O DIA DA BANDEIRA, 1939, p. 7).

Esses eventos eram organizados com antecedência para que tudo ocorresse conforme havia sido planejado. Era um acontecimento na cidade, que mobilizava grande parte da população, pois os que não desfilavam iam para as ruas para prestigiar o desfile. Os escoteiros da A.E.A, exemplo de

civismo, eram presenças confirmadas nesses eventos, junto a sua banda de música, pois, conforme assevera Parada (2009), eram, nas cerimônias cívicas, que se encenavam os valores cívicos pretendidos pelo regime varguista.

Considerações finais

Associada diretamente à manutenção da ordem e à continuidade do regime político do Estado Novo, a juventude estava no centro dos debates políticos e dos projetos educacionais. Dessa forma, as práticas educativas escoteiras da Associação de Escoteiros do Alecrim não se constituíram em uma agência isolada para treinar jovens, mas estabeleceram uma série de diálogos com os ideais político-pedagógicos do Estado Novo.

Com esse objetivo, no ano de 1940, foi organizada a Juventude Brasileira, que mobilizou a infância dos 7 aos 11 anos e a juventude dos 12 aos 18 anos, em um movimento de educação cívica. Para facilitar a disciplinarização do corpo juvenil, as autoridades políticas do Estado Novo se apropriaram do escotismo e incorporaram, ainda em 1940, a União dos Escoteiros do Brasil à Juventude Brasileira. A partir de então, todo o Movimento Escoteiro ficava sob a tutela do Estado.

Ao discutirmos essa problemática sob inspiração dos pressupostos teóricos de Michel Foucault (1987), e de Dominique Julia (2001), concluímos que, nesse período, as autoridades políticas do Estado Novo se apropriaram da prática educativa escoteira, incorporando a União dos Escoteiros do Brasil (UEB) à Organização da Juventude Brasileira, com a finalidade de treinar jovens para a pátria. A partir de então, a Associação de Escoteiros do Alecrim passou a educar e normatizar o comportamento da juventude natalense, adequando-a aos moldes do regime vigente. A Associação de Escoteiros do Alecrim, pelo desenvolvimento de suas práticas escoteiras (alicerçadas na obediência, disciplina e na valorização do civismo) passou a dialogar com os ideais político-pedagógicos, pretendidos pelo Estado Novo naquele momento.

Constatamos, ainda, que a A.E.A não se limitava aos ensinamentos de Baden-Powell. Presidida pelo professor Luiz Soares, a A.E.A mantinha, em suas dependências, a Escola Profissional do Alecrim, que disponibilizava oficinas de marcenaria, sapataria entre outras, para que os seus membros pudessem aprender uma profissão, coadunando, assim, com a orientação do ensino profissional em voga nesse período. Além da escola profissional,



disponibilizava, também, um cinema educativo para exibição de filmes que, provavelmente, exaltavam a nação e os valores cívicos e morais, contribuindo para a perpetuação de uma cultura escolar aos moldes do regime do Estado Novo. Mantinha, ainda, uma banda de música que se fazia presente nas solenidades que ocorriam na cidade, principalmente nos eventos cívicos que legitimavam e exaltavam o regime estadonovista.

Entendida, neste estudo, como espaço disciplinar, a A.E.A configurou uma “[...] escola de civismo altamente influente na constituição moral da mocidade” (SOBRE O ESCOTISMO, 1941, p. 10), educando e normatizando os comportamentos dos jovens natalenses, adequando-os aos ideais político-pedagógicos do Estado Novo. Considerando que a Associação dos Escoteiros do Alecrim é parte da memória educacional do Estado do Rio Grande do Norte, esta pesquisa é uma contribuição à historiografia da educação no Brasil, bem como visa provocar o debate e a produção acadêmica sobre a prática esportiva em outros estados da federação.

Notas

- 1 Já no ano de 1908, são organizados grupos de escoteiros no Canadá, Austrália, Noruega e Nova Zelândia e em 1910, é implantado o escotismo na Índia, Argentina, Chile, Noruega, Suécia, Estados Unidos e Brasil (NAGY, 1987).
- 2 O Grupo Escolar “Frei Miguelinho” foi criado pelo Decreto nº 277 – B, de 28 de novembro de 1912, no bairro de Alecrim – Natal/Rio Grande do Norte; era constituído por três escolas, sendo duas elementares. Inaugurado no dia 21 de abril de 1913, funcionou até 1962, quando seu prédio foi demolido para ceder lugar ao prédio hoje existente. Foi reinaugurado em 31 de janeiro de 1963. Com a Lei nº 2.880, de 21 de abril de 1963 o então Grupo Escolar passou a denominar-se Instituto Padre Miguelinho.
- 3 Luiz Soares Correia de Araújo, conhecido como professor Luiz Soares, dirigiu o Grupo Escolar Frei Miguelinho desde a sua fundação, no ano de 1913, até o ano de 1967.
- 4 Antônio José de Melo e Souza governou o Estado do Rio Grande do Norte entre os anos de 1921-1924.
- 5 Epiácio Pessoa foi presidente da República entre os anos de 1919-1922.
- 6 Joaquim Ferreira Chaves foi governador do Estado do Rio Grande do Norte por duas vezes: o primeiro mandato foi de 1896-1900, já o segundo mandato foi entre os anos de 1914-1920.
- 7 O Decreto nº 2.176, de 13 de dezembro de 1937 e o Decreto nº 3.288, de 22 de novembro de 1938 assinados por Getúlio Vargas e publicados no Diário Oficial confirmam o auxílio a A.E.A nesse período.
- 8 O Dia da Juventude, instituído pelo Ministério da Educação e Cultura, no ano de 1936, foi inicialmente chamado de Dia da Raça e da Mocidade (PARADA, 2009).

Referências

- ARAÚJO, Maria Celina. **O Estado Novo**. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.
- ASSOCIAÇÃO DOS ESCOTEIROS DO ALECRIM. **A República**, Natal, 13 mar. 1937, p. 1.
- BERCITO, Sônia de Deus Rodrigues. **Nos tempos de Getúlio**: da revolução de 30 ao fim do Estado Novo. São Paulo: Atual, 1990.
- BLOWER, Almirante Bernard David. **História do escotismo brasileiro**: os primórdios do escotismo no Brasil. Rio de Janeiro: CCME, 1994.
- BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil** (10 de novembro de 1937). Disponível em: <file:///D:/Filmes/constituicao_1937_texto.pdf> Acesso em: 12 mar. 2016.
- BRASIL. **Decreto nº 2.176, de 13 de dezembro de 1937**. Disponível em: < http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-2176-13-dezembro-1937-346476-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 4 abr. 2017.
- BRASIL. **Decreto-Lei nº 3.288, de 22 de novembro de 1938**. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-3288-22-novembro-1938-348242-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 4 abr. 2017.
- BRASIL. **Decreto-Lei nº 2.072, de 8 de Março de 1940**. Disponível em: < http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decllei/1940-1949/decreto-lei-2072-8-marco-1940-412103-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 4 abr. 2017.
- BURITI, Iranilson. **Façamos a família à nossa imagem**: a construção de conceitos de família no Recife moderno (décadas de 20 e 30). 2002, 348f. Tese (Doutorado em História) – Programa de Pós-Graduação de História. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2002.
- CAPELATO, Maria Helena. O Estado Novo: o que trouxe de novo? In: FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucília de Almeida das Neves. **O tempo do nacional-estatismo**: do início da década de 1930 ao apogeu do Estado Novo. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.
- CARVALHO, José Murilo de. **A formação das almas**. O imaginário da República no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- CENTRO CULTURAL de Memória Escoteira. **Memória Escoteira**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 50, maio/set. 2004.
- COMO O CHEFE da nação falou aos escoteiros do Brasil. **A República**, Natal, 21 jun. 1939, p. 1.



DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 5/6, n. 24, p. 40-52, 2003.

DESPERTANDO AS ENERGIAS cívicas da juventude brasileira. **Revista Carioca**, Rio de Janeiro, n. 192, p. 32-33, 1939. Disponível em: <<http://chamaescoteira.wordpress.com/tag/1939/>> Acesso em: 12 mar. 2016.

ESCOTEIROS COMEMORAM 51 anos de existência. **Diário de Natal**, Natal, 14 jul. 1970, p. 2.

ESCOTISMO NO RN completa 90 anos. Disponível em: <<http://tribunadonorte.com.br/noticia/escotismo-no-rn-completa-90-anos/44112>>. Acesso em: 5 mar. 2016.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Tradução Lúcia Maria Pondé Vassalo. Petrópolis: Vozes, 1987.

GROPPO, Luis Antonio. Dialética das juventudes modernas e contemporâneas. **Revista de Educação do COGEME**, São Paulo, v. 13, n. 25, dez. 2004.

HORTA, José Silvério Baia. **O hino, o sermão e a ordem do dia**: regime autoritário e a educação no Brasil (1930-1945). 2. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2012.

INSTITUTO PADRE MIGUELINHO. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Instituto_Padre_Miguelinho. Acesso em: 6 mar. 2016

JÚLIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 1, p. 9-44, jan./jul. 2011

LUCA, Tânia Regina de. História dos, nos e por meio dos periódicos In: PINSKY, Carla Bressanezi (Org.). **Fontes Históricas**. São Paulo: Contexto, 2008.

NAGY, Laszlo. **250 milhões de Escoteiros**. Porto Alegre: União dos Escoteiros do Brasil, 1987.

NASCIMENTO. Adalson de Oliveira. **Sempre alerta!** O Movimento Escoteiro no Brasil e os projetos nacionalistas de educação infanto-juvenil (1910-1945). 2004, 173f. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de pós-graduação em História, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

NASCIMENTO, Jorge carvalho do. **A escola de Baden-Powell** – cultura escoteira, associação voluntária e escotismo de estado no Brasil. Rio de Janeiro: Imago, 2008.

ORGANIZAÇÃO DA JUVENTUDE Brasileira. **A República**, Natal, 18 jan. 1938, p. 2.

O DIA DA BANDEIRA. **A República**, Natal, 13 nov. 1939, p. 7.

O DIA DOS ESCOTEIROS. **A República**, Natal, 23 abr. 1942, p. 4.

- O ESCOTISMO. **Diário de Pernambuco**, Recife, 1 abr. 1936, p. 3 (secção Gury).
- O PAPEL DA JUVENTUDE no Estado Novo. **A República**, Natal, 22 jun. 1938, p. 10.
- PARADA, Maurício. **Educando corpos e criando a nação**: cerimônias cívicas e práticas disciplinares no Estado Novo. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio/ Apicuri, 2009.
- PINTO, Amanda Thaíse Emerenciano; MORAIS, Maria Arisnete Câmara de. História e prática pedagógica do Grupo Escolar "Frei Miguelinho" Natal/RN (1912-1920). In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 6., 2011, Vitória. **Anais...** Vitória: SBHE, 2011.
- RIO GRANDE DO Norte. Lei nº 491, de 1º de dezembro de 1920. In: Sobre o Escotismo. **A República**, Natal, 23 abr. 1937, p. 2.
- RIO GRANDE DO Norte. Decreto nº 277- B, de 28 de novembro de 1912. Cria o Grupo Escolar Frei Miguelinho. Atos legislativos e decretos do Governo de 1909. **A República**, Natal, RN, 1912e.
- SILVA, Maria da Guia de Souza. **Escola para os filhos dos outros**: trajetória histórica da Escola Industrial de Natal (1942-1968). 2012, p. 224f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2012.
- 174 SOBRE O ESCOTISMO. **A República**, Natal, 23 abr. 1937, p. 2.
- SOBRE O ESCOTISMO. **A República**, Natal, 27 nov. 1941, p. 10.
- SOUSA, Francisco Carlos Oliveira de. Estado Novo: novas práticas? – A educação escolar no Liceu Industrial Rio Grande do Norte (1937-1942). In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA-CONHECIMENTO HISTÓRICO E DIÁLOGO SOCIAL, 27; 2003. Natal. **Anais...** Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2013.
- SOUZA, Rosa Fátima de. A militarização da infância: expressões do nacionalismo na cultura brasileira. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 19, n. 52, p. 109-110, nov. 2000,
- STEIN, Cristiane Antunes. **Por Deus e pelo Brasil**: a Juventude Brasileira em Curitiba (1938-1945). 2008, 169f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.
- TEIXEIRA, Clara. Cinejornal Brasileiro: eugenia adaptada no Estado Novo. **Revista Científica**, Curitiba, v. 8, p. 163-180, jul./dez. 2011.
- ZUQUIM, Judith; CYTRYNOWICZ, Roney. Notas para uma história do escotismo no Brasil: a "psicologia escoteira" e a teoria do caráter como pedagogia do civismo (1914- 1937). **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 35, p. 43-58, jul. 2002.



Prof. Dr. Iranilson Buriti de Oliveira
Universidade Federal de Campina Grande
Unidade Acadêmica de História
Programa de Pós-Graduação em História | Universidade Federal de Campina Grande
Programa de Pós-Graduação Educação | Universidade Federal da Paraíba | João
Pessoa
Grupo de Estudo em História das Práticas e Discursos Médicos
Bolsista produtividade do CNPq
E-mail | iburiti@yahoo.com.br

Doutoranda Andressa Barbosa de Farias Leandro
Universidade Federal da Paraíba | João Pessoa
Programa de Pós-Graduação em Educação
Grupo de Pesquisa História das Práticas e Discursos Médicos
E-mail | andressa-leandro@hotmail.com

Recebido 20 abr. 2017
Aceito 27 abr. 2017

175

Atuação de fisioterapeutas na inclusão de alunos com deficiência física no ensino regular

Francisco Ricardo Lins Vieira de Melo
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Neide Maria Gomes de Lucena
Universidade Federal da Paraíba
Luzia Livia Oliveira Saraiva
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Resumo

O estudo teve como objetivo identificar a atuação do fisioterapeuta no processo de inclusão escolar de alunos com deficiência física. Trata-se de uma pesquisa transversal, do tipo descritiva com abordagem quantitativa. Por meio de um questionário, participaram 47 fisioterapeutas, atuantes na área de neuropediatria de cinco centros de reabilitação da cidade de João Pessoa, na Paraíba. Os resultados mostraram que o contexto escolar dos alunos com deficiência física é um campo a ser mais bem explorado pelos fisioterapeutas. Para tanto, é necessária uma formação acadêmica mais condizente com o avanço das concepções acerca da deficiência e das políticas educacionais numa perspectiva multiprofissional, tendo como foco uma maior participação e aprendizagem das pessoas com deficiência física no ensino regular.

Palavras-chave: Inclusão escolar. Deficiência física. Fisioterapia.

The role of physiotherapists in the inclusion of students with physical disabilities into regular education

Abstract

The study had the goal of identifying the physiotherapist's performance in the school inclusion process for students with physical disabilities. It is a descriptive, cross-sectional research, with a quantitative approach. Forty seven physiotherapists who work in neuropediatrics in five rehabilitation centers in the city of João Pessoa, Paraíba took part in the survey. The results showed that the school context for students with physical disabilities is a field to be better explored by physical therapists. In order to do so, it is necessary to have an academic education more in line with the advancement of conceptions about disability and educational policies in a multiprofessional perspective, focusing on a greater participation and learning of people with physical disabilities in regular education.

Keywords: School inclusion. Physical disabilities. Physiotherapy.



Actuación de fisioterapeutas en la inclusión de alumnos con discapacidad física en la enseñanza regular

Resumen

El estudio objetivó identificar la actuación del fisioterapeuta en el proceso de inclusión escolar de alumnos con discapacidad física. Se trata de una investigación transversal, del tipo descriptivo con abordaje cuantitativo. La recolección de datos se realizó por medio de un cuestionario, con la participación de 47 fisioterapeutas actuantes en el área de neuropediatría de cinco centros de rehabilitación de la ciudad de João Pessoa en Paraíba. Los resultados han mostrado que el contexto escolar de los alumnos con discapacidad física es un campo a ser mejor explorado por los fisioterapeutas. Para tanto, es necesaria una formación académica más relacionada con el avance de las concepciones acerca de la discapacidad y de las políticas educacionales en una perspectiva multiprofesional, con foco en una mayor participación y aprendizaje de las personas con discapacidad física en la enseñanza regular.

Palabras clave: Inclusión escolar. Discapacidad física. Fisioterapia.

Introdução

A inclusão escolar de alunos com deficiência no sistema regular de ensino tem sido extensivamente abordada em pesquisas, tanto da área de educação como de saúde. No Brasil, ela é um direito garantido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Entre os diversos dispositivos que objetivam a consolidação da política educacional inclusiva, destaca-se a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, em vigor desde 2008. Essa política definiu a Educação Especial como modalidade transversal ao sistema de ensino regular e redimensionou a população atendida por esse sistema, elegendo, como público-alvo da Educação Especial, os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 1996; 2008a).

Visando assegurar a efetiva inclusão escolar desses alunos, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva garante, também, a disponibilização de serviços e recursos próprios para o

Atendimento Educacional Especializado durante a trajetória dos educandos no ensino regular (BRASIL, 2008a).

Em se tratando das pessoas com deficiência física –definida como variedade de condições não sensoriais que afetam o indivíduo em termos de mobilidade, coordenação motora geral ou da fala, em decorrência de lesões neurológicas, neuromusculares e ortopédicas, ou ainda, malformações congênitas ou adquiridas – sabe-se que os comprometimentos motores que acompanham esses indivíduos podem estar interferindo na participação deles no contexto escolar (BRASIL, 2002). Além da condição da deficiência, muitas vezes, essa participação é restrita por condições impostas pela sociedade através de barreiras arquitetônicas, atitudinais, de comunicação, entre outras (MELO, 2006).

Sendo assim, os alunos com deficiência física carecem de modificações no ambiente escolar que podem envolver a adequação do espaço físico, de material escolar, de recursos pedagógicos, equipamentos e mobiliário escolar específico, bem como de recursos humanos capacitados para atuar junto a esse alunado, possibilitando, assim, oportunidades iguais e um desempenho satisfatório nas atividades desenvolvidas nesse meio (SARAIVA; MELO, 2011).

Considerando que as dificuldades ou limitações apresentadas pelos alunos com deficiência física são específicas e produzem necessidades de avaliação e intervenção diferenciadas, a atuação de uma equipe multiprofissional que inclua profissionais das mais diversas áreas (humanas, saúde, tecnológica) é de fundamental importância para o sucesso das ações que visam otimizar a aprendizagem desses estudantes (FERREIRA, 2007; OLIVEIRA; MELO; ELALI, 2008).

É neste contexto que o fisioterapeuta, enquanto profissional da saúde, pode contribuir com a família, os professores e demais profissionais da equipe escolar para a construção de um ambiente que respeite e responda à diversidade, seja fornecendo subsídios para melhor lidar com os déficits motores do aluno com deficiência física, seja auxiliando no combate das barreiras atitudinais, entre outras, que interferem na participação e plena inclusão.

Entretanto, no Brasil, o contexto educacional ainda é pouco explorado como campo de atuação do fisioterapeuta, especialmente quando é voltada para o aluno com deficiência física no âmbito das escolas regulares, como



mostram algumas pesquisas (TAGLIARI; TRÊS; OLIVEIRA, 2006; MARTINS; MELO, 2010; SARAIVA; MELO, 2011; NIEHUES; NIEHUES, 2014).

É possível que tal constatação esteja relacionada com o processo de inclusão relativamente recente no nosso país, além de uma formação acadêmica que, em muitos casos, ainda se mantém centrada no modelo médico, em detrimento do modelo social da deficiência.

O que diferencia o “modelo médico da deficiência” do “modelo social de deficiência” é a forma como se concebe o entendimento acerca da condição da deficiência.

Na perspectiva do modelo médico, a deficiência é vista como um problema exclusivo da pessoa; por essa razão, precisa ser “corrigida” (melhorada, curada, entre outros), a fim de que possa fazer parte da sociedade.

Já na perspectiva do modelo social, a deficiência não deve ser entendida como dificuldade do indivíduo, mas como problemática inerente à sociedade como um todo, visto que as limitações e dificuldades vivenciadas pela pessoa com deficiência decorrem das barreiras (arquitetônicas, comunicacionais, transporte, tecnológicas, atitudinais, etc.) que a sociedade impõe, impedindo o pleno desenvolvimento e inserção nos diversos contextos sociais – educacional, laboral, lazer, saúde, entre outros (SASSAKI, 2005).

No entanto, vale salientar que, com base na proposição do modelo da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF) pela Organização Mundial de Saúde (OMS) no ano de 2001 e revisões posteriores, houve um avanço no entendimento acerca da concepção da deficiência, sendo gradualmente incorporada em diversos setores, como saúde e educação, além de equipes multidisciplinares (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE, 2004).

Segundo a CIF (Figura 1), a deficiência surge da interação entre problemas de saúde e fatores contextuais (fatores ambientais e pessoais), capazes de influenciar a funcionalidade humana. Os fatores ambientais incluem: produtos e tecnologias, o ambiente natural e o construído, suporte e relacionamentos, atitudes, serviços, sistemas e políticas públicas. Esses fatores podem alterar os níveis de funcionalidade e incapacidade, atuando como facilitadores ou barreiras que auxiliam ou limitam a execução de certas atividades e a participação da pessoa com deficiência (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE, 2004).



Por entender que o fisioterapeuta pode e necessita atuar no sentido de mudar as estruturas e atitudes da sociedade para incluir, em seu seio, as pessoas com deficiência física, oportunizando o seu desenvolvimento pessoal, educacional, profissional e social, é que surge a seguinte questão norteadora deste estudo: os fisioterapeutas que atendem a crianças e adolescentes com deficiência física estão atuando no seu processo de inclusão escolar?

Como objetivo, procurou-se: identificar a atuação do fisioterapeuta no processo de inclusão escolar de alunos com deficiência física, na cidade de João Pessoa, Paraíba.

Metodologia

Trata-se de um estudo transversal, do tipo descritivo com abordagem quantitativa (GIL, 2010).

O projeto de pesquisa foi encaminhado e aprovado, anteriormente à sua execução, pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Federal da Paraíba, sendo favorável o Parecer nº 332/11.

Para levar a efeito o estudo, foram identificadas as instituições na cidade de João Pessoa que realizavam atendimento fisioterapêutico em neuropediatria, através do registro de empresa no Conselho Regional de Fisioterapia e Terapia Regional da primeira região (CREFITO 1). Em seguida, foram efetivadas visitas aos centros de reabilitação visando fornecer esclarecimentos e obter ou não a anuência para participação no estudo, sendo alcançada a concordância de todas as instituições.

Ademais, todos os fisioterapeutas foram convidados, pessoalmente, a participar voluntariamente na condição de informante da pesquisa, sendo unânime a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Foi organizado um cronograma e, em horário previamente estabelecido com os sujeitos da pesquisa, os pesquisadores compareceram aos serviços de reabilitação para aplicar o questionário presencialmente, sendo a coleta de dados realizada no período de janeiro a março de 2012.

Participaram da pesquisa 47 fisioterapeutas atuantes na área de neuropediatria de cinco centros de reabilitação (públicos e privados) da cidade de João Pessoa, Paraíba.

O questionário utilizado como instrumento de coleta de dados foi constituído de perguntas que versavam sobre o tempo de formação profissional, atuação no processo de inclusão escolar de crianças e adolescentes com deficiência física, preparo para atuarem no processo de inclusão escolar e se consideravam efetivo o trabalho de uma equipe multidisciplinar na perspectiva da inclusão dos alunos com deficiência física na escola regular.

Após a coleta, os dados foram organizados e submetidos à análise quantitativa por meio da análise estatística descritiva, utilizando-se o programa EXCEL. Os dados foram representados por gráficos visando favorecer a discussão dos resultados da pesquisa.

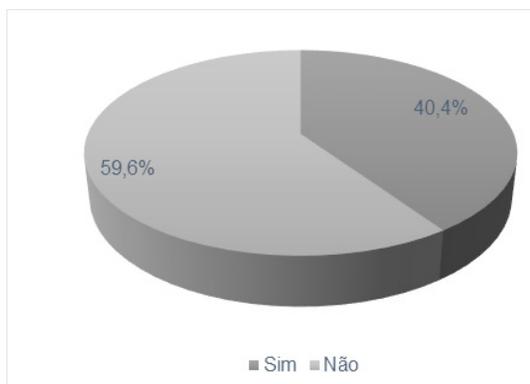
Resultados e discussão

Participaram do estudo 47 fisioterapeutas com tempo médio de formação acadêmica de 9,1 anos.

Questionados sobre a sua participação no processo de inclusão escolar de crianças e adolescentes com deficiência física, 19 (40,4%) disseram que atuam, enquanto 28 (59,6%) não, conforme Gráfico

Gráfico 1

Participação dos fisioterapeutas no contexto escolar de crianças e adolescentes com deficiência física



Fonte | Dados da pesquisa.

O desconhecimento por parte dos professores a respeito do diagnóstico clínico e funcional de alunos com deficiência física pode implicar



dificuldades na identificação das limitações e do potencial desse público (ALPINO, 2008; LANDMANN; RUZZA; CHESANI; 2009).

São recorrentes as pesquisas que indicam demandas relacionadas aos alunos com deficiência física que carecem de contribuições do fisioterapeuta como manuseio, locomoção, posicionamento, adaptações de recursos e materiais (como material pedagógico, mobiliário), bem como de atividades motoras e brincadeiras no ambiente escolar (ALPINO, 2008; BRACCIALI; MANZINI; REGANHAN, 2004; DURCE; PEREIRA; FERREIRA, SOUZA, 2006; ALPINO; SILVA; KARIATSUMARI; SOUZA; OKURO; ARAÚJO, 2007; JORQUEIRA NETO; BLASCOVI-ASSIS, 2009; SARAIVA; MELO, 2011; MORINA, 2013; SANTOS; LARA; FOLMER, 2015).

Nesse sentido, cita-se, como apoio essencial ao melhor desempenho funcional e escolar do aluno com deficiência física e, certamente, no que diz respeito à maior segurança dos professores, a orientação profissional especializada quanto à adaptação da mobília, materiais e recursos que possam favorecer a boa postura, mobilidade, comunicação e utilização das mãos. Dessa forma, os professores receberiam suporte adequado diante dos aspectos que parecem constituir os maiores obstáculos ao atendimento educacional desse alunado (ALPINO, 2008).

Em se tratando das crianças com deficiência física decorrente de lesão neurológica, os cuidados a serem tomados no âmbito das escolas podem se tornar ainda mais complexos, tendo em vista que, além dos transtornos de controle do movimento e da postura, outros fatores poderão interferir diretamente na independência e autonomia desses alunos, como as complicações vesicais, intestinais, musculoesqueléticas, entre outras (MELO; FERREIRA; 2009).

Ademais, a deficiência física pode vir associada a outros tipos de deficiência (visual, auditiva, intelectual), ao autismo, entre outras condições, que carecem que o professor obtenha informações dessas outras áreas, a fim de promover um adequado atendimento do aluno no contexto escolar (MELO; FERREIRA; 2009).

Para tanto, além da conversa entre professores e a família do aluno com o objetivo de conhecer e lidar com essas particularidades, a atuação de profissionais de saúde, como o fisioterapeuta e o terapeuta ocupacional mostra-se relevante. Cabe a esses profissionais, em seu trabalho com a equipe escolar, observar e buscar soluções que auxiliem os alunos com deficiência

física nos aspectos relacionados às questões posturais, de locomoção e de adequação do mobiliário escolar, entre outros, facilitando o trabalho pedagógico (MELO; FERREIRA, 2009; SARAIVA; MELO, 2011).

Além disso, outros estudos citam que o fisioterapeuta pode atuar nas orientações quanto à acessibilidade física da escola, tendo em vista esta ser um dos primeiros requisitos que possibilitam aos alunos o acesso e circulação pelas dependências escolares, permitindo-lhes utilizar funcionalmente todos os espaços (ARANHA, 2004; ALPINO; SILVA; KARIATSUMARI; SOUZA; OKURO; ARAÚJO., 2007; MORINA, 2013; GALLO; ORSO; FIÓRIO, 2011).

Os fisioterapeutas também podem contribuir para o combate de preconceitos, medos e estigmas formados sobre pessoas com deficiência física, considerando que as barreiras atitudinais as isolam e/ou dificultam sua inclusão social (ARNS, 2006; MORINA, 2013).

Apesar de conhecida a importância da atuação do fisioterapeuta no contexto escolar, a maioria dos profissionais do presente estudo não participam das ações voltadas para melhorar o aprendizado e a inclusão dos alunos com deficiência física, embora lidem diretamente com crianças e adolescentes com essas condições em sua prática clínica. Essa pouca participação também foi apontada em outros trabalhos (TAGLIARI; TRÊS; OLIVEIRA, 2006; JORQUEIRA NETO, BLASCOVI-ASSIS, 2009; SARAIVA; MELO, 2011; SANTOS; LARA; FOLMER, 2015).

Autores, como Silva e Mazzota (2009), Melo e Pereira (2013), sinalizam a necessidade de mais visitas de fisioterapeutas às escolas de crianças com deficiência física, seja o graduando ou o profissional do serviço de reabilitação, bem como de um melhor preparo, através de estudos e ações que favoreçam a inclusão de pessoas com deficiência nos vários setores da sociedade, destacadamente no contexto escolar.

Quanto aos estudos voltados para a atuação do fisioterapeuta na escola, constata-se que a literatura é bastante escassa, principalmente, quando se trata do aluno com deficiência física (SARAIVA; MELO, 2011; NIEHUES; NIEHUES, 2014; SANTOS; LARA; FOLMER, 2015).

A pesquisa de Martins e Melo (2010) realizou uma análise de dissertações e teses brasileiras que teve, como temática, a interface entre a fisioterapia e a educação inclusiva e encontrou, apenas, seis trabalhos publicados no



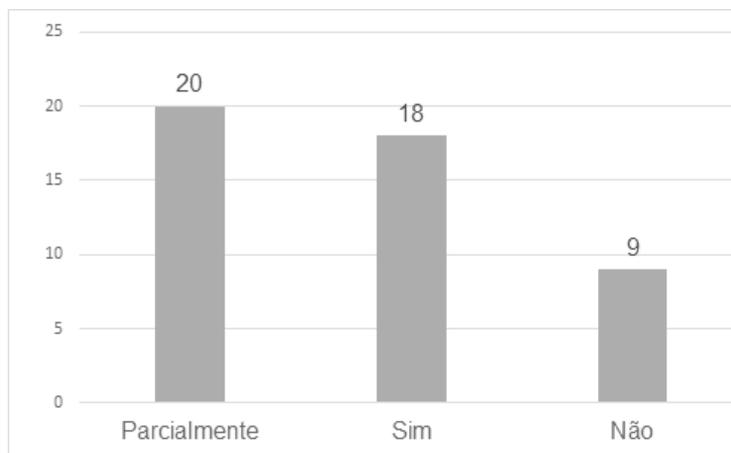
período de 2002 a 2008. Com isso, evidenciou-se uma lacuna na produção de conhecimento na área da fisioterapia em interface com a inclusão escolar.

Já a investigação de Niehues e Niehues (2014) que buscou os artigos que relacionam essa interface publicados nas bases de dados SciELO, LILACS, MEDLINE, Pubmed e nas bases de universidades, encontrou, apenas, 11 trabalhos.

Acerca do preparo para atuarem no processo de inclusão escolar, 20 fisioterapeutas consideraram estar parcialmente preparados, enquanto 18 citaram estar preparados, e nove indicaram despreparo (Gráfico 2).

Gráfico 2

Preparação dos fisioterapeutas para atuarem no processo de inclusão escolar.



Fonte | Os autores.

Dos 47 participantes, o estudo mostrou que, apenas, oito cursaram alguma disciplina específica voltada ao atendimento educacional da pessoa com deficiência física em sua graduação e 35 dos profissionais disseram que não participaram de nenhuma formação continuada voltada para a temática.

Vale salientar que, por considerar necessário complementar os currículos de formação docente e de outros profissionais que lidam com as pessoas com deficiência, o Ministério da Educação (MEC), por meio da Portaria nº 1.793, de 27 de dezembro de 1994, recomenda a inclusão da disciplina "Aspectos ético-político-educacionais da normalização e integração da

pessoa portadora de necessidades especiais” prioritariamente, nos cursos de Pedagogia, Psicologia e em todas as Licenciaturas, e também conteúdos referentes a esses aspectos nos cursos do grupo de Ciências da Saúde (Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Medicina, Nutrição, Odontologia, Terapia Ocupacional), no Curso de Serviço Social e nos demais cursos superiores, de acordo com as suas especificidades. A portaria ainda recomenda a manutenção e expansão de estudos adicionais, cursos de graduação e de especialização já organizados para as diversas áreas da Educação Especial (BRASIL, 1994).

Embora esses conteúdos devam estar presentes durante a graduação do fisioterapeuta, 39 (82,9 %) profissionais da presente pesquisa informaram não terem esse componente em suas disciplinas curriculares.

Também no trabalho de Mendes (2006), os professores e alunos do curso de fisioterapia de uma instituição de ensino superior do Paraná não obtiveram informações a respeito do assunto durante suas respectivas graduações, embora considerassem importante para um atendimento adequado de crianças com deficiência física.

A despeito de a maioria dos fisioterapeutas informarem que não adquiriram conhecimentos acerca da inclusão de pessoas com deficiência física no ensino formal, seja em nível de graduação, pós-graduação ou em cursos de formação continuada, a maioria informou que se sente totalmente ou parcialmente preparada para atuar em tal contexto.

Porém, o não recebimento dessa capacitação pode estar refletindo na insegurança para atuar, citada por 20 deles (parcialmente preparado). Por outro lado, esse achado pode indicar, também que, embora não tenham recebido, na educação formal, os conhecimentos teóricos e práticos acerca de sua atuação, parte dos fisioterapeutas deste estudo têm buscado informações de forma independente para se inserirem na proposição e desenvolvimento de ações, tendo em vista que 40,4% disseram atuar visando à inclusão do alunado em questão.

Nesse caso, pode-se questionar que tipo de atendimento tem sido realizado, em que tem se baseado os profissionais e se essas ações têm sido adequadas para suprir as demandas do contexto educacional inclusivo.

Além da ausência nas diretrizes curriculares do curso, é possível que ainda sejam escassos os Programas de Pós-graduação na área da fisioterapia



no Brasil que ofereçam, entre as linhas de pesquisa, investigações voltadas para a inclusão escolar, já que os estudos stricto-sensu encontrados no trabalho de Martins e Melo (2010) que tratavam dessa interface eram oriundos de Programas de Pós-graduação em Educação, Educação Especial ou áreas afins.

No contexto em que boa parte das universidades não abordam o tema da inclusão escolar como parte integrante do currículo de fisioterapeutas, portanto, que não fornecem o embasamento teórico e prático para atuação na escola com pessoas com deficiência física, perpetua-se uma visão tecnicista de tratamento, reabilitação e/ou manutenção, concentrando-se os campos de atuação em clínicas e hospitais (BISPO JUNIOR, 2009).

Em pesquisa objetivando identificar alterações nas concepções de deficiência e reabilitação de alunos do primeiro e do último ano de um curso de graduação em Fisioterapia em uma universidade brasileira, Lamônico e Cazeiro (2006) verificaram, ao final do curso, uma maior atenção para com os aspectos técnico-científicos da deficiência em contraposição às suas implicações sociais. Ademais, os dados, referentes ao conceito de reabilitação, evidenciaram quanto à categoria que a reintegração à sociedade revelou um lamentável descaso desses alunos para com o mecanismo de inclusão social das pessoas com deficiência.

É importante pontuar aqui que, no Brasil, a reabilitação institui-se como prática especializada na área da saúde para as pessoas com deficiência física nas décadas de 40 e 50, mas somente na década de 90 é que são emanadas uma série de resoluções importantes do Conselho Federal de Fisioterapia e Terapia Ocupacional (COFFITO), legislações oriundas dos Governos Federal e Estaduais, em especial do Ministério da Saúde com relação à fisioterapia. Pode-se dizer que esse campo de conhecimento passou a caminhar em direção ao campo da saúde em toda sua plenitude, voltando-se, inclusive, a questões relacionadas à educação e promoção de saúde (MARTINS, 2002; BARROS, 2003).

A Resolução nº. 08 do COFITTO, de 20 de fevereiro de 1978, que aprova as normas para habilitação ao exercício das profissões de Fisioterapeutas e Terapeutas Ocupacionais, publicada no Diário Oficial da União, considera em seu art. 3º como exercício profissional do fisioterapeuta, entre outros aspectos

[...] prescrever, ministrar e supervisionar terapia física, que objetiva preservar, manter, desenvolver ou restaurar a integridade de órgão, sistema ou função do corpo humano, por meio de: [...] educação ou reeducação neuro-muscular, de locomoção, de regeneração ósteo-articular, de correção de vício postural, de adaptação ao uso de órtese ou prótese e de adaptação dos meios e materiais disponíveis, pessoais ou ambientais, para o desempenho físico do cliente (BRASIL, 1978, s/p.).

É possível notar nessa resolução citada que, mediante o detalhamento das competências do fisioterapeuta, faz-se uma relação com o que é realizado no ambiente escolar, permitindo fazer referência não apenas à deficiência ou impossibilidade da pessoa, mas também ao entendimento de que a deficiência advém da interação do indivíduo com o ambiente (MARTINS, 2002).

Desta forma, é possível fazer uma relação dessa concepção com o modelo da CIF, no qual as abordagens visam não só as mudanças de estrutura e função do corpo, mas também incluem mudanças no desempenho das pessoas com condições de saúde diversas, considerando ainda a influência dos contextos e a possibilidade de modificação dos fatores ambientais.

188 De fato, no ano de 2009, por meio da Resolução nº 370, de 6 de novembro de 2009, o COFFITO recomenda que os fisioterapeutas utilizem a CIF com objetivos diversos, inclusive como ferramenta clínica, considerando que a redução da incapacidade, a promoção e proteção da funcionalidade são preocupações pertinentes dos fisioterapeutas.

Rosenbaum e Stewart (2004) destacam que os aspectos avaliados na criança com deficiência física precisam ser multidimensionais, expandindo o impacto do que é feito para os diferentes níveis de função e estrutura corporal, atividade e participação. Essa ênfase deveria ser dada quanto à determinação da influência dos elementos pessoais e ambientais sobre a saúde e funcionalidade da pessoa.

No entanto, ao realizar uma revisão dos trabalhos publicados em revistas indexadas sobre as formas de uso da CIF em Fisioterapia no Brasil, Araújo (2008) encontrou 18 artigos revelando uma utilização ainda parcial da classificação pelos profissionais, sendo apontadas dificuldades para a sua execução nos serviços.

Além da possibilidade que o fisioterapeuta que trabalha no ambiente clínico com crianças e adolescentes com deficiência física em idade escolar



possui de desenvolver ações na perspectiva da inclusão, acredita-se que tal responsabilidade deve ser vislumbrada e apropriada pelos fisioterapeutas que trabalham na atenção básica junto aos Núcleos de Apoio à Saúde da Família (NASF).

De fato, com a criação do NASF pela Portaria nº 1.54, de 24 de janeiro de 2008, as atribuições dos profissionais que compõem as equipes, incluindo o fisioterapeuta, perpassam por ações de promoção da saúde e assistência à reabilitação, entre outras, tendo as pessoas com deficiência como uma das prioridades. Inclusive, para o entendimento acerca da deficiência, o documento cita a CIF de 2003.

Esse documento engloba entre o detalhamento das ações de reabilitação:

[...] desenvolver ações integradas aos equipamentos sociais existentes, como escolas, creches, pastorais, entre outros; desenvolver projetos e ações intersetoriais, para a inclusão e a melhoria da qualidade de vida das pessoas com deficiência; orientar e informar as pessoas com deficiência, cuidadores e ACS sobre manuseio, posicionamento, atividades de vida diária, recursos e tecnologias de atenção para o desempenho funcional frente às características específicas de cada indivíduo; realizar encaminhamento e acompanhamento das indicações e concessões de órteses, próteses e atendimentos específicos realizados por outro nível de atenção à saúde; e realizar ações que facilitem a inclusão escolar, no trabalho ou social de pessoas com deficiência (BRASIL, 2008b, s/p.).

Portanto, a referida portaria mencionada acima indica que é dever do fisioterapeuta e demais profissionais de saúde que integram o NASF, o desenvolvimento de ações com vistas à inclusão escolar de pessoas com deficiência, recomendando ainda o enfoque multiprofissional e transdisciplinar, além da execução de ações intersetoriais que integrem outras políticas sociais, a exemplo da educação, esporte, cultura, trabalho e lazer.

A transdisciplinaridade ocorre quando há a reunião de diversos profissionais em um trabalho de equipe e a comunicação não segue um modelo verticalizado, baseado na liderança de um saber sobre outro(s), mas assume uma característica horizontal em que todos os membros, igualmente, compartilham de seus conhecimentos e saberes e tomam decisões relativas ao que está sendo discutido (IRIBARRY, 2003).

Assim, esses profissionais devem atuar, também, como articuladores da rede de serviços, encaminhando, adequadamente, os usuários para os outros níveis de complexidade quando se fizer necessário, objetivando a integralidade do cuidado, a melhoria da qualidade de vida dos indivíduos e sua reinserção social.

Embora exista um carência de publicações sobre a atuação do fisioterapeuta na Atenção Básica de Saúde, há algumas similaridades das experiências, a exemplo de ações assistenciais isoladas de pacientes, visitas domiciliares, entre outras (BARBOSA; FERREIRA; FURBINO, 2010; FORMIGA; RIBEIRO, 2012).

No entanto, não foram encontrados estudos que relataram ações que visam promover a inclusão escolar de alunos com deficiência, bem como aqueles que objetivam avaliar se as atividades realizadas por esses profissionais se coadunam com os princípios de atuação, previstos no documento que norteia a atuação nos NASF (FORMIGA; RIBEIRO, 2012).

Apesar de diversos autores concordarem que ainda prevalece a formação tecnicista do profissional fisioterapeuta, centrada nos setores secundário e terciário, a mudança em curso deve ser ampliada no que diz respeito a um processo formativo acerca do processo saúde-doença, a prevenção de doenças, promoção da saúde e qualidade de vida, aproximando a fisioterapia da saúde coletiva, em especial da atenção básica (BISPO JUNIOR, 2009; BARBOSA; FERREIRA; FURBINO, 2010; DELAI; WISNIEWSKI, 2011; FORMIGA; RIBEIRO, 2012).

Nesse interim, reforça-se a necessidade de também incluir no currículo de fisioterapia no Brasil, conteúdos e práticas para que os profissionais desenvolvam competências e habilidades que lhes permitam trabalhar na perspectiva da inclusão escolar de pessoas com deficiência, seja no âmbito da atenção primária ou secundária de saúde.

Ao serem questionados se consideravam o trabalho de uma equipe multidisciplinar efetivo para a inclusão dos alunos com deficiência física na escola, 46 fisioterapeutas do presente estudo consideraram que sim e somente um respondeu que acreditava ser parcialmente efetivo.

Quanto aos recursos humanos, Mendes, Almeida e Toyoda (2011) apontam os modelos de colaboração entre professores, pais e profissionais de



diversas áreas de conhecimento como estratégias bem sucedidas para atender à diversidade no contexto da inclusão.

Entre as formas de colaboração na escola, cita-se a consultoria colaborativa como modelo de suporte baseado no trabalho colaborativo entre profissionais especializados (seja da área da saúde, educação, tecnológica ou assistência social) e educadores da escola comum. Assim, esses profissionais atuam como consultores que assistem o professor de sala de aula para maximizar o desenvolvimento educacional dos estudantes (MENDES; ALMEIDA; TOYODA, 2011).

Nesse tipo de atuação, há um intercâmbio de conhecimentos, habilidades e experiências entre segmentos diversos em que os saberes são valorizados numa perspectiva transdisciplinar.

Acredita-se que o modelo de consultoria colaborativa encontre viabilidade para execução tendo como foco o atendimento das necessidades dos alunos com deficiência física no ensino regular, inclusive como forma de intervenção do fisioterapeuta no ambiente escolar.

Nesse contexto de consultoria colaborativa, a presença e participação do fisioterapeuta podem configurar uma estratégia alternativa para a formação continuada de educadores, sendo possível: identificar as dificuldades dos professores; avaliar as limitações ambientais e necessidades do aluno; desenvolver planejamento colaborativo com o professor; indicar/desenvolver adaptações; orientar/treinar recursos humanos (pais, professores, funcionários e alunos); organizar/modificar o ambiente; e avaliar os resultados, a efetividade e aceitação dos alunos e professores, usuários das estratégias e recursos implementados (ALPINO, 2008).

Sendo assim, se reitera a atenção para o processo formativo do fisioterapeuta. É necessário, pois, que os cursos propiciem espaços para que os graduandos desenvolvam habilidades com vistas ao trabalho multiprofissional e transdisciplinar, ampliando a interação entre os saberes e aplicando-os ao contexto das ações integradas de saúde e educação.

Considerações finais

Com base no objetivo proposto no presente artigo, qual seja, identificar a atuação do fisioterapeuta no processo de inclusão escolar de alunos com deficiência física, considerando a política de educação especial na perspectiva inclusiva vigente no contexto brasileiro, evidencia-se que, apesar dos avanços em termos legais, a implementação e a discussão do paradigma da educação inclusiva ainda não se efetivaram no currículo de muitos cursos de graduação no Ensino Superior, inclusive nos Cursos de Fisioterapia.

A fala dos participantes da pesquisa, fisioterapeutas com tempo médio de formação acadêmica de 9,1 anos, evidencia essa leitura ao ser constatada que, apenas, 8 dos 47 participantes, cursaram alguma disciplina específica voltada ao atendimento educacional da pessoa com deficiência física em sua graduação. Tal fato pode ser considerado como uma das variáveis importantes que justifica a não participação desses profissionais (59,6%), atuando no processo de inclusão escolar de crianças e adolescentes com deficiência física.

A realidade trazida pelas falas dos fisioterapeutas investigados denuncia uma formação acadêmica mais condizente com o avanço das concepções acerca da deficiência, contemplando aspectos educacionais, funcionais e biopsicossociais, fundamentada no modelo da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde – CIF (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE, 2004).

É preciso que, no currículo dos fisioterapeutas, conteúdos acerca da educação das pessoas com deficiência sejam abordados, assim como sejam privilegiadas, durante sua formação, práticas em contextos escolares onde esses profissionais possam adquirir competências e habilidades para o trabalho junto à equipe com vistas à inclusão do aluno com deficiência física. A ausência de informações e experiências práticas sobre essa temática, durante a trajetória acadêmica dos fisioterapeutas participantes do estudo, reflete essa proposição, uma vez que, apenas, 18 fisioterapeutas relataram se sentir preparados para atuar com esse público nas escolas.

Ao aprofundar a discussão do aparato legal que dá suporte à atuação do fisioterapeuta, na inclusão de alunos com deficiência física na escola regular, ressaltam-se a urgência e a necessidade de investigações na área tendo em vista a escassez na literatura nacional.



Ademais, é preciso que as políticas públicas educacionais e de saúde sejam mais bem definidas, estruturadas e articuladas, no que diz respeito aos serviços prestados pelo fisioterapeuta no sistema educacional, tendo em vista a importância da interdisciplinaridade na efetivação de uma escola verdadeiramente inclusiva.

Referências

ALPINO, Ângela Maria Sirena. Consultoria colaborativa escolar do fisioterapeuta: acessibilidade e participação do aluno com paralisia cerebral em questão. 2008. 192f. Tese (Doutorado em Educação em Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.

ALPINO, Ângela Maria Sirena; SILVA, Carolina Kruleske da; KARIATSUMARI, Cinthia Tiemi; SOUZA, Jenifer Silva de; OKURO, Renata Tiemi; ARAÚJO, Tatiana Abade Ferreira de. Programa de promoção e apoio a inclusão de crianças com deficiência física: a fisioterapia no contexto da educação inclusiva. In: CONGRESSO BRASILEIRO MULTIDISCIPLINAR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 4., 2007, Londrina. Anais... Londrina: Universidade Estadual de Londrina 2007. Disponível em: <<http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2007/010.pdf>>. Acesso em: 31 maio 2017.

ALPINO, Ângela Maria Sirena. O aluno com paralisia cerebral no ensino regular: ator ou expectador do processo educacional? 2003. 141f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, 2003.

ARANHA, Maria Salete Fábio (Org.). Educação inclusiva: a escola. Brasília, DF: MEC/Secretaria de Educação Especial, 2004. 3 v. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aescola.pdf>>. Acesso em: 31 maio 2017.

ARAÚJO, Eduardo Santana de. A classificação internacional de funcionalidade, incapacidade e saúde (CIF) em Fisioterapia: uma revisão bibliográfica. 2008. 117f. Dissertação (Mestrado em Saúde Pública) – Programa de Pós-Graduação em Saúde Pública, Universidade de São Paulo, 2008. São Paulo, 2008.

ARNS, Ulrika. Por uma fisioterapia que pergunte pela criança: a construção epistemológica e política de uma práxis. 2006. 174f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

BARBOSA, Erika Guerrieri; FERREIRA, Dircilene Leite Santos; FURBINO, Sheila Aparecida Ribeiro. Experiência da fisioterapia no Núcleo de Apoio à Saúde da Família em Governador Valadares, MG. *Fisioterapia em Movimento*, Curitiba, v. 23, n. 2, p. 323-330, jun. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-51502010000200015&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 1 jun. 2017.

BARROS, Fábio Batalha Monteiro. Autonomia profissional do fisioterapeuta ao longo da história. *Revista FisiBrasil*, Rio de Janeiro, v. 59, p. 20-31, 2003. Bimensal.

BISPO JUNIOR, José Patrício. Formação em fisioterapia no Brasil: reflexões sobre a expansão do ensino e os modelos de formação. *História, Ciências, Saúde-Manguinhos*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 3, p. 655-668, set. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-59702009000300005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 1 jun. 2017.

BRACCIALLI, Lígia Maria Presumido; MANZINI, Eduardo José; REGANHAN, Walkiria Gonçalves. Contribuição de um programa de jogos e brincadeiras adaptados para a estimulação de habilidades motoras em alunos com deficiência física. *Temas sobre Desenvolvimento*, São Paulo, v. 13, p. 37-46. 2004. Disponível em: <http://27reuniao.anped.org.br/gt15/t154.pdf>. Acesso em: 31 maio 2017.

194 BRASIL. Resolução nº. 08, de 20 de fevereiro de 1978. Aprova as Normas para habilitação ao exercício das profissões de fisioterapeuta e terapeuta ocupacional e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, Brasília, n. 216, p. 6.322/32, nov. 1978.

BRASIL. Portaria nº 1.793, de 27 de dezembro de 1994. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 27 dez. 1994, Brasília, 1994.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 31 maio 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Adaptações Curriculares em Ação: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais de alunos com deficiência física/neuromotora*. Brasília: SEESP, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: SEESP, 2008a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>>. Acesso em: 31 maio 2017.



BRASIL. Portaria nº 154, de 24 de janeiro de 2008. Cria os Núcleos de Apoio à Saúde da Família – NASF. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 24 jan. 2008, Brasília, 2008b.

BRASIL. Resolução nº 370, de 6 de novembro de 2009. Dispõe sobre a adoção da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF) da Organização Mundial de Saúde por Fisioterapeutas e Terapeutas Ocupacionais. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 25 nov. 2009, Seção 1, p. 101.

DELAI, Kéllin Daneluz; WISNIEWSKI, Miriam Salete Wilk. Inserção do fisioterapeuta no Programa Saúde da Família. *Ciência & saúde coletiva*, Rio de Janeiro, v. 16, p. 1515-1523, 2011. (Supl. 1). Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232011000700087&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 1 jun. 2017.

DURCE, Karina; PEREIRA, Priscila Souza; FERREIRA, Cláudia Adriana SantAnna; SOUZA, Brenda Balbino. A atuação da fisioterapia na inclusão de crianças deficientes físicas em escolas regulares: uma revisão de literatura. *O Mundo da Saúde*, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 156-159. 2006.

FERREIRA, Solange Leme. Ingresso, permanência e competência: uma realidade possível para universitários com necessidades educacionais especiais. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 13, n. 1, p. 43-60, abr. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382007000100004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 31 maio 2017.

FORMIGA, Nicéia Fernandes Barbosa; RIBEIRO, Kátia Suely Queiroz Silva. Inserção do fisioterapeuta na atenção básica: uma analogia entre experiências acadêmicas e a proposta dos Núcleos de Apoio à Saúde da Família (NASF). *Revista Brasileira de Ciências da Saúde*, v. 16, n. 2, p. 113-122. 2012. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rbcs/article/download/10639/7300>>. Acesso em: 31 maio 2017.

GALLO, Emanuela Cerutti G.; ORSO, Kelen Daiane; FIÓRIO, Franciane Barbieri. Análise da acessibilidade das pessoas com deficiência física nas escolas de Chapecó-SC e o papel do fisioterapeuta no ambiente escolar. *O Mundo da Saúde*, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 201-207. 2011. Disponível em: <http://bvsm.sau.gov.br/bvs/artigos/analise_acessibilidade_pessoas_deficiencia_fisica_escolas.pdf>. Acesso em: 31 maio 2017.

GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

IRIBARRY, Isac Nikos. Aproximações sobre a transdisciplinaridade: algumas linhas históricas, fundamentos e princípios aplicados ao trabalho de equipe. *Psicologia: Reflexão e Crítica*,

Porto Alegre, v. 16, n. 3, p. 483-490. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722003000300007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 1 jun. 2017.

JORQUEIRA NETO, Adriana Cristina; BLASCOVI-ASSIS, Silvana Maria. Contribuições do fisioterapeuta na inclusão escolar de alunos com deficiência sob a perspectiva do brincar. Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento, São Paulo, v. 9, n. 1, p. 76-91. 2009. Disponível em: <http://www.mackenzie.br/fileadmin/Graduacao/CCBS/Pos-Graduacao/Docs/Cadernos/Caderno_vol_8/2009.2Artigo_5_CONTRIBULI__c_ES_DO_FISIOTERAPEUTA_NA_INCLUS__ESCOLAR_DE_ALUNOS_COM_DEFICI_CIA_SOB_A_PERSPECTIVA_DO_BRINCAR.pdf>. Acesso em: 31 maio 2017.

LANDMANN, Luciana Machado; RUZZA, Poliana; CHESANI, Fabíola Hermes. Espaço educacional e a possibilidade de atuação do fisioterapeuta. Ciências & Cognição, Rio de Janeiro, v. 14, p. 83-91. 2009. Disponível em: <<http://www.cienciasecognicao.org/revista/index.php/cec/article/view/247>>. Acesso em: 31 maio 2017.

LOMÔNACO, José Fernando Bitencourt; CAZEIRO, Ana Paula Martins. Concepções de deficiência e reabilitação: um estudo exploratório com graduandos de fisioterapia. Psicologia Escolar e Educacional, Campinas, v. 10, n. 1, p. 83-97, jun. 2006. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572006000100008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 5 jun. 2017.

MARTINS, Juliana Soccol. Atuação do fisioterapeuta na realidade escolar de crianças com deficiência física: uma perspectiva integradora. 2002. 129f. Dissertação (Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento) – Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento, Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo. 2002.

MARTINS, Vanessa Dantas; MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de. Análise de resumos de dissertações e teses relacionadas a fisioterapia e educação inclusiva no contexto brasileiro (1999-2008). In: MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos; SILVA, Luzia Guacira dos Santos; PIRES, José; PIRES, Gláucia Nascimento da Luz (Org.). Educação e diversidade: saberes e experiências. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2010.

MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de Melo. Do olhar inquieto ao olhar comprometido: uma experiência de intervenção voltada para atuação com alunos que apresentam paralisia cerebral. 2006. 266f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2006.

MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de; FERREIRA, Caline Cristine de Araújo. O cuidar do aluno com deficiência física na educação infantil sob a ótica das professoras. Revista Brasileira



de Educação Especial, Marília, v. 15, n. 1, p. 121-140, abr. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382009000100009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 1 jun. 2017.

MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de; PEREIRA, Ana Paula Medeiros. Inclusão escolar do aluno com deficiência física: visão dos professores acerca da colaboração do fisioterapeuta. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 19, n. 1, p. 93-106, mar. 2013. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382013000100007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 5 jun. 2017.

MENDES, Eniceia Gonçalves (Org.). Colaboração entre ensino regular e especial: o caminho do desenvolvimento especial. Inclusão e Acessibilidade. Marília: ABPEE; 2006.

MENDES, Eniceia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia; TOYODA, Cristina Yoshie. Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. Educar em Revista, Curitiba, v. 41, p. 81-93, jul./set. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n41/06.pdf>>. Acesso em: 31 maio 2017.

MORINA, Éldo José. A inclusão do aluno com paralisia cerebral: demanda do professor para apoio técnico em fisioterapia. 2013. 63f. Dissertação (Mestrado em Ciências Médicas) – Pós-Graduação da Faculdade de Ciências Médicas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

NIEHUES, Janaina Rocha; NIEHUES, Mariane Rocha. Educação Inclusiva de Crianças com Deficiência Física: Importância da Fisioterapia no Ambiente Escolar. Revista Neurociências, São Paulo, v. 22, n. 1, p. 113-120. Jan./mar. 2014. Disponível em: <<http://www.revista-neurociencias.com.br/edicoes/2014/2201/2201revisao/893revisao.pdf>>. Acesso em: 31 maio 2017.

NOVAK, Iona; MCINTYRE, Sarah; MORGAN, Catherine; CAMPBELL, Lanie; DARK, Leigha; MORTON, Natalie; STUMBLES, Elise; WILSON, Salli-Ann; GOLDSMITH, Shona. A systematic review of interventions for children with cerebral palsy: state of the evidence. Developmental Medicine & Child Neurology, London, v. 55, n. 10, p. 885-910, out. 2013. Disponível em: <<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/dmcn.12246/full>>. Acesso em: 31 maio 2017.

OLIVEIRA, Edja Renata Marques de; MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de; ELALI, Gleice Virginia Medeiros de Azambuja. Acessibilidade e participação de estudantes com deficiência física na Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Revista Educação em Questão, Natal, v. 33, n. 19, p. 63-87, set./dez. 2008. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/download/3927/3194>>. Acesso em: 31 maio 2017.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. Relatório mundial sobre a deficiência. São Paulo: SEDPCD, 2012. 334 p.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde. Lisboa: Direcção Geral da Saúde, 2004. 237p.

ROSENBAUM, Peter; STEWART, Debra. The world organization international classification of functioning, disability, and health: a model to guide clinical thinking, practice and research in the field of cerebral palsy. *Seminars in Pediatric Neurology*, Philadelphia, v. 11, n. 1, p. 5-10. 2004.

SANTOS, Marcelli Evans Telles dos; LARA, Simone; FOLMER, Vanderlei. Inclusão escolar: possíveis contribuições da fisioterapia sob a óptica de professoras. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 28, n. 51, p. 67-82, jan./abr. 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/5701>>. Acesso em: 26 maio 2017.

SARAIVA, Luzia Livia Oliveira; MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de. Avaliação e participação do fisioterapeuta na prescrição do mobiliário escolar utilizado por alunos com paralisia cerebral em escolas estaduais públicas da rede regular de ensino. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 17, n. 2, p. 245-262, ago. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382011000200006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 31 maio 2017.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: o paradigma do século 21. *Inclusão: Revista da Educação Especial*, Brasília, v. 1, n. 1, p. 19-23, out. 2005.

SILVA, Livia Joelma Almeida de Lima e; MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. Importância da inclusão escolar na reabilitação fisioterapêutica de crianças com paralisia cerebral. **Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento**, São Paulo, v. 9, n.1, p. 9-32, 2009.

TAGLIARI, Carina; TRÊS, Francesca; OLIVEIRA, Sheila Gemelli. Análise da acessibilidade dos portadores de deficiência física nas escolas da rede pública de passo fundo e o papel do fisioterapeuta no ambiente escolar. *Revista neurociências*, São Paulo, v. 14, n. 1, p.10-14, jan./mar. 2006. Disponível em: <<https://www.revistaneurociencias.com.br/edicoes/2006/RN%2014%2001/Pages%20from%20RN%2014%2001-2.pdf>>. Acesso em: 31 maio 2017.



Prof. Dr. Francisco Ricardo Lins Vieira de Melo
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Departamento de Fisioterapia
Programa de Pós-graduação em Educação
Grupo de Pesquisa: Educação e Inclusão em Contextos Educacionais
E-mail | ricardolins67@gmail.com

Profa. Dra. Neide Maria Gomes de Lucena
Universidade Federal da Paraíba
Departamento de Fisioterapia
Programa de Pós-graduação em Engenharia de Produção
Grupo de pesquisa: Fisioterapia, Intervenção e Qualidade de Vida
E-mail | neidemariagLucena@hotmail.com

Profa. Ms. Luzia Livia Oliveira Saraiva
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Faculdade de Ciências da Saúde do Trairi
Grupo de Pesquisa: Ambiente, participação e qualidade de vida de crianças e adolescentes com deficiência física
E-mail | liviaosaraiva@hotmail.com

199

Recebido 19 jun. 2017

Aceito 31 jul. 2017

A relação entre escola e trabalho: a realidade social na perspectiva de crianças e adolescentes

Tania Paula Peralta

Francismara Neves de Oliveira

Universidade Estadual de Londrina

Resumo

Na Epistemologia Genética, construir noções sociais é processo de relação entre experiências vivenciadas e construções cognitivas. O estudo de caso descritivo, de perspectiva qualitativa, objetivou analisar ideias de crianças e adolescentes acerca da relação entre as noções sociais de escola e trabalho. Participaram 12 alunos, desde as séries iniciais do Ensino Fundamental até o Ensino Médio, de escola pública em um município paranaense. Os procedimentos de entrevista foram apoiados no método clínico-crítico piagetiano com uso de fotografias representativas de escola e trabalho. Considerou-se para análise, os níveis de compreensão da realidade social: predomínio dos aspectos explícitos; início da compreensão de conflitos entre diferentes posições e pensamento crítico da ordem social. Os resultados indicaram que a relação entre escola e trabalho é construção gradativa e, no caso do estudo realizado, não foi encontrado o nível III de compreensão social, mesmo nos participantes que frequentavam o Ensino Médio.

Palavras-chave: Teoria Piagetiana. Conhecimento social. Escola e trabalho.

The relationship between school and work: the social reality from the perspective of children and adolescents

Abstract

In Genetic Epistemology, building social notions is a process of relationship between lived experiences and cognitive constructs. The descriptive case study, from a qualitative perspective, aimed to analyze the ideas of children and adolescents about the relationship between the social notions of school and work. Twelve students have taken part, since elementary school first grades, until high school, from a public school in a Parana town. The interview procedures were supported in the clinical-critical method of Piaget through the use of representative photographs of school and work. It was considered for analysis the levels of understanding of social reality: predominance of explicit aspects; beginning of the understanding of conflicts between different positions and critical thinking of the social order. The results indicated that the relationship between school and work is a gradual construction and, in the case of the study, the level III of social understanding was not found, even in the participants who attended high school.

Keywords: Piaget's theory. Social Knowledge. School and work.



La relación entre escuela y trabajo: la realidad social en la perspectiva de niños y adolescentes

Resumen

En la Epistemología Genética, construir nociones sociales es proceso de relación entre experiencias vivenciadas y construcciones cognitivas. El estudio de caso descriptivo, de perspectiva cualitativa, objetivó analizar ideas de niños y adolescentes acerca de la relación entre las nociones sociales de escuela y trabajo. Participaron 12 alumnos, desde las series iniciales de la Enseñanza Fundamental hasta la Enseñanza Media, de escuela pública en un municipio del estado de Paraná, sur de Brasil. Los procedimientos de entrevista fueron apoyados en el método clínico-crítico de Piaget con el uso de fotografías representativas de escuela y trabajo. Se consideró para análisis, los niveles de comprensión de la realidad social: predominio de los aspectos explícitos; el inicio de la comprensión de conflictos entre diferentes posiciones y pensamiento crítico del orden social. Los resultados indicaron que la relación entre escuela y trabajo es construcción gradual y, en el caso del estudio realizado, no se encontró el nivel III de comprensión social, incluso en los participantes que frecuentaban la Enseñanza Media. Palabras clave: Teoría Piagetiana. Conocimiento Social. Escuela y Trabajo.

201

Introdução

Na perspectiva teórica piagetiana, o conhecimento social é construído nas interações que os sujeitos estabelecem com o meio e com o outro. Assim, tomando essa compreensão por base, teve-se como questão problematizadora do presente estudo: Como se manifesta, em diferentes momentos de escolaridade, o conhecimento social acerca do trabalho e sua relação com a escolarização?

○ conceito de escolarização é aqui tomado como amplo, no sentido de que envolve a escola, os procedimentos nela adotados, sua organização didático-pedagógica, a trajetória dos alunos, ou seja, ao tratar de escolarização considera-se, na fala dos participantes, todos os aspectos trazidos por eles que remetem à relação com a escola.

○ trabalho teve como objetivo geral analisar, no contexto das investigações a respeito do conhecimento social, que ideias crianças e adolescentes

de diferentes níveis de escolaridade apresentam acerca da relação entre escola e trabalho.

Participaram da pesquisa doze alunos regularmente matriculados nos 2º e 5º anos do Ensino Fundamental I; nos 6º e 8º anos do Ensino Fundamental II; e nas 1ª e 3ª séries do Ensino Médio, sendo dois alunos de cada ano de escolarização, de uma escola pública da cidade de Londrina, localizada na região norte do estado do Paraná.

Estudar as noções sociais acerca das temáticas abordadas é relevante tanto no campo teórico-metodológico apresentado, quanto para compreender os processos percorridos pelos sujeitos para conhecer o mundo social no qual vivem. Considera-se importante conhecer qual o entendimento que alunos possuem dos aspectos da vida humana e da organização em sociedade, das instituições sociais (escola, família, governo, entre outras) tanto para o desenvolvimento de práticas pedagógicas assertivas na escola, quanto para favorecer distribuição mais adequada de recursos políticos, financeiros, educacionais condizentes com os direitos básicos e necessidades reais desses grupos. As pesquisas nesse campo podem contribuir com a compreensão de como os sujeitos concebem o papel da escola em sua formação para o mundo adulto e acerca de como a escola estabelece mediações com o mundo do trabalho.

Delval (1989, 2002, 2006, 2007), Denegri Coria (1998), Guimarães (2012), Saravali (2014), Saravali, Guimarães, Guimarães e Melchiori (2011, 2012, 2013), Saravali e Guimarães (2007) evidenciam que o conhecimento da realidade social é uma construção que integra o sujeito epistêmico, psicológico e social no conhecimento e interpretação da realidade. E, nas palavras de Saravali, (2014, p. 7): “[...] as crianças transformam os fenômenos sociais em objetos de conhecimento, dando-lhes conceitualizações e ideias bastante singulares”.

Em relação à noção de trabalho, verifica-se que ela assume ampla dimensão na formação humana, visto que dele depende a sobrevivência de qualquer grupo social. Essa temática está presente na vida e no cotidiano das crianças e adolescentes, tanto na convivência com pessoas que trabalham quanto nas reflexões sobre esse tema frequente na mídia, na escola, nas conversas em grupos sociais, etc. Justamente por sua ampla interferência na constituição humana, a exemplo da vida escolar, participa dos distintos



momentos do ciclo vital do sujeito, oferecendo um conjunto de possibilidades de significações da vida em sociedade.

Portanto, voltar-se para esse campo de estudo é fundamental. Afinal, “[...] o trabalho permanece como referência dominante não somente economicamente, mas também psicologicamente, culturalmente e simbolicamente, fato que se comprova pelas reações daqueles que não o tem” (CASTEL, 1998, p. 611). O trabalho é muito significativo na vida e na formação das pessoas, e a escola exerce um papel importante nesse processo organizador do trabalho, da formação profissional e da vida social.

O conhecimento social na teoria piagetiana

Em consonância com o entendimento de que a realidade social é incorporada pelo sujeito por meio do processo de aprendizagem, cabe analisar a participação ativa do sujeito que conhece. Os estudos baseados na teoria piagetiana apresentam a compreensão de que o conhecimento não é simplesmente uma incorporação da realidade, mas sim um processo de construção ativa, resultante da interação do sujeito com o mundo. Neste sentido, embora a realidade seja fruto de construção social coletiva, ela precisa ser (re)construída pelo sujeito que a ela atribui sentido. Para atingir níveis elevados de compreensão, os indivíduos percorrem um longo caminho e passam, no decorrer do seu desenvolvimento, por níveis que possuem certa linearidade para todos os sujeitos (PIAGET, 1973).

Dos estudos que enfatizaram a relação entre os dois domínios, cognitivo e social e os processos análogos de construção, destaca-se Guimarães (2012) que comparou a noção social de ambiente e a construção das estruturas operatórias de inclusão, seriação e conservação, por meio de pré e pós-teste, nos quais empregou entrevista semiestruturada e três provas do diagnóstico do pensamento operatório. Os resultados da pesquisa mostraram que, de forma geral, a intervenção pedagógica foi eficaz para a evolução das noções ambientais e que há relação entre o desenvolvimento da noção social e a construção das estruturas lógico-elementares.

Assim, isso indica a pertinência de relacionar os domínios social e cognitivo na compreensão da realidade social, mostrando, na sequência, um balanço de estudos realizado por Saravali, Guimarães, Guimarães e Melchiori

(2013), no qual foram destacados os trabalhos de Delval (1989, 2002, 2006, 2007), realizados em vários países, inclusive no Brasil. Os estudos mostram o processo de construção das representações ou modelos de mundo que as crianças utilizam para imprimir sentido à realidade social nas diferentes culturas estudadas. Citam-se, ainda, os trabalhos de Denegri e Coria (1998); Guimarães (2012); Saravali, Guimarães, Guimarães e Melchiori (2011, 2012, 2013); Freire (2017), que, em sua proposição principal, estudaram os distintos modos de compreensão da realidade social, presentes em estudantes de diferentes níveis de escolaridade.

Destacam-se alguns desses estudos por apresentarem relação com o que foi tratado na pesquisa em questão. Delval e Del Barrio (1992) pesquisaram as noções de guerra e paz e, assim como no presente estudo, ouviram crianças e adolescentes de 6 a 14 anos sobre esses conceitos. Participaram daquele estudo 80 sujeitos que, por meio de entrevistas clínicas e cartas escritas para os protagonistas de grandes conflitos históricos, puderam expressar suas noções sobre as causas e soluções para guerras, questões sobre armas, papel dos países nesses conflitos. Investigaram, também, a noção de paz e o trabalho de pessoas em favor dela. Os resultados mostraram que, inicialmente, aparecem as ideias negativas sobre as guerras, com uma visão mais rudimentar sobre o tema; ao passo que, em relação às ideias sobre a paz, surgem de forma mais imprecisa, mostrando-se como a ausência de guerra. Foi verificada certa "superficialidade" nas respostas da maioria dos participantes e, igualmente, pôde ser observado nas respostas de crianças e adolescentes no trabalho realizado que originou o presente artigo. Em nosso entendimento, isso aponta para a importância de estudos que se dediquem a conhecer os processos de construção interna percorridos pelos sujeitos na compreensão da realidade social.

Sobre a noção trabalho, o estudo de Sierra e Enesco (1993) se aproximam de nossa investigação, pois estudaram como as crianças compreendem a questão do acesso a distintas profissões. Participaram da pesquisa 112 sujeitos espanhóis, com idades entre 5 e 17 anos, que foram submetidos a entrevistas baseadas no método clínico-crítico piagetiano. Por meio dos resultados, foram identificadas quatro categorias que mostraram que as ideias das crianças evoluíam com a idade. Verificou-se, ainda, que apenas crianças de 5 anos apresentavam respostas mais primitivas, ao passo que a maioria dos



sujeitos entrevistados já mostrava algum tipo de evolução nas respostas até chegar às mais elaboradas.

Enesco, Delval, Navarro, Villuendas, Sierra e Peñaranda (1995) apresentam o resultado de vários anos de pesquisa de campo e algumas reflexões sobre como crianças e adolescentes compreendem a organização hierárquica da sociedade, principalmente no que diz respeito ao trabalho e às atividades profissionais dos indivíduos. Os resultados obtidos pelos diferentes dispositivos utilizados permitiram estabelecer relações entre a idade dos sujeitos e seus conhecimentos sobre o mundo do trabalho, o efeito da origem e ambiente social nesse mesmo conhecimento e a possível influência dos dois meios estudados. Os pesquisadores apontaram que alguns elementos podem contribuir para a discussão dessas variáveis no desenvolvimento e aquisição de conhecimentos de crianças e adolescentes, sobre a organização social e, em particular, acerca da forma como explicam uma parte pequena desse tema complexo, especialmente do ponto de vista da psicologia do desenvolvimento cognitivo.

Navarro e Enesco (1998) investigaram como crianças e adolescentes entre 6 e 14 anos compreendem a mobilidade econômica. Participaram do estudo 100 sujeitos, 50 de cada país, e objetivaram realizar comparações entre os sujeitos mexicanos e espanhóis. Para tanto, utilizaram, como instrumento, entrevistas semiestruturadas, baseadas no método-clínico piagetiano, com análise de conteúdo – identificando categorias de respostas – e análise qualitativa. Nos resultados verificados, os pesquisadores concluíram que há pouca diferença nas noções dos sujeitos dos dois países em relação às descrições sobre ricos e pobres ou ainda sobre suas mobilidades socioeconômicas. É possível verificar uma interessante evolução no desenvolvimento das ideias, na qual as explicações sobre mobilidade social estão mais ligadas ao tipo de trabalho desempenhado e não mais ao roubo ou à vitória em um jogo.

Amar, Abello, Denegri, Llanos, Pardo, Villadiego, Florez e Duque (2006) investigaram como estudantes universitários entre 19 e 24 anos, da cidade de Baranquilla situada na Colômbia, compreendiam o fenômeno da pobreza, desigualdade social e mobilidade econômica. De acordo com os resultados, apenas 10% dos sujeitos entrevistados alcançaram o nível de pensamento esperado para a idade correspondente, o que se apresentou como uma situação preocupante, visto que os participantes se encontravam matriculados nos cursos de Direito, Administração de Empresas, Engenharia Industrial

e Psicologia, da classe média e alta. Os pesquisadores esperavam que os sujeitos pesquisados atingissem níveis mais elaborados sobre os fenômenos investigados.

Araújo e Gomes (2010) investigaram como estudantes de uma escola pública paulista compreendem a noção de mobilidade social. A entrevista teve caráter exploratório e embasou-se no método clínico-crítico de Piaget. Os resultados mostraram que a noção de mobilidade social é de difícil compreensão para os estudantes pesquisados. Percebe-se que a aprendizagem de conteúdos de ordem social não se dá subitamente.

Delval, Barriga, Hinojosa e Daza (2006) apresentam um estudo realizado com crianças que trabalham nas ruas do México, no qual investigam como esses sujeitos definem seus trabalhos, os sentidos e valores atribuídos a essa atividade e às circunstâncias em que o realizam. A maioria dos sujeitos entrevistados analisa o trabalho como forma de satisfazer as necessidades de sobrevivência, com uma noção de ajuda ao sustento de suas famílias. Os pesquisadores verificaram que, apesar de muitos entrevistados se definirem como "pobres", poucos manifestaram consciência sobre seus direitos.

206 À noção de trabalho, relaciona-se a noção de escola. Alguns estudos que investigaram a compreensão acerca da escola são por nós destacados. Cantelli (2000) pesquisou como crianças e adolescentes, entre 7 e 15 anos, representavam a noção de escola. Para tanto, utilizou como instrumento entrevista baseada no método clínico-crítico piagetiano, a fim de compreender como os sujeitos explicam a origem da escola, seu objetivo educacional e as funções das pessoas que ali trabalham. Com base nos resultados obtidos, o autor constatou que houve evolução nas representações sobre escola, conforme a idade, notando um processo de mudança conceitual. Isso pode ser justificado pelas experiências dos sujeitos com o passar do tempo.

Na mesma linha de análise, cita-se o trabalho de Silva (2009) que buscou saber quais as representações de crianças e adolescentes sobre o trabalho, bem como a relação entre trabalho e gênero. Utilizou, como instrumento, a entrevista e figuras que ajudaram a desencadear a reflexão sobre as questões. Com base nos resultados, foi possível observar que os sujeitos apresentaram respostas de nível mais elementar no qual pensavam não ocorrer divisão em relação ao trabalho; em um segundo momento, começaram a notar que trabalhar depende da pretensão do sujeito, que é necessário estudar e que



homens e mulheres podem trabalhar na profissão que desejarem. Em um nível de respostas, os sujeitos mostraram a compreensão de que a divisão não é natural, mas resultado de um processo histórico social injusto.

Em síntese, é possível elencar três aspectos acerca do conhecimento social na perspectiva piagetiana revelados nos estudos apresentados: 1. A noção que o sujeito possui de determinada temática é fruto das interações com o meio e das construções constituintes de sua condição humana, civilizatória. Portanto, conhecer as significações que crianças, adolescentes e adultos de diferentes idades possuem sobre a realidade social que os cerca, se torna de fundamental importância, no âmbito da atuação pedagógica. 2. O desenvolvimento humano é visto como sistêmico e integrado. Assim, o conhecimento social se integra aos demais domínios da construção do sujeito e constitui importante âmbito de investigação dos sentidos produzidos pelo sujeito ao longo de seu processo evolutivo. 3. O conhecimento social não pode ser explicado simplesmente pela via de leis e regularidades, visto que é um fenômeno complexo, de processo gradativo constituído por novas formas de interpretação e explicação da realidade social.

No entendimento de Dongo-Montoya, é possível compreender a sinergia entre a compreensão da realidade social por parte do sujeito e o mundo cultural que o cerca

207

Embora o mundo social e o mundo cultural sejam produtos de criações e recriações do homem, eles não deixam de ser fenômenos exteriores para o observador; estes, para serem conhecidos, precisam ser elaborados em níveis cada vez mais profundos. Os fenômenos sociais, igualmente aos fenômenos físicos, são conhecidos de modo cada vez mais objetivos, à medida que o sujeito os organiza em sistemas de composição operatória e penetra nos seus processos e transformações mais profundas (DONGO-MONTOYA, 2013, p. 59).

Neste sentido, o conhecimento não está nos objetos, tampouco no sujeito a priori; assim, as noções sociais que o sujeito constrói acerca da realidade vão se tornando cada vez mais complexas à medida que ele vivencia novas experiências na realidade na qual está inserido que permitem e o convidam a novas regulações em níveis mais elaborados de compreensão cognitiva e social

Metodologia

O presente trabalho caracteriza-se como qualitativo, de abordagem descritiva, na modalidade de estudo de caso tomando por base o método clínico-crítico.

A pesquisa qualitativa apresenta-se como um conjunto de diferentes técnicas interpretativas que buscam descrever e conhecer um contexto de significados complexos. No contexto do estudo realizado permitiu acessar o significado do mundo social, reduzindo a distância entre o indicador e o indicado, entre teoria e dados, entre contexto e ação. Nessa abordagem “[...], o autor interpreta e traduz em um texto, zelosamente escrito, com perspicácia e competência científica, os significados patentes e ocultos do seu objeto de estudo” (CHIZOTTI, 2003, p. 23).

Em relação ao estudo de caso, Severino (2016) alerta que essa modalidade de pesquisa elege uma situação específica como representativa de um conjunto de casos análogos, respeitando os princípios da pesquisa de campo. Mais especificamente define Yin (2015) que o estudo de caso está relacionado às pesquisas que buscam explicar uma circunstância específica cuja pergunta principal seja orientada por “como”, “quais” ou “por que”. O estudo realizado buscou investigar quais noções eram apresentadas pelos participantes e como se relacionavam.

À guisa de especificação acerca do estudo de caso descritivo, apoiou-se em 4 princípios básicos, definidos por Yin:

[...] o mais importante é explicar os presumidos vínculos causais nas intervenções da vida real que são demasiado complexos. Uma segunda aplicação é descrever uma intervenção e o contexto da vida real onde ela ocorreu. Em terceiro lugar, os estudos de caso podem ilustrar determinados tópicos em uma avaliação, novamente em um modo descritivo. Em quarto lugar, a estratégia de estudo de caso pode ser usada para explorar as situações em que a intervenção sendo avaliada não possui um único e claro conjunto de resultados (YIN, 2015, p. 20).

Neste sentido, verifica-se que os estudos de caso não procuram, necessariamente, a generalização dos resultados, mas sim a compreensão e interpretação mais profunda dos fatos e fenômenos específicos. Ainda que não



possam ser generalizados, os resultados alcançados devem possibilitar a disseminação do conhecimento, por meio de possíveis proposições teóricas que podem surgir do estudo (YIN, 2015).

Compreende-se, portanto, que a escolha do estudo de caso é compatível com o método clínico-crítico piagetiano que se propõe a analisar as manifestações do pensamento dos participantes, se ocupa em descrever os níveis de respostas emitidos e generalizar a descrição e interpretação dos resultados a situações análogas de desenvolvimento do pensamento, manifesto nas explicações da realidade social.

Assim, evidencia-se que emergiu dos dados no momento da organização dos resultados, a seguinte unidade de análise: Relações consideradas possíveis pelos participantes, entre as noções de escola e de trabalho. Vale ressaltar que ela difere das distintas classes de perguntas norteadoras da entrevista que compõem a coleta de dados (Yin, 2015), mas foi produzida no interior dessas categorias ou classes de temas investigados.

Relacionando a especificidade da unidade de análise do estudo de caso ao método clínico-crítico, tem-se a intervenção sistemática perante as respostas dos participantes, visando estabelecer uma interação. Nela, tanto o sujeito é ativo na produção das respostas como o pesquisador o é na interpretação e proposição de novos desencadeadores ao pensamento manifesto. Por compreender a necessidade de diferenciar, no que é possível, a interpretação do pesquisador e o sentido produzido pelo sujeito, adotou-se, neste estudo, a análise das respostas dos participantes por observadores externos, com a participação de juízes (FAGUNDES, 1981).

Em consonância com essa forma de explicar o avanço na compreensão do conhecimento social, Delval (2002) propõe alguns níveis que indicam características gerais que os sujeitos podem apresentar no conhecimento social. Por meio do estudo dos níveis, é possível proceder a uma análise criteriosa das respostas declaradas e propor possíveis intervenções para auxiliar nas construções dos sujeitos.

O primeiro nível encontrado se estende até os 10-11 anos, quando os sujeitos têm como base os aspectos mais visíveis e não consideram os processos ocultos e implícitos, comuns em questões sociais. Possuem, ainda, dificuldades para lidar com diferentes vertentes e considerar a existência de conflitos. As explicações desse nível “[...] baseiam-se nas aparências, no que é mais visível,

no que se percebe diretamente. Os fenômenos sociais apoiam-se em imagens pouco conectadas entre si e bastante estereotipadas [...]” (DELVAL, 2002, p. 224). Há, portanto, uma compreensão parcial da realidade.

O segundo nível se estende dos 10-11 anos aos 13-14 anos (DELVAL, 2002). Os sujeitos desse nível começam a considerar os aspectos não visíveis. Ocorre uma percepção maior dos conflitos, porém não são capazes ainda de levar em consideração diferentes pontos de vista.

No terceiro nível, que se inicia a partir dos 13-14 anos, verifica-se que os fatores ocultos e as diferentes variáveis passam a ser consideradas. Os sujeitos possuem mais informações sobre o meio social e são capazes de relacioná-las e integrá-las num sistema mais coerente. “Os sujeitos se tornam muito mais críticos em relação à ordem social existente, emitem juízos sobre o que é certo e o que não é e propõem soluções alternativas” (DELVAL, 2002, p. 231).

Conforme Delval (2002), quando se solicita a sujeitos de diferentes faixas etárias explicações sobre o funcionamento da sociedade, pretende-se encontrar nas respostas dos participantes, as concepções de mundo subjacentes utilizadas por eles para organizar suas explicações sobre o tema solicitado. A organização da compreensão interna sobre a realidade externa envolve coerência gradativa, resolução de contradições e constância evolutiva.

210

Participantes

A escolha dos participantes buscou ampliar a extensão em idade com intuito de garantir alunos matriculados em diferentes anos de escolaridade visando encontrar níveis diferentes de compreensão da realidade social, considerando as condições brasileiras de organização da relação idade/série de escolaridade. A amostra abrangeu, portanto, o Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II e Ensino Médio com a seguinte composição: 2 alunos do 2º ano (7 anos), 2 do 4º ano (8 e 9 anos) do Ensino Fundamental I. Do Ensino Fundamental II, participaram 2 alunos do 6º ano (10 anos) e 2 do 8º ano (14 anos). Também compuseram a amostra 4 alunos matriculados no Ensino Médio (EM), sendo dois da 1ª série (14 anos) e dois da 3ª série (16 anos).



Materiais e instrumentos

O presente estudo adotou os pressupostos da pesquisa qualitativa, e foi composto por entrevista apoiada no método clínico-crítico. Como não há instrumento de entrevista clínica específico, foi necessário construí-lo. Na sua elaboração, tomou-se por base outras pesquisas que abordaram temática semelhante e que foram fundamentadas no método clínico-crítico, em consonância com os objetivos da nossa pesquisa. Utilizaram-se fotografias de todas as situações propostas aos participantes como forma de contextualizar a temática proposta na entrevista.

Para tanto, foram disponibilizados cartões com imagens que suscitavam as seguintes questões: O que você pensa sobre a escola e o que acontece nela? Como sua família vê a escola? Como a escola incentiva você a estudar? Quais suas perspectivas em relação ao mundo do trabalho? Você acha que todos têm chance de conseguir um bom trabalho? Você conhece pessoas que não estudaram e têm um bom trabalho/salário? As figuras foram impressas em tinta colorida, papel couchê e plastificadas, com a finalidade de conservá-las para a realização em todas as entrevistas. Após a elaboração do roteiro, foi realizado um estudo piloto para testar a forma de perguntar e como desencadear questionamentos além das perguntas iniciais da entrevista clínica. Posteriormente à experiência, as adequações necessárias foram incorporadas e, assim, os dados puderam ser coletados.

211

Resultados e discussões

Inicialmente, apresenta-se, no Quadro 1, um demonstrativo da idade e do ano de escolarização dos participantes, bem como o nível de noção social em que cada um deles foi caracterizado neste estudo. Entretanto, ao serem apresentados esses dados, faz-se necessário chamar a atenção para o fato de que, na perspectiva teórica piagetiana, o desenvolvimento humano não é fruto de processo maturacional e, embora essa seja uma condição necessária ao desenvolvimento, não lhe é suficiente. Assim, a idade e a série de escolaridade não são caracterizadores do pensamento, apenas norteiam a compreensão dos níveis evolutivos descritos. Vale ressaltar que, no campo teórico adotado,

idade, período ou estágio de pensamento são indicadores da consolidação de construções que lhe antecederam.

Quadro 1

Distribuição dos participantes por nível identificado

Participantes	Nível
S1 - 2º AIEF (7a)	I
S2 - 2º AIEF (7a)	I
S3 - 4º AIEF (9a)	I
S4 - 4º AIEF (8a)	I
S5 - 6º AFEF (10a)	I
S6 - 6º AFEF (10a)	II
S7 - 8º AFEF (14a)	II
S8 - 8º AFEF (14a)	II
S9 - 1º EM (14a)	II
S10 - 1º EM (16a)	II
S11 - 3º EM (19a)	II
S12 - 3º EM (19a)	II

Legenda | a = anos (idade); AIEF = Anos Iniciais do Ensino Fundamental; AFEF = Anos Finais do Ensino Fundamental; EM = Ensino Médio.

Fonte | As autoras.

Noções sociais de escola e de trabalho reveladas pelas crianças e adolescentes

Pensamento encontrado nos participantes do nível I

É importante observar, no primeiro nível de interpretação da realidade social (DELVAL, 2002), que os conceitos que as crianças usam para explicar a realidade são diferentes dos níveis que o sucedem e isso não ocorre apenas por darem respostas mais simples, mas também pelas relações que estabelecem com os conceitos. Delval (2002, p. 221), analisando a noção social de



trabalho, afirma que “[...] o conceito de trabalho vai assumindo significados distintos [...] e o que a criança entende por trabalho modifica-se. As crianças não têm um conceito que seja explícito e que esteja bem elaborado [...]”.

De acordo com o pesquisador, essa primeira forma de entender a realidade social evidencia-se no apego aos aspectos que são mais visíveis em determinada situação, ou seja, no que pode ser observado pela via da percepção, não considerando os processos ocultos a serem deduzidos. Nota-se que, para os sujeitos desse nível, os fenômenos sociais são baseados em imagens ou significados externos e não têm muita conexão entre si.

Tal fato fica evidente na fala do entrevistado S1-7 ANOS (2016) quando questionado sobre a razão de estudar: “Porque a minha mãe quer o melhor pra mim”. Outro exemplo advém da resposta do participante S2-7 ANOS (2016) que responde à pergunta: Você considera importante estudar? Por quê?

Sim. Porque fica mais inteligente, aprende mais coisa e consegue um emprego bom. Qual emprego é bom? É... quem trabalha em condomínio, motorista, zelador, professor, professor de educação física. Esses são bons? São. Por quê? Ganha bem (S2-7 ANOS, 2016).

213

Embora a resposta de S2 apresente mais elementos que a de S1, nos dois casos são elementos externos que definem a razão de estudar: a mãe indicar que isso é bom ou ganhar bem, considerando as profissões que ele conhece em seu contexto social direto. Interessante observar a falta de relação entre essas profissões e as demais, que, no caso da realidade brasileira, representam profissões de baixa remuneração para a grande maioria dos profissionais que as exercem.

No questionamento seguinte a resposta do participante S3-9 ANOS (2016) permite perceber que não há conexão entre a fala (provavelmente uma repetição do que ouve no seu contexto social) e o modo como se percebe nesse processo, pois, diante da pergunta “Você considera que se você estudar vai ter um emprego melhor, com melhores salários?”, responde:

Não, acho que emprego melhor sim, mas o salário acho que não faz diferença. Por quê? Não sei explicar. Você acha que se você tiver um emprego melhor, o salário não vai ser melhor? Pode até ser,

mas tem alguns empregos que não aumenta o salário. Por exemplo, você quer ser médico talvez, né? Você acha que se você estudar bastante pra ser médico como vai ser o seu salário? Vai ser melhor que o que o seu pai ganha? Não sei, acho que sim (S3-9 ANOS, 2016).

Esse nível simboliza a visão mais elementar em relação ao mundo do trabalho. Para esses sujeitos, tanto a escola como o trabalho aparecem como necessários ao ordenamento da vida diária, sem diferenciação entre os tipos de trabalhos e sem apresentar uma relação explicativa, causal entre escola e trabalho (DELVAL, 2002).

Delval (2002) mostra que, nesse nível, há uma representação mais primitiva em relação ao mundo do trabalho. Tal característica pode ser identificada na fala do participante:

Você conhece pessoas que não estudaram e tem um bom trabalho/salário? Você acha que isso pode acontecer? Pode. Porque as pessoas às vezes elas mostram o que elas sabem, mas às vezes não sabem. Elas fingem que sabem. Será que elas conseguem continuar no trabalho? Acho que sim. Será que um dia vão descobrir que elas não estudaram? Sim. O que será que pode acontecer? Elas vão ser expulsas do trabalho (S4-8 ANOS, 2016).

Outra característica importante desse nível em relação à realidade social é que ela é concebida como formação de sistemas pouco relacionados entre si, se assemelhando a um território formado por ilhas que pouco se inter-relacionam (SILVA, 2009). Nesse contexto, cabe observar a fala a seguir:

Você considera importante estudar? Por quê? Sim. (Silêncio). Você já pensou um pouquinho sobre isso? Por que você vem para escola? Por que estuda? Acho que é bom estudar pra aprender coisas novas. E por que a gente tem que aprender coisas novas? Porque senão nós não vamos saber de nada quando crescer. Por que quando a gente cresce a gente tem que saber das coisas? Senão a gente não consegue fazer as coisas. Que tipo de coisas? Trabalho (S5-10 ANOS, 2016).

Nota-se a dificuldade do sujeito para refletir sobre o papel da escola e estabelecer relação com o trabalho, considerando-os elementos de um mesmo contexto social. Quando o faz, por meio da provocação ao seu pensamento,



a resposta é fragmentada, compreendida por partes que não se integram, pois ainda não conseguem apresentar uma visão mais ampla dos sistemas sociais e suas relações.

Conforme Delval (2002): “Ao considerar apenas o aparente, as crianças não entendem os processos subjacentes aos que não se vê. As mudanças que se produzem na sociedade são mudanças súbitas” (DELVAL, 2002, p. 225). É interessante observar como esse modo elementar é substituído por explicações mais elaboradas no nível II, com relações entre escola e trabalho, conforme será analisado a seguir.

Pensamento encontrado nos participantes do nível II

No nível II (DELVAL, 2002), os sujeitos começam a perceber aspectos que não estão explícitos nas situações. Nesse nível de pensamento, já são capazes de propor novas relações que diferem do primeiro nível e começam a compreender a inter-relação entre os sistemas.

O participante S6, por exemplo, enfatiza essa característica quando questionado sobre a diferença entre as pessoas que estudam e as que não estudam:

As que estudam se dão bem, vão ter uma profissão. As que não estudam não vão ter profissão muito boas. Você acha que o principal objetivo para uma pessoa estudar é para ela ter uma boa profissão? Não, também para viajar, conversar com outras pessoas de outros países. Então, é para ter a profissão e para poder viajar. Mas é para ela ganhar dinheiro e viajar ou para viajar por causa do trabalho? Não, só se ela quiser. Porque se você for para os Estados Unidos você tem que saber pelo menos um pouco da língua (S6-10 ANOS, 2016).

Outra característica evidenciada na fala do participante S6 é que “A criança se torna muito menos onipotente porque passa a conhecer a realidade e a entender que, para transformá-la é necessário submeter-se a ela [...]” (DELVAL, 2002, p. 230). Quando o sujeito comenta que, para ir a outro país é importante ter conhecimento da língua, ele mostra essa descentralização e uma visão mais global da realidade.

Ao perguntar ao entrevistado S7, outro exemplo deste nível, se faz diferença a quantidade de tempo que a pessoa estudou, ele respondeu:

Eu acho que sim, às vezes quem estudou mais pode se preparar mais para um concurso, às vezes envolve a questão dos conhecimentos gerais, envolve redação e muitas contas matemáticas. Eu acho que quem tem um grau de escolaridade maior vai melhor nessas provas, porque ele já sabe mais da matéria e não faz tanto tempo assim que ele parou de estudar. Então, eu acho que quanto maior o grau de escolaridade melhor para o trabalho e outras atividades da vida (S7-14 ANOS, 2016).

A fala do sujeito mostra um importante aspecto do nível II, as coisas não existem em abundância, ou seja, há limitações de acesso. Por isso é importante se preparar e, muitas vezes, competir para conquistar algo que almeja. No caso, ele enfatiza a importância da preparação escolar para ter um bom trabalho. Além disso, relaciona o conhecimento adquirido, às demais "atividades da vida", o que evidencia uma visão de conjunto capaz de compreender que os elementos de uma dada realidade se afetam. É interessante observar que, mesmo não tendo atingido a compreensão da mutualidade entre os elementos em interação (escola sendo afetada pelas demais forças das "atividades da vida"), característica do nível III de pensamento, demonstra ser capaz de pensar a escola afetando amplamente os domínios sociais.

216

Os sujeitos nesse nível começam a compreender a existência de conflitos, a questão dos interesses divergentes ou pontos de vista distintos e que há situações que não dependem, apenas, da bondade ou maldade das pessoas, ou ainda que há razões morais envolvidas. Entendem que muitos conflitos estão ligados a interesses e que, muitas vezes, as oportunidades são escassas e não estão ao alcance de todos (DELVAL, 2002).

Você acha que a questão salarial pode influenciar para que uma profissão seja boa ou não? É, com essa crise eu acho que é mais isso, porque agora as pessoas não estão mais indo pro lado do que elas gostam e sim pelo que vai dar dinheiro e o que não vai dar, por exemplo, se eu não gosto de medicina, mas aquilo dá dinheiro eu não vou estudar mais o que eu quero, eu vou estudar medicina porque lá ganha dinheiro, é uma coisa que todo mundo pensa agora, mas eu não penso assim (risos) Eu gosto mesmo de medicina (S8-14 ANOS, 2016).

Na fala do participante S8-14ANOS (2016), nota-se uma percepção da realidade de que nem sempre as pessoas fazem o que gostam, visto que



o interesse financeiro ou status pode ser um aspecto definidor da escolha da profissão. Ademais se percebe a nítida relação entre profissão, formação do profissional e trabalho.

Outro aspecto fundamental, nesse nível, é o surgimento de um novo tipo de relação que permite a consideração da existência de papéis sociais. Os sujeitos têm a percepção de que se relacionam uns com os outros e levam em consideração esses papéis, compreendendo que há situações que fogem ao seu controle, surgindo, assim, um sentimento de reciprocidade. Os sujeitos começam a entender que os papéis sociais exigem o desempenho de funções distintas e especificidades. Inicia-se a compreensão de que partes se inter-relacionam na constituição de um conjunto sistêmico.

Por que você acha que há tantas diferenças socioeconômicas entre as pessoas em nossa sociedade? Isso tem a ver com estudar? Por quê? Tem umas pessoas que sabem gastar o dinheiro, sabem administrar e tem outras que não, não sabe comprar casa essas coisas e também tem o nome sujo, não paga as contas, aí fica mais difícil pra comprar casa e tem pessoas que estudaram sempre pra ter um amanhã melhor e as outras não ficaram sei lá, na rua. E você acha que essas outras pessoas que não estudaram, não tem um bom emprego, porque elas não querem? Na maioria das vezes sim, e outras vezes não. Tem vez que acontece o quê? Tem caso que tem que ajudar o pai a trabalhar, daí não tem como estudar, essas coisas (S9-14 ANOS, 2016).

217

Verifica-se, portanto, que, no nível II, os sujeitos não estão mais presos às posições egocêntricas, o que possibilita considerarem mais de um aspecto por vez, diferentes perspectivas e aprimorarem seu pensamento por meio da descentração. Ao estabelecer relações entre aspectos que não eram capazes de perceber no nível anterior, os sujeitos realizam novas inter-relações, o que possibilita a realização de hipóteses ou inferências sobre diversos aspectos da realidade, independente dos argumentos serem corretos ou não. São hipóteses criadas como caminhos do pensamento descentrado.

Todas as aquisições do nível II preparam o sujeito para a transposição do pensamento ao nível III, que tem, como principal característica, a capacidade de trabalhar com diferentes pontos de vista e, ao mesmo tempo, refletir sobre os possíveis, levando em consideração processos que estão ocultos. Assim, os sujeitos são capazes de analisar as diversas possibilidades de uma

mesma situação, pois já possuem mais informações sobre o funcionamento da sociedade e conseguem integrá-las, percebendo, desta forma, a relação entre os sistemas.

○ que se observa, nas falas dos participantes apresentados a seguir, é que estão em transição para o nível III, pois não são capazes de um aprofundamento das questões levantadas na reflexão acerca da realidade social. Elegem hipóteses e as percebem como possibilidades, mas não as analisam de modo integrado, por isso são ainda caracterizados como nível II. Entretanto, suas respostas são mais elaboradas e há apenas indícios de percepção de conjunto. Outras pesquisas (BARROSO, 2000; CANTELLI, 2000; SARAVALI, GUIMARÃES, GUIMARÃES, MELCHIORI, 2013) que tratam do conhecimento social apresentaram resultados semelhantes, nos quais foi verificado que poucos participantes manifestam uma compreensão mais elaborada do mundo social, no nível III, no caso de estudantes brasileiros.

○ participante S10-16ANOS (2016) leva em consideração mais aspectos da realidade social e demonstra uma perspectiva mais abrangente sobre a função da escola na vida dos sujeitos. Isso confirma um dos pressupostos centrais da teoria de Piaget (1975) – nada há em um nível de condutas do sujeito que não tenha sido construído em níveis anteriores de elaboração – justificando um processo espiralado de construções contínuas que supõem equilíbrios e reequilíbrios. Eis um trecho do protocolo de entrevista do participante:

Você considera importante estudar? Por quê? Sem profissão hoje em dia a gente não é nada. Você acha que a escola é importante no sentido profissional, certo? E em outro sentido? Eu acho que ajuda a gente também a lidar com os problemas lá fora, ajuda a gente a conviver melhor com as pessoas, porque aqui dentro tem vários tipos de pessoas e a gente acaba aprendendo a viver com esses diversos tipos de pessoas (S10-16 ANOS, 2016).

Nota-se, na fala do participante S10-16 ANOS (2016), que ele é capaz de trabalhar com mais de uma possibilidade advinda dos distintos papéis que a escola pode desempenhar na vida de uma pessoa, porém não há ainda amplitude maior na resposta dele. Há um caminho de mão única, subentendido na fala: escola > profissão > interação com diferentes estilos pessoais no cotidiano. Não é notória, na fala, ainda, a possibilidade de a



escola, da profissão ser afetado também pela interação com os distintos tipos de pessoas: escola <> profissão <> interação com diferentes estilos pessoais.

Em face da questão: Você acha que todos têm chance de conseguir um bom trabalho? Outro exemplo advém do participante S11 que apresentou a seguinte resposta:

É um meio termo, porque tem empresa que abre oportunidade pra quem não tem experiência, agora tem empresas que não. Que buscam dar oportunidade só pra quem já trabalhou na área, pra quem já tem o perfil dela, essas pessoas que já tem o perfil, é muito fácil se dar bem, né? Falta as empresas, sei lá, abrir mais as portas para que todos possam ter um bom emprego, porque não é porque eu pareço ser uma coisa que eu não vou conseguir dar conta do que eu vou fazer (S11-19 ANOS, 2016).

Uma importante característica de condutas do nível III de elaboração da noção social é que “[...] Os sujeitos têm muito mais informações sobre o funcionamento social, mas, sobretudo sabem como integrá-las ou procuram fazê-lo. [...]” (DELVAL, 2002, p. 231). Na fala do sujeito S11-19ANOS (2016), esse processo se manifesta, ainda que incipiente, visto que apresenta uma capacidade de compreensão mais ampla do funcionamento social, ao relacionar a formação com a experiência e perfil exigidos no mercado de trabalho. Mas ainda não envolve múltiplos possíveis na análise, atribuindo explicação unilateral ao problema proposto (se todos têm acesso ao mercado de trabalho).

O mundo dos adolescentes e jovens é de uma riqueza incomparavelmente maior que o das crianças, pois eles possuem a capacidade de analisar diferentes pontos de vista, sendo ainda capazes de “[...] experimentar com o pensamento para criar mundos possíveis e examinar esses mundos possíveis para avaliar se poderiam funcionar, se não são contraditórios [...]” (DELVAL, 2002, p. 231). Tal capacidade pode ser verificada na fala a seguir:

O que você acha que poderia ser feito para resolver as diferenças socioeconômicas que existem em nossa sociedade? Melhorar a qualidade do ensino, porque se todo mundo tiver a mesma oportunidade e ter o mesmo ensino, todo mundo vai ter a mesma oportunidade e só vai depender da escolha dela, só isso, a única coisa que vai mudar é a escolha. Se todos tiverem a mesma oportunidade de ensino, tanto no fundamental quanto no médio, elas vão ter a mesma oportunidade, só vai depender das escolhas dela,

daí ela pode fazer a faculdade que ela quiser, ou não fazer uma faculdade, depende. Você acha que tem vaga pra todo mundo que quiser fazer faculdade? Eu acho que não, pública não, tem as faculdades particulares, mas faculdade pública não, é muito difícil. Tem que se dedicar demais, eu conheço pessoas que querem passar em medicina estão há 3 anos estudando, então tipo não é fácil, é muito concorrido, então tem que se dedicar, não tem vaga pra todo mundo que quer se qualificar, porque não é fácil (S12-19 anos, 2016).

Delval (2002) salienta que, no período III, aparecem as ideologias, as diferentes visões de mundo, que podem ou não concordar entre si. As explicações podem se apresentar diversificadas em termos de opções do que se toma como ponto de vista pessoal ou social. É interessante observar a evolução do pensamento social desde o nível I até o III, e a forma como os sujeitos se posicionam diante da realidade social pode demonstrar o que a teoria piagetiana defende: o conhecimento social que é uma construção dinâmica, gradual, mediada pelas interações do sujeito no mundo que o cerca e envolve o desenvolvimento cognitivo na explicação das relações entre os sistemas sociais.

220

Constatem-se, na fala dos participantes S10-16ANOS, S11-19ANOS e S12-19ANOS (2016), características que mostram uma evolução para o nível III, porém ainda não classificá-los como estando nesse nível de pensamento, pois não atingiram a profundidade necessária, apresentada em relação à compreensão da realidade social (DELVAL, 2002). Mas esse fato é extremamente interessante para reafirmar duas importantes posições: a compreensão da realidade social não é fruto de incorporação das informações presentes no meio assim como não é garantido pela ascensão da idade ou por processos maturacionais individuais de desenvolvimento. Supõe trabalho integrador, construtor, regulador de si mesmo e da realidade na qual está inserido.

Considerações finais

O presente trabalho de fundamentação piagetiana e, em especial, na compreensão da construção do conhecimento social, buscou verificar os distintos modos por meio dos quais crianças e adolescentes significam a realidade social no que concerne às noções de trabalho e escola.



Para verificar o nível do conhecimento social dos sujeitos, foram realizadas entrevistas clínicas baseadas no método clínico-crítico, com o intuito de investigar os processos de pensamento percorridos por alunos de diferentes séries de escolarização na construção do conhecimento, em sua dimensão social. Durante as entrevistas, procurou-se questionar as respostas como forma de captar os sentidos implícitos nas falas dos sujeitos e quais os motivos que os levaram a tais reflexões. Com isso, pôde-se compreender melhor a proposta da teoria piagetiana, de que é necessário ir além do que está aparente, ou na superfície, pois o conhecimento se constrói nas relações e isso se dá de forma complexa. Afinal, as relações que o sujeito estabelece com os outros e/ou com os objetos são fundamentais nas possibilidades de conhecer o mundo que o cerca e estabelecer trocas nele.

Os resultados apontaram como dado significativo que nenhum dos sujeitos pesquisados conseguiu atingir o terceiro nível de compreensão da realidade social, no que concerne às noções de trabalho e escola. Isso confirmou o que foi apontado por estudos brasileiros, o atraso no desenvolvimento do nível III de conhecimento social, em relação a outros países, conforme comentado na discussão teórica deste estudo. Tal constatação oportuniza refletir acerca do que está ocorrendo com nossos estudantes que não conseguem um aprofundamento em suas respostas e não atingem as características pertencentes a esse terceiro nível, relacionando-as e integrando-as num sistema mais coerente. Seria uma questão social? Educativa? O problema estaria nas políticas educacionais, governamentais? Na escola e sua organização pedagógica? Na família? Enfim, são distintos aspectos a serem investigados em estudos futuros que poderão contribuir com a compreensão acerca da realidade do alunado brasileiro em relação ao conhecimento social, bem como nortear novas propostas de ação e trabalho pedagógico.

Essas questões oportunizaram refletir, de modo mais específico, acerca de práticas pedagógicas favorecedoras de desenvolvimento do conhecimento social nas escolas, visto que ela consiste em importante sistema responsável pelo processo formativo dos estudantes. Trabalhar a produção de sentidos sobre a escola e compreender sua relação com o mundo do trabalho, na percepção de alunos em formação, é relevante para orientar ações dos sujeitos no mundo social.

Os estudos sobre conhecimento social exercem uma função vital nesse contexto, pois, ao conhecer o que o sujeito pensa, é possível intervir e trabalhar

visando à construção de conhecimento, politizando, problematizando, favorecendo construção de noções e possibilitando análise dos fenômenos sociais sob diferentes perspectivas.

Não se pretende aqui encerrar esse assunto. Pelo contrário, considera-se a escassez de trabalhos nessa perspectiva teórica. Além disso, os resultados deste estudo produziram preocupação em relação ao fato dos participantes não terem atingido o nível mais elaborado no conhecimento social, mostrando dificuldade em aprofundar e estabelecer relações entre os aspectos abordados. A interpretação dos resultados permite uma generalização das dificuldades de articulação e aprofundamento na análise dos fenômenos sociais para questões mais amplas da conjuntura política social atual. Como essa situação também foi relatada em outras pesquisas brasileiras, nota-se que é um fenômeno social que precisa ser analisado com cuidado e cientificidade. Por isso, acredita-se ser interessante o fortalecimento das pesquisas sobre conhecimento social e uma atenção especial aos sujeitos que não estão atingindo esse nível mais elevado de reflexão das temáticas propostas.

222

Referências

AMAR, José Amar; ABELLO, Raimundo; DENEGRÍ, Marianela; LLANOS, Marina; PARDO, Mildred; VILLADIEGO, Tulia; FLOREZ, Carol; DUQUE, Shirley. Representaciones acerca de la pobreza, desigualdad social y movilidad socioeconómica em estudiantes universitarios de la ciudad de Barranquilla, Colombia. **Investigacións y desarrollo**, Barranquilla, v. 14, n. 2, p. 312-329, out./nov. 2006.

ARAÚJO, Ariella Silva; GOMES, Ligiane Raimundo. A noção de mobilidade social em adolescentes. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 38, p. 193-204, set./dez. 2010.

BARROSO, Larissa Machado de Souza. **As ideias das crianças e adolescentes sobre seus direitos**: um estudo evolutivo à luz da teoria piagetiana. 2000. 328f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

CANTELLI, Valéria Cristina Borsato. **Um estudo psicogenético sobre as representações de escola em crianças e adolescentes**. 2000. 227f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.



CASTEL, Robert. **As metamorfoses da questão social**: uma crônica do salário. Petrópolis: Vozes, 1998.

CHIZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo, Cortez, 2003.

DELVAL, Juan. La representación infantil del mundo social. In: TURIEL, Elliot; ENESCO, Ileana; LINAZA, José (Coord.). **El mundo social en la mente del niño**. Madrid: Alianza, 1989.

_____. **Introdução à prática do método clínico**: descobrindo o pensamento das crianças. Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____. **Manifesto por uma escola cidadã**. Tradução Jonas Pereira dos Santos. Campinas: Papyrus, 2006.

_____. Aspectos de la construcción del conocimiento sobre la sociedad. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 30, p. 45-64, nov. 2007.

DELVAL, Juan; BARRIGA, Díaz; HINOJOSA, María Luisa; DAZA, Diana. Concepciones sobre el trabajo en menores que trabajan en la calle en la ciudad de México. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, Cidade do México, v. 11, n. 31, p. 1337-1362, out./dez. 2006.

DELVAL, Juan; DEL BARRIO, Cristina. Las ideas de los niños acerca de la guerra y la paz. In: MORENO MARTÍN, Florentino; JIMÉNEZ BURILLO, Florencio (Coord.). **La guerra**: realidad y alternativas. Madrid: Computense, 1992.

DENEGRI CORIA, Marianela. A construção do conhecimento social na infância e a representação da pobreza e desigualdade social: desafios para a ação educativa. In: ENCONTRO NACIONAL DE PROFESSORES DO PROEPRE, 15., 1998, Campinas. **Anais...** Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 1998.

DONGO-MONTOYA, Adrián Oscar. Resposta de Piaget a Vygotsky: convergências e divergências teóricas. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n.1, p. 271-292, jan./mar. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362013000100015&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 1 jul. 2016.

ENESCO, Ileana; DELVAL, Juan; NAVARRO, Alejandra; VILLUENDAS, Dolores; SIERRA, Purificación; PEÑARANDA, Ana. **La comprensión de la organización social en niños y adolescentes**. Madrid: CIDE, 1995.

FAGUNDES, Antonio Jayro da Fonseca Motta. **Descrição, definição e registro de comportamento**. São Paulo: Edicon, 1981.

FREIRE, Julise Franciele de Carvalho. **Direito de expressão, protesto e greve**: Noções Sociais contruídas por alunos de diferentes níveis de escolaridades e os processos de generalização. 2017. 125 f. Dissertação – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017.

GOODE, William; HATT, Paul. **Métodos em Pesquisa Social**. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1969.

GUIMARÃES, Taislene. **As ideias infantis a respeito da escola e do professor**: um estudo comparativo acerca da construção do conhecimento social em ambientes sócio-morais e construtivistas e ambientes tradicionais. 2007. 211f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2007.

_____. **Intervenção pedagógica e noções sobre o meio ambiente**: a construção do conhecimento social à luz da epistemologia genética. 2012. 221f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2012.

NAVARRO, Alejandra; ENESCO, Ileana. Las ideas infantiles sobre la movilidad socioeconômica: un estudio con niños mexicanos y españoles. **Infancia y Aprendizaje**, Madrid, n. 81, p. 27-44, jan.1998.

PIAGET, Jean. **Biologia e conhecimento**: ensaio sobre as relações entre as regulações orgânicas e os processos cognoscitivos. Petrópolis: Vozes, 1973.

_____. **A equilibração das estruturas cognitivas**: problema central do desenvolvimento. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

S1-7ANOS. **Entrevista**. Londrina (Paraná), 26 maio 2016.

S2-7ANOS. **Entrevista**. Londrina (Paraná), 12 maio 2016.

S3-9ANOS. **Entrevista**. Londrina (Paraná), 19 maio 2016.

S4-8ANOS. **Entrevista**. Londrina (Paraná), 13 maio 2016.

S5-10ANOS. **Entrevista**. Londrina (Paraná), 11 maio 2016.

S6-10ANOS. **Entrevista**. Londrina (Paraná), 26 maio 2016.

S7-14ANOS. **Entrevista**. Londrina (Paraná), 27 maio 2016.

S8-14ANOS. **Entrevista**. Londrina (Paraná), 1º jun. 2016.

S9-14ANOS. **Entrevista**. Londrina (Paraná), 1º jun. 2016.

S10-16ANOS. **Entrevista**. Londrina (Paraná), 27 maio 2016.

S11-19ANOS. **Entrevista**. Londrina (Paraná), 25 maio 2016.

S12-19ANOS. **Entrevista**. Londrina (Paraná), 11 maio 2016.



SARAVALI, Eliane Giachetto. **A construção de mecanismos do desenvolvimento cognitivo e o conhecimento social**: ideias sobre as greves, formação de possíveis, processos de abstração reflexionante e generalização. Marília: UNESP, 2014.

SARAVALI, Eliane Giachetto; GUIMARÃES, Taislene; GUIMARÃES, Karina Perez; MELCHIORI, Ana Paula. Crenças envolvendo o não aprender: um estudo evolutivo sobre a construção do conhecimento social. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 29, n. 3, p. 143-176, ago. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/edur/v29n3/aop_259.pdf. Acesso em: 26 jul. 2015.

_____. Desenhos sobre aprendizagem e não aprendizagem: a construção do conhecimento social sob o enfoque piagetiano. **ETD: Educação Temática Digital**, Campinas, v. 14, n. 2, p. 140-163, jul./dez. 2012.

_____. Um estudo evolutivo sobre as ideias de crianças e adolescentes a respeito do não aprender. 2011. **Relatório de Pesquisa-CNPq**. Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2011.

SARAVALI, Eliane Giachetto; GUIMARÃES, Karina Perez. Dificuldades de aprendizagem e conhecimento: um olhar à luz da teoria piagetiana. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 10, n. 2, p. 117-139, jul./dez. 2007. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/1491/1136>. Acesso em: 5 maio 2016.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 24 ed. São Paulo: Cortez, 2016.

SIERRA, Purificación; ENESCO, Ileana. La comprensión del acceso a distintas profesiones: un estudio evolutivo. *Infancia e aprendizaje*, Madrid, n. 16, p. 40-61, 1993.

SILVA, Márcia Onísia da. **Representações de crianças e adolescentes sobre trabalho numa perspectiva piagetiana**. 2009. 283f. Dissertação (Mestrado em Economia Doméstica) – Pós-Graduação Stricto Sensu em Economia Doméstica, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, Minas Gerais, 2009.

YIN, Robert. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

Ms. Tania Paula Peralta
Instituto Federal do Paraná | Campus Londrina
Seção Pedagógica e de Assuntos Estudantis
Grupo de Pesquisa Processo de Escolarização no Cotidiano Escolar
E-mail | tpperalta@gmail.com



Profa. Dra. Francismara Neves de Oliveira
Universidade Estadual de Londrina
Departamento de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Grupo de Pesquisa Processo de Escolarização no Cotidiano Escolar
E-mail | francis.uel@gmail.com

Recebido 21 jun. 2017

Aceito 11 jul. 2017



Relação intergeracional e aprendizagem docente: elementos para discutir a formação de professores

Flavia Medeiros Sarti
Michelle Cristina Bueno
Universidade Estadual Paulista

Resumo

O artigo discute aspectos relativos à aprendizagem docente, compreendida como processo de socialização profissional. Destaca a importância das relações intergeracionais estabelecidas entre professores iniciantes (entre os quais, os estudantes das licenciaturas durante os estágios) e professores experientes em situações de ensino. Parte de resultados obtidos no âmbito de uma investigação qualitativa, que elegeu como referencial empírico o estágio supervisionado em um curso de Pedagogia. A coleta de dados ocorreu por meio de observações (com o recurso de videogravação) das aulas de uma estagiária do curso e de entrevistas semi-estruturadas (recorrendo à videoconfrontação) realizadas com a estagiária e a professora supervisora do estágio. Os dados foram analisados no que se refere ao seu conteúdo, a partir de categorias teóricas desenvolvidas por autores ligados à didática profissional e por autores que, sob outras perspectivas, também discutem o processo de desenvolvimento profissional docente. As discussões propostas ressaltam importantes lacunas no modelo de formação inicial vigente, no que se refere a sua dimensão iniciática, como parte de um processo mais amplo de socialização profissional.

Palavras-chave: Desenvolvimento profissional docente. Videoconfrontação. Didática profissional.

227

Intergenerational relationship and teacher learning: elements for discussing teacher education

Abstract

This article discusses teacher learning as a process of professional socialization, highlighting the importance of intergenerational relationships between new teachers (including undergraduate students during trainees) and senior teachers in teaching situations. It is based on the results obtained in a qualitative research that has as the empirical reference a supervised trainee in a Pedagogy course. Data collection were done through observations (with video recording) of the trainee's classes and semi-structured interviews (using videoconfrontation) performed with the trainee and the teacher responsible for the

traineeship. We analyzed these data in terms of their content, through theoretical categories developed by authors who are related to professional didactics and others who, from different perspectives, also discuss the process of professional teacher development. The discussions emphasize important gaps in the current initial training model, in terms of its initiatory dimension, as part of a broader process of professional socialization.

Keywords: Teacher professional development. Videoconfrontation. Professional didactics.

Relación intergeneracional y aprendizaje docente: elementos para rediscutir la formación de profesores

Resumen

El artículo discute aspectos relativos al aprendizaje docente, comprendido como proceso de socialización profesional. Destaca la importancia de las relaciones intergeneracionales establecidas entre profesores iniciantes (entre ellos, los estudiantes de las licenciaturas durante sus prácticas) y profesores con experiencia en situaciones de enseñanza. Tiene como punto de partida los resultados obtenidos en el ámbito de una investigación cualitativa, que eligió como referencial empírico las prácticas supervisadas en un curso de Pedagogía. La recolección de datos ocurrió por medio de observaciones (con el recurso de la videograbación) de las clases de una practicante del curso y de entrevistas semiestructuradas (recurriendo a la vídeo confrontación) realizadas con la practicante y la profesora supervisora de las prácticas. Los datos se analizaron en cuanto a su contenido, a partir de categorías teóricas desarrolladas por autores relacionados a la didáctica profesional y por autores que, bajo otras perspectivas, también discuten el proceso de desenvolvimiento profesional docente. Las discusiones propuestas resaltan importantes lagunas en el modelo de formación inicial vigente, en lo que se refiere a su dimensión iniciática, como parte de un proceso más amplio de socialización profesional.

Palabras clave: Desenvolvimiento profesional docente. Vídeo confrontación. Didáctica profesional.

Introdução

O abandono precoce da profissão docente impõe-se como um importante desafio cuja recorrência atualmente vem sendo associada por diversos pesquisadores ao “choque de realidade” ou “choque de transição” (VEENMAN, 1984, p. 143) comumente enfrentado por professores iniciantes em suas primeiras investidas no magistério (CANCHERINI, 2009; MARCELO,



1999; MARIANO, 2006; SOARES, 2004; TARDIF, 2010). Sentimentos de insegurança e frustrações diversas caracterizam o ingresso no magistério para muitos jovens professores, que se ressentem da formação inicial que receberam, considerando-a incipiente para o enfrentamento dos múltiplos desafios impostos pela docência cotidiana a um novato na profissão (COSTA FILHO, 2014; FERREIRA, 2005; PIMENTA, 2007; RODRIGUES, 2010; SIMON, 2013). Esse desencontro entre formação e contexto de atuação profissional produz o referido efeito de choque, indicando falhas no processo de iniciação dos sujeitos no magistério.

Embora o termo *iniciante* seja geralmente empregado no caso dos professores que ingressam na carreira docente, é possível considerá-lo adequado para designar os estudantes dos cursos de licenciatura que, em muitos aspectos, estão ou deveriam estar sendo iniciados no magistério. Em algumas propostas de estágio supervisionado, esses estudantes têm oportunidades de experimentar certos processos envolvidos na “exploração” do ofício (HUBERMAN, 1992). Nesses casos, os professores que os recebem em suas classes são chamados a desempenhar o papel de *iniciadores* de uma nova geração docente” (SARTI, 2009, p. 134, grifos da autora) possibilitando aos futuros professores um encontro acompanhado no ‘mundo das práticas’, apoiando-os inclusive no enfrentamento do já referido “choque da realidade” (VEENMAN, 1988).

Nesse mesmo sentido, Benites, Sarti e Souza Neto (2015, p. 105 e 106) ressaltam a importância do papel a ser desempenhado por professores experientes na iniciação de novos professores durante os estágios, como “*experts* na docência, com competências e habilidades específicas ligadas ao ensino” (grifo dos autores), cabendo-lhes “[...] inserir o futuro profissional no contexto de trabalho na escola para que experimente o lugar docente [...]”, de modo a lhes oferecer “uma multiplicidade de referências que possibilitem sua socialização profissional [...]”. Os pesquisadores advertem que, em que pesem as potencialidades formativas presentes na atuação de professores experientes na formação das novas gerações docentes, a mesma costuma ainda ser assumida como “[...] algo opcional e esporádico no trabalho docente [...]” (p. 106), revelando fragilidades relativas às relações comumente estabelecidas entre universidade e escolas, bem como ao lugar de pouco poder que, segundo Sarti (2012), os professores ocupam no espaço da formação docente.

As reflexões reunidas no presente artigo têm em vista oferecer subsídios para a discussão de aspectos relativos à aprendizagem docente,

compreendida como processo de socialização profissional. Para tanto, busca explicitar possibilidades formativas que podem se mostrar presentes nas relações intergeracionais estabelecidas no interior da profissão docente, no caso entre professores experientes no magistério e estagiários do curso de Pedagogia. Partindo do conceito de geração proposto por Mannheim (1982), consideramos que no interior do magistério convivem diferentes unidades de geração docentes que “[...] encerram maneiras específicas de considerar a docência e de conceber as práticas, os discursos e os valores que são mais apropriados ao ensino (algo que varia conforme o momento histórico vivido)” (SARTI, 2009, p. 139). Assim:

Para além das diferenças etárias, esses professores trazem consigo modos por vezes diversos de conceber o ensino, a aprendizagem, os alunos, a escola, as relações pedagógicas, entre outros tantos fatores implicados na docência. Revelam, em maior ou menor grau, marcas das gerações de professores às quais pertencem, que se distinguem em função dos contextos históricos e sociais nos quais os sujeitos foram iniciados no magistério (SARTI, 2009, p. 139).

230

Sob essa perspectiva, a formação é entendida como processo de socialização (SOREL, 2005), no âmbito da qual as relações estabelecidas entre diferentes gerações docentes podem ser assumidas como “[...] recurso para a *iniciação* de novos professores em valores, representações, saberes e fazeres que constituem a cultura pedagógica” (SARTI, 2013b, p. 93, grifo da autora).

Tendo em vista tal pressuposto central, que incide sobre o valor formativo das relações intergeracionais na formação profissional docente, algumas questões assumem relevância: de que forma diferentes gerações de professores se aproximam das situações de ensino, que preocupações orientam suas ações? Que significados tais situações e as ações então realizadas pelos sujeitos assumem para essas diferentes gerações? E, ainda: que aspectos relativos à docência são evidenciados no encontro entre professores experientes no magistério e professores em processos de iniciação? Tais encontros podem amenizar, para os *iniciantes*, as dificuldades comumente presentes nas primeiras incursões na docência?

Essas questões orientaram uma investigação qualitativa (BUENO, 2016)¹ que buscou compreender as relações estabelecidas entre uma professora experiente no magistério e uma estagiária do curso de Pedagogia durante



o estágio supervisionado de prática de ensino. A pesquisa foi realizada por meio de observações participantes, entrevistas semi-estruturadas, videogravações e entrevistas de videoconfrontação. Do ponto de vista conceitual, algumas categorias teóricas relacionadas à aprendizagem e ao desenvolvimento profissional docente, mais especificamente no que se refere ao pensamento do professor, mostraram-se fundamentais: as *preocupações* (FULLER, 1970; GAULKE, 2013); as *dificuldades* (VEENMAN, 1984) e o *saber-fazer* (DREYFUS; DREYFUS, 1986) que, como ressaltam Eraut (1996) e Day (2001), são elementos constitutivos do conhecimento profissional docente (SHULMAN, 1986; PASTRÉ; MAYEN; VERGNAUD, 2006). Dados e análises resultantes da referida pesquisa constituem base para a discussão proposta no presente artigo.

Preocupações, dificuldades e saber-fazer dos professores nos processos de aprendizagem docente

O estágio supervisionado constitui um importante recurso de iniciação pré-profissional para os futuros professores. No entanto, vários autores (VEENMAN, 1984; VONK, 1983; VALLI, 1992; LIMA; CORSI; MARIANO; PIZZO; ROCHA; SILVEIRA, 2007; GUARNIERI, 1996) ressaltam que contatos inaugurais (como é o caso do estágio) com a prática docente podem ser marcados por dificuldades diversas, relativas à falta de repertório ligados à ação por parte dos iniciantes. Day (2001, p. 86) explica que essas primeiras incursões na docência podem ser reveladoras quanto às “[...] dificuldades inevitáveis do ensino [...]” e as possíveis frustrações que as acompanham, por ser um processo de assimilação de uma realidade complexa (VEENMAN, 1984).

De acordo com Veenman (1984), as principais dificuldades enfrentadas por professores iniciantes costumam ser: manter a disciplina em sala de aula, trabalhar com a motivação dos estudantes e avaliar seus trabalhos; organizar o trabalho em sala de aula e os materiais adequados aos objetivos pedagógicos; além de lidar com problemas e ritmos individuais dos alunos e com seus pais. Além dessas dificuldades, outras são referidas: lidar com os conteúdos a ensinar (VONK, 1983; VALLI, 1992); imitar acriticamente condutas de outros professores e/ou desenvolver de uma concepção técnica do ensino (VALLI, 1992), isolar-se ou sentir-se abandonado (VALLI, 1992; LIMA; CORSI; MARIANO; PIZZO; ROCHA; SILVEIRA, 2007); e relacionar-se com os

demais professores (GUARNIERI, 1996). Trata-se, portanto, de dificuldades bastante variadas, que dizem respeito a diferentes dimensões da docência.

Cabe ressaltar que, no enfrentamento dessas múltiplas dificuldades, os iniciantes na docência são orientados por uma certa perspectiva sobre o trabalho a ser realizado, marcada por preocupações específicas relativas ao ensino (FULLER, 1970; DAY, 2001). Para Marcelo (1999, p. 61), "[...] uma preocupação seria a representação constituída por sentimentos, inquietações, pensamentos e considerações por uma questão particular ou uma tarefa". O autor esclarece que existem distinções na percepção de cada professor sobre a situação de ensino, relativas ao esquema de desenvolvimento de cada um. Fuller (1970 apud DAY, 2001) estabelece seis fases concernentes às preocupações iniciais dos professores, que estão intrinsecamente relacionadas ao estágio de habilidades a ser desenvolvida no exercício da profissão:

[...] preocupações consigo próprios, expectativas e aceitação profissional, adequação pessoal ao ensino, relação com os alunos, preocupação com a aprendizagem dos alunos com base no que foi ensinado, preocupações relativas às necessidades de aprendizagem dos alunos, para preocupações relativas ao contributo pessoal dos próprios professores no sentido da mudança dos alunos (DAY, 2001, p. 88).

232

Marcelo (1999, p. 61) esclarece que os professores assumem preocupações distintas, em função de seu nível de desenvolvimento profissional. A esse respeito, o pesquisador espanhol identificou três etapas de preocupações pelas quais os professores passam durante a carreira docente: "[...] preocupações sobre si mesmo, sobre as tarefas e sobre os alunos". Suas proposições afinam-se às ideias de Gaulke (2013, p. 19) que, por meio de uma revisão da literatura sobre as teorias das preocupações, identificou que "as preocupações dos estudantes-professores relacionadas ao ensino são: a preocupação com o eu, com a tarefa e com o impacto na aprendizagem dos alunos". As preocupações relativas ao "eu" são referentes ao estágio de "sobrevivência" no qual se encontram os iniciantes e se referem à disciplina na gestão da aula, aos ajustes pessoais e institucionais e, ainda, às características pessoais do iniciante. A esse respeito, a autora esclarece:

A preocupação com a tarefa é relacionada a questões do momento da aula (gerenciamento de tarefas), com a assimilação



do conhecimento pedagógico ou diretamente ligado à 'logística de ensino' – a gestão e organização de meios e materiais para o ensino. Já a preocupação com o impacto na aprendizagem dos alunos representa preocupações com motivação, diferenças individuais nos alunos e conquista e realização dos alunos (GAULKE, 2013, p. 19).

Gaulke (2013, p. 19) explica que a primeira fase relativa às preocupações docentes refere-se ao bem-estar dos professores; a segunda diz respeito às competências pedagógicas, bem como ao domínio de conteúdo; enquanto somente a terceira fase estaria mais diretamente voltada para a aprendizagem dos alunos. A pesquisadora ressalta a importância formativa da vivência de preocupações relativas ao ensino por parte dos iniciantes, ainda durante o período de formação inicial. Para tanto, os futuros professores devem ser expostos a "contexto de ensino da vida real", nos quais "[...] os níveis de preocupações tendem a ser elevados".

Além das preocupações e dificuldades, outro elemento que se modifica ao longo do processo de desenvolvimento profissional dos professores é o *saber-fazer*. A esse respeito, Dreyfus e Dreyfus (1986) propuseram um modelo organizado em cinco níveis do saber-fazer profissional, tendo em vista a capacidade do professor para lidar com as situações de ensino. Segundo tal modelo, o professor pode ser considerado como: 1. *principliante*, com adesão rígida a regra ou planos aprendidos, fraca percepção da situação, e ausência de juízo discricionário; 2. *principliante avançado*, cuja ação tende a ser baseada em atributos ou aspectos específicos, percepção limitada sobre as situações de ensino e sem possibilidades de integrar e hierarquizar os atributos e aspectos identificados; 3. *competente*, que lida bem com a existência de muitos alunos e considera suas ações a partir de objetivos de longo prazo, sendo capaz de realizar planificações deliberadas e conscientes, baseando-se em procedimentos estandarizados; 4. *proficiente*, capaz de distinguir o que é mais importante numa situação e os desvios do padrão normal, assumindo de modo menos trabalhosa a tomada de decisões e se orientando por meio de máximas, cujo o significado varia de acordo com a situação, sendo capaz de visualizar as situações de uma forma holística; e, por fim, 5. *perito*, que não mais se baseia em regras, princípios gerais ou máximas, compreendendo intuitivamente as situações por meio de um entendimento tácito profundo, empregando abordagens

analíticas apenas em situações novas ou problemáticas, antevendo o que é possível em cada situação.

A partir de uma apreciação crítica a respeito desse modelo proposto por Dreyfus e Dreyfus, Day (2001) ressalta a importância de considerar que as etapas vividas pelos professores são interativas e sobrepostas, constituindo processos não lineares que marcam o desenvolvimento profissional docente. Assim, apoiando-se em Eraut (1996), Day (2001), explica que o conhecimento profissional docente está estruturado em duas dimensões: uma vertical e outra horizontal. A dimensão vertical estaria relacionada ao contexto em que o conhecimento é empregado (conhecimentos: da sala de aula, seus alunos, gestão de classe e outros papéis profissionais), enquanto a dimensão horizontal assinalaria os diferentes tipos de conhecimento que são utilizados na ação docente relativos à matéria a ser ensinada e aos conhecimentos (educacional, situacional e social) em que o professor se vale de suas experiências vividas em situações semelhantes, para interpretar e solucionar as situações vivenciadas em sala de aula.

Em estudo pioneiro sobre o conhecimento dos professores, Shulman (1986) ressalta a complexidade que envolve a docência, cujo enfrentamento requer uma base de conhecimentos que permita aos professores se adaptarem durante a ação, atendendo às especificidades de cada situação. O autor considera que o conhecimento estratégico docente é imprescindível para auxiliar o trabalho do professor durante situações de aula ou problemas e afirma que os elementos que o compõem são de ordem teórica, prática e moral. Esse tipo de conhecimento, para Shulman, seria inacessível aos iniciantes. Trata-se de conhecimentos relativos ao "polo do trabalho não codificado", segundo expressão de Tardif e Lessard (2012, p. 41), relativos a "[...] componentes informais da atividade, aqueles aspectos que estão implícitos ou 'invisíveis' no ofício e suas inúmeras contingências, imprevistos, ou seja, as áreas flutuantes que revelam sua complexidade".

A existência de uma dimensão não codificada ou formalizada em prescrições relativas ao ensino é prevista em trabalhos que se orientam pela didática profissional, tal como descrita por Pastré, Mayen e Vergnaud (2006). A partir dos conceitos de *esquema* e de *invariante operatória*, esses autores compreendem que a atividade efetivamente realizada pelos sujeitos durante a ação profissional transborda a tarefa inicialmente proposta. Sob tal perspectiva, o desenvolvimento do trabalho real envolve uma dimensão cognitiva



que se faz presente nas atividades a serem realizadas pelos sujeitos, que se orientam por diferentes percepções (OCHANINE, 1981, apud PASTRÉ; MAYEN; VERGNAUD, 2006) sobre a situação. Tais percepções podem estar ligadas a imagens cognitivas ou operatórias, em função das experiências prévias dos sujeitos. Enquanto imagens cognitivas da situação constituem representações desenvolvidas independentemente de qualquer ação, as imagens de ordem operatória permitem ao sujeito a identificação de propriedades mais diretamente úteis à ação, baseado-se em representações mais específicas, elaboradas em situação.

Partindo de tais considerações, Pastré, Mayen e Vergnaud (2006) discutem a epistemologia da ação ligada à atividade profissional, destacando duas formas complementares de conhecimento cognitivo: a operatória e a predicativa. Os autores afirmam que essas duas formas (predicativa e operatória) estão enraizadas na mesma estrutura cognitiva, diferente do que afirmava Ochanine (1981), que estabelece uma diferença entre o conhecimento cognitivo e operatório. Para eles, a forma predicativa do conhecimento profissional permite aos sujeitos identificar as propriedades e as relações entre os objetos (nível de pensamento teórico sobre a situação), enquanto a forma operatória é elaborada a partir de situações reais, que irão permitir uma boa adaptação da ação (nível de pensamento pragmático). A forma operatória do conhecimento é denominada pelos autores como "inteligência das situações", resultando de processos de assimilação e de acomodação (como descritos por Piaget) vividos pelos sujeitos.

As perspectivas teóricas acima reunidas nos permitem explorar processos relativos à aprendizagem e ao desenvolvimento de professores pertencentes a diferentes gerações profissionais e que vivenciam diferentes momentos da carreira docente. No caso da pesquisa aqui referida, tais categorias nos possibilitaram discutir dados relativos ao encontro intergeracional estabelecido entre uma estagiária do curso de Pedagogia e a professora experiente que a acolheu no estágio supervisionado de prática de ensino. Processos relativos à coleta e análise dos dados desta pesquisa serão apresentados a seguir.

Decisões e procedimentos metodológicos

A seleção dos sujeitos participantes da pesquisa foi baseada em alguns critérios previamente estabelecidos. No que se refere à professora, considerou-se como critério suas possibilidades de estabilidade profissional. Assim, orientando-se pelo conceito de *ciclos vitais docentes* (HUBERMAN, 1992; MARCELO, 1999) optou-se por selecionar professores que estivessem há mais de sete anos no magistério e, portanto, que reunissem maiores chances de já terem vivenciado a fase de estabilização profissional (entre quatro e seis anos na docência, segundo Huberman, 1992). Os professores selecionados deveriam, ainda, ter mais de 28 anos de idade que, de acordo com classificação proposta por Marcelo (1999), marca a passagem para uma fase marcada por sentimento de maior segurança na vida adulta e, por conseguinte, nas atividades docentes. Com relação ao estagiário, o único critério de seleção referia-se a sua inexperiência no magistério. Procurava-se, por meio de tais critérios, constituir uma dupla em que os sujeitos pertencessem de fato a diferentes gerações profissionais.

236 Seguindo esses critérios então estabelecidos, foi selecionada uma professora experiente que, à época em que os dados foram reunidos (em sua sala de primeiro ano), atuava há 27 anos no magistério. As observações realizadas em classe e os dados reunidos por meio das entrevistas indicam que a professora apresentava traços próximos aos que Dreyfus e Dreyfus (1986) associaram ao professor *perito*. Já a estagiária, em acordo ao critério estabelecido, não tinha nenhuma experiência na docência, era uma principiante (DREYFUS; DREYFUS, 1986), e aquele foi o primeiro estágio realizado no curso.

O estágio proposto pela universidade, de “prática acompanhada” (SARTI, 2013a) previa que professora e estagiária deveriam estabelecer uma parceria em torno da docência, o que pressupunha a realização conjunta do planejamento das aulas, das atividades junto aos alunos, de momentos de reflexão e avaliação do trabalho etc. Nesse sentido, era previsto que a estagiária viveria momentos de regência das aulas, sob a supervisão da professora. As ações da estagiária e da professora em tais momentos constituíram foco para a coleta de dados durante as aulas.

Além da observação de sete aulas com seu registro em vídeo (no período de um mês), os dados foram reunidos por meio de entrevistas semi-estruturadas e entrevistas de confrontação, nas quais utilizou-se as videogravações



das aulas (sessões de videoconfrontação). Tais sessões de videoconfrontação foram realizadas individualmente, em sete encontros com cada uma das participantes e, para cada uma dessas sessões, foram empregados episódios (cada um com duração entre dois a seis minutos) relativos a uma mesma aula registrada. Cada sessão de videoconfrontação estendeu-se por aproximadamente uma hora, resultando no total quatorze sessões/horas de entrevistas. Cada participante foi confrontada com vinte e três episódios. Durante as sessões de videoconfrontação realizadas com cada uma das participantes, foi-lhes solicitado que comentassem o que lhes chamava atenção em cada episódio. Ademais, no decorrer das entrevistas, a pesquisadora realizava intervenções com o objetivo de chamar a atenção das entrevistadas para certos momentos da aula, considerados especialmente interessantes no que se refere a decisões e ações assumidas pela estagiária (para cada uma das aulas selecionadas foi elaborada uma descrição, síntese sobre o conteúdo dos episódios e indicação prévia de questões a serem feitas às participantes durante a videoconfrontação).

Esse recurso metodológico permitiu-nos ter acesso a descrições e explicações elaboradas por cada uma das participantes, que explicitavam em seus depoimentos as relações estabelecidas durante as interações. Tal como previsto por Sadalla (1997) e Larocca (2002), a confrontação com suas imagens permitiu-lhes explicar suas ações nas situações em questão, identificando elementos presentes em suas tomadas de decisão. Os dados reunidos por meio desse trabalho de campo foram analisados no que se refere ao seu conteúdo buscando, por meio do exame textual dos depoimentos reunidos durante as entrevistas semi-estruturadas e de confrontação, realizar processos de categorização (classificação e agregação), de inferência e de interpretação (BARDIN, 1979).

237

Sobre a aprendizagem e o desenvolvimento profissional docente: o que os dados reunidos nos permitem afirmar

De acordo com os depoimentos reunidos durante as sessões de videoconfrontação, a estagiária sentia-se aut centrada durante as aulas. Suas preocupações relacionavam-se sobretudo consigo mesma: preocupava-se em não “se perder” durante a interação com os alunos, seguindo rigidamente o

roteiro pré-estabelecido, para cumpri-lo. Em alguns momentos registrados, a professora interveio na aula, solicitando alterações na atitude da estagiária.

A centralidade que a estagiária conferia ao cumprimento do roteiro de aula pré-estabelecido, mesmo que em detrimento dos objetivos didáticos-pedagógicos em questão, foi evidenciada por ela própria e pela professora em diversos momentos das sessões de videoconferência. A primeira aula registrada caracterizou-se sobremaneira por esse autocentramento da estagiária e demandou da professora algumas intervenções, por meio das quais ela lhe solicitava maior atenção às necessidades dos alunos. Naquela aula, a atividade proposta às crianças referia-se à elaboração coletiva de um esquema que representava a “pirâmide alimentar”. Enquanto a estagiária falava aos alunos sobre os alimentos que compõem tal “pirâmide”, várias crianças levantavam a mão, pedindo a palavra (como combinado inicialmente pela professora). A estagiária não as atendia e seguia com as explicações sobre o conteúdo. Em um certo momento da aula, a professora interveio, solicitando-lhe que atentasse para os alunos que pediam a palavra. Durante a entrevista, ao se confrontar com um momento daquela aula, a estagiária comentou:

238

Me ver falando e ninguém prestava atenção. (Risos). Eu acho que me preocupei tanto em falar, falar, falar e falar que não consegui enxergar as crianças, quem estava com a mão levantada, quem não estava, sei lá, acho que fiquei tão nervosa que não olhava, não conseguia enxergar nada, só queria falar, falar, falar, falar (ESTAGIÁRIA, 2014).

A professora, ao ser confrontada com aquele mesmo momento da aula e ao ser questionada sobre qual tinha sido seu objetivo ao solicitar à estagiária que atendesse aos alunos que estavam com os braços levantados, explicou:

Para colaborar, para que o assunto que ela estava tratando fosse visto e escutado melhor pelos alunos né. Porque senão, você fala por falar e não adianta [...] (PROFESSORA, 2014).

A professora buscava, com sua intervenção, que a ação da estagiária enfim se dirigisse aos alunos, que ela os incluísse na aula para que, assim, fosse de fato escutada por eles. Com sua intervenção, a professora apontava-lhe para a dimensão interativa da aula. A inclusão dos alunos no desenvolvimento



das aulas regidas pela estagiária pautou outras intervenções assumidas pela professora. Um dos episódios explorados nas sessões de videoconfrontação refere-se à atividade – muito comumente realizada – de germinação do feijão no potinho com algodão. A estagiária conduziu as crianças ao pátio da escola para molhar o algodão no qual o feijão havia sido “plantado”. Em fila, diante de uma torneira, as crianças entregaram o pote com o feijão para que a estagiária colocasse água. Após alguns minutos, a professora interveio aconselhando-lhe a deixar que os próprios alunos regassem o feijão. Durante a sessão de videoconfrontação, a professora comentou:

[...] precisava porque senão ela iria continuar colocando a água e eles não iam perceber a quantidade de água que era necessária para o potinho. Então porque assim, quando você faz uma coisa a fixação é diferente quando você só olha. A criança tem que botar a mão para poder aprender (PROFESSORA, 2014).

Enquanto a professora enfatizava as necessidades pedagógicas dos alunos na situação, a estagiária preocupava-se com o cumprimento da tarefa:

Essa parte foi a que a gente foi molhar. Primeiro eu não tinha nem pensado das crianças colocarem a água...elas mesmas colocarem a água no copinho, eu falei ‘eu vou fazer porque é mais prático, mais fácil, mais rápido’, e também nem tinha pensado em elas fazerem, e quando a professora me deu o toque, é verdade só que faltavam poucas crianças e aí nas próximas vezes que a gente molhou, cada um colocava água no seu, porque como a professora disse “eles precisam fazer a atividade”, tipo colocar a mão, porque aí nunca mais eles esquecem (ESTAGIÁRIA, 2014).

239

Durante a ação, a estagiária parecia encontrar dificuldades para assumir a dimensão pedagógica da atividade, que acabava por ser assumida como um fim em si mesma. Cumpri-la no tempo estipulado era o que importava. Preocupações com relação ao tempo da aula e seu cumprimento ficaram evidentes em outros momentos registrados. Por ocasião da já referida elaboração da “pirâmide alimentar” junto aos alunos, a estagiária apresentou-lhes figuras em papel que representavam alimentos de diferentes grupos. Passou então a chamar um a um os alunos para colarem as figuras na pirâmide (uma figura colada na lousa), de acordo com os grupos alimentares. Como o conteúdo já havia sido trabalhado junto aos alunos, eles possivelmente teriam condições de

identificar autonomamente o grupo dos alimentos. Mas a estagiária não esperava que os alunos escolhessem o grupo correspondente de cada alimento e, ao entregar a figura aos alunos chamados à frente, indicava-lhes o lugar onde a mesma deveria ser colada. Ao assistir à videogravação de sua interação com a professora naquela aula, a estagiária explicou:

Para eles entenderem lógico que é melhor (*deixá-los escolher o grupo de alimentos*), daí você vai ver se eles sabem mesmo quais são os carboidratos ou não. Mas, eu sabia que iria demorar muito mais, e o tempo que eu tinha era bem curto; então iria ter que ser muito rápido, muito (ESTAGIÁRIA, 2014).

240 Para a estagiária, mais uma vez, a realização da atividade prevista no tempo estipulado assumiu lugar central entre suas preocupações, em detrimento dos fins didático-pedagógicos que lhes eram relacionados. Novamente, dificuldades relativas à gestão do tempo da aula, comuns para os professores iniciantes, aliadas à preocupação em cumprir o programado caracterizaram a ação da estagiária. Como é evidenciado em seu depoimento acima transcrito, a estagiária 'sabia' que o melhor do ponto de vista didático-pedagógico seria deixar que os alunos escolhessem o grupo de alimentos na atividade. No entanto, ela sabia também que tal opção demandaria um tempo mais longo de aula. A atividade dos alunos, o investimento em sua aprendizagem não 'caberia' na aula. A efetivação da atividade, como um fim em si mesma, ponderou então sobre o ensino e a aprendizagem dos alunos.

Não somente as atividades pareciam figurar como um fim em si mesmas nas aulas regidas pela estagiária, mas também a exploração dos conteúdos junto aos alunos. Ela preocupava-se sobremaneira em 'dizer' o conteúdo:

Eu acho que o nervosismo, para não dar tempo, de ter que passar tudo, de fazer as crianças entenderem, de passar tudo que eu tinha que passar, de não dar tempo de fazer as coisas, de fazer elas ficarem quietas. Aí eu acabei não prestando atenção nelas, acabei passando tudo correndo as coisas, acho que foi isso (ESTAGIÁRIA, 2014).

A recitação do conteúdo trazia uma dimensão magistral para as aulas e uma centralidade para a figura da estagiária que, no entanto, não



era condizente com seus sentimentos de insegurança diante dos alunos: “[...] dificuldade porque fiquei muito nervosa. Eu não sabia como as crianças iriam reagir e até a última aula foi difícil [...]” (ESTAGIÁRIA, 2014).

Para ela, o controle das crianças (“fazer elas ficarem quietas”) constituía uma tarefa adicional a ser executada durante a aula, como algo isolado dos processos didáticos que a constituíam. Tratava-se de “estar com autoridade” diante da classe ou não. A autoridade perdia, em sua perspectiva, qualquer dimensão relacional e era, de certa maneira, reificada pela estagiária. Transformava-se em algo a “estar com”.

Na aula em que explorou os grupos alimentares junto aos alunos, a estagiária levou algumas representações dos alimentos em plástico e outros materiais e as deixou sobre a mesa, sem explorá-las. Os alunos ficaram excitados para manipular os materiais e se dispersaram em vários momentos da aula. Outros recursos empregados foram deixados no fundo da sala, exigindo que a estagiária se deslocasse diversas vezes para buscá-los. Sobre o episódio a estagiária comentou:

[...] dá para perceber que eu não estava com autoridade, muita autoridade, não sei se é porque eu sou estagiária e não professora e tal, tem todo esse negócio. Mas, eu viro de costa, eles vão correndo mexer nas coisas (representação dos alimentos em plástico). Ah, é criança também, mas a questão mais da autoridade dentro da sala de aula, que é meio difícil quando a professora está junto, quando você não é a professora deles. Achei isso. Ah sei lá, acho que eu falo muito rápido, ou fico nervosa e não falo direito e também autoridade também né, vai muito a questão da autoridade também (ESTAGIÁRIA, 2014).

De sua parte, a professora relacionava a dispersão dos alunos durante as atividades - e à posição de fragilidade que, então, restava à estagiária - à dinâmica estabelecida em aula resultante, entre outros fatores, do modo como a mesma fora organizada. Ao comentar o mesmo episódio: “[...] uma coisa que é complicada nesse momento é ela não ter antecipado tudo que ela precisava, aí deixou livre para que todo mundo fosse à mesa [...]” (PROFESSORA, 2014).

Dificuldades por parte da estagiária em lidar com os recursos didáticos durante a aula ficaram novamente evidentes no episódio em que a “pirâmide alimentar” foi organizada. Novamente, houve dispersão entre os alunos.

Quando questionada pela pesquisadora sobre suas dificuldades naquele momento, a estagiária explicou:

Nessa aula foi difícil. Dificuldade desde deixar as crianças quietas, de me organizar com as figuras, de colocar na pirâmide e de explicar; de explicar não, mas de tentar fazer com que eles falassem: 'Isso é carboidrato' e o tempo. Foi totalmente difícil essa aula (ESTAGIÁRIA, 2014).

Os recursos (figuras) aparecem então como complicadores da ação da estagiária, posto que deveriam – assim como os alunos, os objetivos didático-pedagógicos, o tempo, o espaço etc. – ser integrados à dinâmica da aula. E, ao lado desses elementos que, previstos para a aula, eram dificilmente integrados à ação pela estagiária, existiam outros que se impunham a sua ação, mesmo que ela não fosse ainda capaz de antecipá-los.

[...] eu não imaginava que elas fossem dançar. Imaginei que elas fossem ficar mais quietas, mais calmas. É aí ficou aquele alvoroço todo, a professora falou para as crianças sentarem até acabar a música, para depois dançar conforme fala a letra, e foi isso que a gente fez, foi o mais certo fazer, porque eu não tinha pensado nisso, quando planejei a aula (ESTAGIÁRIA, 2014).

Suas dificuldades para antecipar o necessário para a aula, as necessidades dos alunos e suas reações diante deles ficaram evidentes em vários momentos e foram ressaltadas nos depoimentos. A estagiária não assumia uma posição estratégica na situação, o que lhe impingia grande fragilidade diante dos alunos.

No entanto, tais elementos que, até o momento da ação, permaneciam imprevisíveis para a estagiária, pareciam bastante evidentes para a professora. Sobre um episódio em que a estagiária tentava, sem sucesso, organizar os alunos para aprenderem a letra de uma música sobre a alimentação, a professora comentou:

Eu me lembro desse dia, seria interessante que ela tivesse posto a música primeiro para escutar e depois dançar. Mas ela fez ao contrário, ela quis que fizesse tudo ao mesmo tempo (escutar a música e dançar). Criança não consegue fazer isso. Olha não dá para escutar a música (PROFESSORA, 2014).



Essas dificuldades de antecipação por parte da estagiária eram acompanhadas por dificuldades para integrar os alunos, suas ações e necessidades durante as aulas. Parecia-lhe especialmente difícil incluir os alunos na aula, assumir a dimensão relacional do ensino (ALTET, 2000). A aula figurava-lhe como algo preexistente à ação. Assim como ocorria com a autoridade (que ela esperava “estar com”), a aula também era assumida como ‘coisa’, reificada, revelando uma perspectiva técnica da docência (VALLI, 1992). A interatividade e a dinamicidade constitutivas da aula pareciam-lhe inacessíveis:

No momento *(da aula sobre a pirâmide alimentar)* eu não conseguia enxergar outra forma de fazer; eu estava tão nervosa com a pirâmide, com as crianças, de elas virem fazer e não dá certo, de não caber, de ter que pegar isso e aquilo, que eu não conseguia ver outra forma. Eu não conseguia parar e pensar, eu não conseguia ver de outra forma [...] (ESTAGIÁRIA, 2014).

Por outro lado, a professora parecia muito mais à vontade para assumir uma perspectiva dinâmica, interativa e integrativa de aula. Sobre a mesma aula em que a pirâmide alimentar foi trabalhada:

Então o material estava pronto do jeitinho que nós tínhamos combinado. Ela iniciou de uma maneira que era para ser daquele jeito mesmo, entendeu? De ir mostrando um por um. Só que fui observado que estava demorando demais e não iria dar tempo. Tivemos que fazer uma mudança, só que com essa mudança não estava atendendo, porque as crianças estavam dispersas. E o nosso objetivo era ter a atenção delas. Então foi assim fomos tentando. (Risos). Foi uma aula de muda aqui, muda ali. E para quê? Para alcançar o objetivo (PROFESSORA, 2014).

Em seus depoimentos, a professora mostrava-se atenta a certos ‘pontos cegos’ existentes na ação da estagiária, relativos: à participação e atenção dos alunos na aula; à organização e ao tipo de material escolhido; à clareza da linguagem e ao modo de se dirigir aos alunos; ao envolvimento do coletivo da turma na aula; e aos fins didático-pedagógicos das atividades. Durante as sessões de videoconfrontação, tais elementos que se encontravam fora do campo de visão da estagiária foram evidenciados em seus depoimentos. Sobre as figuras trazidas pela estagiária para representar os alimentos dos diferentes grupos da pirâmide alimentar:

E mais assim imagens maiores, [...] o peixe, é claro que ela não ia trazer o peixe aqui, mas teria que ter desenhado um peixe grande para eles verem. São coisinhas assim para ficar mais visível, porque as figuras pequenas atrapalharam um pouco (PROFESSORA, 2014).

E, mais adiante, sobre outro episódio daquela mesma aula, referente à organização dos recursos didáticos:

Então teve um momento que estava tudo bagunçado, muito misturado, e eu pedi para ela, "Vamos separar". Aí nós demos uma paradinha, ela parou de falar e aí ela organizou todas as frutas de um lado, os carboidratos, as proteínas né. Assim fica confuso, a gente sabe que é tudo importante, mas ela não estava separando. Precisava ter separado (PROFESSORA, 2014).

Mas de todos os elementos evidenciados pela professora, os que mais pareciam lhe chamar atenção eram os relacionados ao envolvimento dos alunos na aula:

O Marcos falou, falou, falou um monte de coisa, a sala toda ficou numa maior bagunça porque (a estagiária) não estava escutando, e ela não retomou o que ele tinha falado [...] você tem que depois retomar e falar para classe o que ele falou... (PROFESSORA, 2014).

[...]

É importante que a criança fale, para ver se está prestando atenção naquilo que está sendo colocado, e para ver a opinião deles sobre o assunto (PROFESSORA, 2014).

[...]

Então, nesse momento eu não deixaria sair (o aluno), porque eu estou explicando e nesse momento não sai, depois pode ir ao banheiro. Quando você está explicando alguma coisa a criança não sai da sala, então isso é uma coisa importante, ela tem que prestar atenção naquilo que se está explicando (PROFESSORA, 2014).

[...]

Essa coisa de individual e coletivo, individual e coletivo, individual e coletivo, tem que ter isso. Se você não tiver isso, você perde o controle da classe (PROFESSORA, 2014).

[...]

É o envolvimento da turma tem que ter, e não pode dar as costas para o grupo, é tentar envolvê-los (PROFESSORA, 2014).



As preocupações mais centrais da professora na situação de ensino pareciam, pois, voltadas ao envolvimento de todos os alunos nas atividades propostas, considerado por ela como condição central para a realização da aula. Em posição estratégica diante da situação, em busca das *condições* de sua efetivação, a professora procurava (esperando que a estagiária assim também o fizesse) antecipar, perceber e atender as necessidades pedagógicas dos alunos durante as atividades. Para tanto, suas decisões pautavam-se em uma perspectiva capaz de integrar as intervenções das crianças, os recursos didáticos, os conteúdos previstos e já trabalhados, bem como as dimensões espaciais e temporais da aula. Essa *perspectiva integrativa* presente no modo como a professora aproximava-se do ensino – aparentemente inacessível à estagiária naquele momento - parece ligada a uma “inteligência das situações” (PASTRÉ; MAYEN; VERGNAUD, 2006) e remete-nos a discussões sobre o saber-fazer docente (DREYFUS; DREYFUS, 1986) e seu processo de aprendizagem.

À guia de conclusão: saber-fazer, conhecimento operatório e desenvolvimento profissional docente

245

Tal como pode ser depreendido dos dados aqui apresentados, a estagiária parecia pautar suas ações e decisões em imagens fragmentadas das situações vividas, nas quais os diferentes desafios a serem enfrentados eram assumidos isoladamente: o “controle” dos alunos, a transmissão dos conteúdos, a gestão do tempo, a atenção às demandas e intervenções dos alunos, a necessidade de “estar com autoridade” e de controlar suas próprias emoções etc. A gestão de todas esses desafios, assim isoladamente, demandava enorme despendio de energia de sua parte. Uma visão mais abrangente das situações era-lhe inacessível no momento e contemplar um dos muitos elementos envolvidos significava, para ela, excluir tantos outros do campo de visão. A docência parecia-lhe, portanto, uma tarefa excessivamente árdua, a qual era necessário sobreviver, nos termos de Veenman (1984). Durante uma das entrevistas, aparentemente exausta, ela destacou: “[...] até a última aula foi difícil, todas as aulas foram difíceis!”

De sua parte, a professora era capaz de manter uma posição mais estratégica nas situações de ensino, preocupando-se com aspectos que lhes eram mais centrais (sobretudo o envolvimento dos alunos) e identificando

propriedades que, ali presentes, mostravam-se mais diretamente pertinentes à ação. Assim, enquanto a estagiária alcançava apenas com *imagens cognitivas* das situações, a professora contava com uma *perspectiva operatória* para se aproximar das mesmas, sendo capaz de elaborar, em situação, representações que lhes eram mais específicas (PASTRÉ; MAYEN; VERGNAUD, 2006).

A professora parecia considerar esse seu modo de se aproximar das situações como uma vantagem conquistada profissionalmente, que lhe possibilitava acesso ao que Tardif e Lessard (2012) denominam “polo do trabalho não codificado”. Nessa direção, a professora explicou: “[...] são alguns detalhes que a gente só vai adquirindo com o tempo, se você tiver entendido que a participação da criança é muito importante, você vai deixar todos os momentos ela participar [...]” (PROFESSORA, 2014). E, em outro momento, ela acrescenta:

[...] detalhes que a gente só vai adquirir no dia a dia. No dia a dia, você pode ter um monte de teorias, as técnicas, as coisas; mas você vai ver até onde funciona na hora em que você estiver lá. Às vezes você faz de um jeito e não dá certo; naquele dia deu certo, no outro dia não vai dar (PROFESSORA, 2014).

246

A percepção e antecipação de tais “detalhes” ligados à ação consistia pois, para a professora, uma prerrogativa docente, ligada a um saber-fazer profissional desenvolvido ao longo da carreira (DREYFUS; DREYFUS, 1986). Tais “detalhes”, ocultos ou invisíveis para os iniciantes, eram-lhes acessíveis em função da perspectiva operatória que marcava suas aproximações com as situações de aula. Pautando-se, então, em conhecimentos de tipo operatório (PASTRÉ; MAYEN; VERGNAUD, 2006) era capaz de antecipar a reação dos alunos e investia-se na resolução de problemas e no replanejamento das ações.

Para a estagiária, presa a uma perspectiva predicativa sobre o ensino (PASTRÉ; MAYEN; VERGNAUD, 2006) – marcada por “saberes proposicionais” (AZANHA, 1987, p.74), que precedem a atividade – a percepção das situações tendia a ser fragmentada, oferecendo-lhe poucos recursos para decisões. O acesso que teve, em alguns momentos, a uma percepção mais específica das situações foi-lhe possibilitado pelas intervenções realizadas pela professora durante a aula. De acordo com os depoimentos reunidos, a relação de parceria estabelecida com a professora possibilitou-lhe identificar limites em suas



percepções acerca das situações de ensino, bem como nas decisões então assumidas.

[...] não consegui enxergar as crianças, quem estava com a mão levantada [...]. É, a professora deu uma baita chamada de atenção, mas valeu apena..., a partir daí que eu comecei a prestar atenção mais se as crianças estavam com os braços levantados ou não (ESTAGIÁRIA, 2014).

[...]

[...] ela (a professora) abriu os meus olhos para algo que eu não tinha nem pensado, que é importante que a criança...que ela faça a atividade, ela sozinha, porque depois ela nunca mais vai esquecer. E para mim, estando lá, era mais prático, mais fácil molhar (o copo com o feijão) e explicar, tirar o excesso da água e pronto, para não perder tempo (ESTAGIÁRIA, 2014).

[...]

[...] a professora falou para a gente ... me falou para falar isso, para as crianças sentarem até acabar a música, para depois dançar conforme fala a letra, e foi isso que a gente fez, foi o mais certo fazer, porque eu não tinha pensado nisso, quando planejei a aula (ESTAGIÁRIA, 2014).

[...]

A forma como ela (a professora) organizou os alunos melhorou, porque eles estavam pertinho de mim, dava para prestar mais atenção. Não se dispersavam com mochila, mesa, caderno (ESTAGIÁRIA, 2014).

A partir desses depoimentos da estagiária e das observações realizadas, podemos inferir que as intervenções realizadas pela professora durante as aulas ofereceram oportunidades de aprendizagem profissional para a estagiária que, se sozinha nas mesmas situações, não contaria com recursos para aproveitá-las do ponto de vista formativo. A presença e as intervenções da professora trouxeram-lhe possibilidades para identificar, assimilar e reconsiderar elementos presentes nas situações e em suas ações diante dos alunos ultrapassando o que poderíamos denominar como 'prática pela prática' presente no modelo atual de formação de professores (ARAUJO, 2014; DAY, 2001; IMBERNÓN, 2011; MARCELO, 1999; PASTRÉ; MAYEN; VERGNAUD, 2006; SARTI, 2009, 2013b, 2015) e que pode constituir um limitador para o desenvolvimento profissional docente. De acordo com DAY (2001, p. 91), a experiência precisa "[...] ser assimilada, examinada, analisada, considerada e negociada [...]" para se tornar conhecimento profissional – *operatório*, nos

termos empregados pela didática profissional – conhecimento incorporado, acessível durante a ação. Trata-se, portanto, de uma aprendizagem realizada por meio da articulação entre a atividade produtiva e atividade construtiva, que permite desenvolver competências profissionais (PASTRÉ; MAYEN; VERGNAUD, 2006). Cabe ressaltar que a construção de conhecimentos operatórios está ligada à vivência de situações empíricas, mas é potencializada por processos reflexivos sobre a ação, que permitam ao sujeito aprender com e sobre o próprio trabalho e de fato desenvolver-se profissionalmente.

E, como indicam as discussões aqui empreendidas sobre os dados reunidos, as relações intergeracionais estabelecidas entre iniciantes e profissionais experientes assumem destacada importância para os processos de aprendizagem profissional. Por meio dos encontros intergeracionais, o profissional experiente oferece ao iniciante acesso ao “polo não codificado” (TARDIF; LESSARD, 2012) do trabalho, permitindo-lhe experimentá-lo a partir de um lugar mais estratégico e, portanto, mais próximo ao ‘real’. A presença do profissional experiente nesse processo, *acompanhando* (SARTI, 2013a; SARTI; ARAÚJO, 2016) o iniciante na experimentação desse lugar profissional – ampliando seu campo de visão e responsabilizando-se por ele – possivelmente torna-o menos suscetível aos sofrimentos que marcam o “choque da realidade” descrito por Veenman (1984).

No caso da formação de professores, tais considerações apontam para um modelo formativo cuja centralidade resida nos processos de socialização profissional docente (SARTI, 2009, 2013b) que requerem, entre outros possíveis fatores, relações mais estreitas entre a universidade e as escolas de Educação básica e um papel institucional e formativo mais bem definido para os professores experientes que recebem os *iniciantes* em suas classes. Trata-se de investir em um caminho que, tal como proposto por Nóvoa (2007, 2009), revolucione a formação de professores, possibilitando que a mesma seja realizada “a partir de dentro” do magistério e assuma finalmente sua dimensão profissional.

Nota

- 1 Pesquisa aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos do Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, por meio do Parecer nº 626.173.



Referências

ALTET, Marguerite. L'analyse de pratiques: Une démarche de formation professionnalisante?. **Recherche et formation**, Paris, n. 35, p. 25-41, 2000.

AZANHA, José Mário Pires. **Educação**: alguns escritos. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1987.

ARAÚJO, Simone Reis Palermo Machado de. **Acolhimento no estágio**: entre modelo e possibilidades de formação docente. 2014. 202f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2014.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: 70, 1979.

BENITES, Larissa Cerignoni; SARTI, Flavia Medeiros; SOUZA NETO, Samuel de. De mestres de ensino a formadores de campo no estágio supervisionado. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 45, n. 155, p. 100-117, 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/198053142928>. Acesso em: 25 fev. 2017.

BUENO, Michelle Cristina. **Relações intergeracionais docentes e estágio supervisionado**: um estudo sobre possibilidades e limites na formação de professores. 2016. 213f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2016.

CANCHERINI, Ângela. **A socialização do professor iniciante**: um difícil começo. 2009. 211f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação Stricto em Educação, Universidade Católica de Santos, Santos, 2009.

COSTA FILHO, Roraima Alves da. **Professores iniciantes de educação física**: discussões a partir das fontes de autoeficácia docente. 2014. 123f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Motricidade) – Programa de Pós-Graduação em Ciências da Motricidade, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2014.

DAY, Christopher. **Desenvolvimento profissional de professores**: os desafios da aprendizagem permanente. Portugal: Porto Editora, 2001.

DREYFUS, Hubert Lederer; DREYFUS, Stuart. **Mind our machine**: the power of human intuition and expertise in the era of the computer. New York: The Free Press. 1986.

ERAUT, Michael. Developing Professional Knowledge Within a Client-Centred Orientation. In: T.R. GUSKEY and M. HUBERMAN (Eds). **Professional development in education: new paradigms and practices**. New York: Teachers College Press, 1996.

ESTAGIÁRIA. **Entrevista**. Rio Claro. São Paulo, 20 maio, 2014.

FERREIRA, Lílian Aparecida. **O professor de educação física no primeiro ano da carreira: análise da aprendizagem profissional a partir da promoção de um programa de iniciação à docência**. 2005. 216f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.

FULLER, Frances. **Personalized education for teachers: one application of the Teacher Concerns Model**. Austin, Texas, University of Texas, Research and Development Center for Teacher Education, Austin, 1970.

GAULKE, Tamar Genz. **Aprendizagem da docência de música: um estudo a partir de narrativas de professores de música da educação básica**. 2013. 152f. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

GUARNIERI, Maria Regina. **Tornando-se professor: o início da carreira docente e a consolidação na profissão**. 1996. 149 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1996.

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional. In: NÓVOA, António (Org.). **Vida de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**. São Paulo: Cortez, 2011.

LAROCCA, Priscila. **Psicologia e prática pedagógica: o processo de reflexão de uma professora**. 2002. 367f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

LIMA, Emília Freitas de; CORSI, Adriana Maria; MARIANO, André Luiz Sena; PIZZO, Hilda Maria Monteiro Silvia Vilhena; ROCHA, Gisele Antunes; SILVEIRA, Maria de Fátima Lopes da. Sobrevivendo ao início da carreira docente e permanecendo nela. Como? Por quê? O que dizem alguns estudos. **Educação e Linguagem**, São Paulo, v. 10, n. 15, p. 138-160, jan./jun. 2007.

MANNHEIN, Karl. O problema sociológico das gerações. In: FORACCHI, Marialice Mencarini (Org.). **Mannheim: Sociologia**. São Paulo: Ática, 1982. (Coleção Grandes Cientistas Sociais).



MARCELO, Carlos Garcia. **Formação de professores:** para uma mudança educativa. Tradução Isabel Narciso. Porto: Porto Editora, 1999.

MARIANO, André Luiz Sena. **A construção do início da docência:** um olhar a partir das produções da ANPEd e do ENDIPE. 2006. 142f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

NÓVOA, António. **O regresso dos professores.** Lisboa: Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia, 2007. (Conferência de desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida).

NÓVOA, António. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. Professores: Imagens do futuro presente. **Educa:** Lisboa, 2009.

OCHANINE, Selon. **L'image opérative.** Actes d'un séminaire (1-5 juin 1981) [organisé par l'] université de Paris 1 (Panthéon-Sorbonne), Centre d'éducation permanente, département d'ergonomie et d'écologie humaine; recueil d'articles de D. Ochanine. Paris: Université de Paris 1, 1981.

PASTRÉ, Pierre; MAYEN, Patrick; VERGNAUD, Gérard. La didactique professionnelle. **Revue Française de Pédagogie**, En ligne, n. 154, p. 145-198, 2006.

PIAGET, Jean. **La prise de conscience.** Paris: PUF, 1974.

PIENTA, Ana Cristina Gipiela. **Aprendendo a ser professor:** dificuldades e iniciativas na construção da práxis pedagógica do professor iniciante. 2007. 131f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2007.

PROFESSORA. **Entrevista.** Rio Claro. São Paulo, 22 maio, 2014.

RODRIGUÊS, Heloiza. **O peão vermelho no jogo da vida:** o professor iniciante de história e a construção dos saberes docentes. 2010. 225f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2010.

SADALLA, Ana Maria Falcão de Aragão. **Com a palavra, a professora:** suas crenças, suas ações. 1997. 184 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.

SARTI, Flavia Medeiros. Parceria intergeracional e formação docente. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 25, n. 2, p. 133-152, 2009.

SARTI, Flavia Medeiros. O triângulo da formação docente: seus jogadores configurações. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 323-338, abr./jun. 2012.

SARTI, Flavia Medeiros. Pelos caminhos da universitarização: reflexões a partir da masterização dos IUFM franceses. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 29, n. 4, p. 215-244, dez. 2013a.

SARTI, Flavia Medeiros. Relações intergeracionais e alternância na formação docente: considerações a partir de uma proposta de estágio supervisionado. **Cadernos de Educação UFPel**, Pelotas, v. 46, p. 83-99, set./dez. 2013b.

SARTI, Flavia Medeiros; ARAÚJO, Simone Reis Palermo Machado de. Acolhimento no estágio supervisionado: entre modelos e possibilidades para a formação docente. **Educação**, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 175-184, maio/ago. 2016.

SOREL, Maryvonne. Préambule. In: SOREL, Maryvonne; WITTORSKI, Richard. **La professionnalisation en actes et en questions**. Paris: L'Harmattan, 2005.

SHULMAN, Lee. Knowledge and teaching: foundations of a new reform. **Harvard Educational Review**, Cambridge, v. 57, n. 1, p. 1-22, 1986.

SIMON, Marinice Souza. **Inserção de professores iniciantes no campo profissional**: um estudo de caso na escola básica. 2013. 210f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

SOARES, Cristiane Maria Gonçalves. **A prática docente do professor iniciante**. 2004. 215f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2004.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**. Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2012.

VALLI, Linda. **Reflective teacher education**: cases and critiques. New York, State University of New York Press, 1992.

VEENMAN, Simon. Perceived problems of beginning teachers. **Review of Educational Research**, [S.l.], v. 54, n. 2, p. 143-178, 1984. Disponível em: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.834.9292&rep=rep1&type=pdf>. Acesso em: 3 jan. 2017.



_____. **El proceso de llegar a ser profesor**: un análisis de la formación inicial. In: VILLA, Aurelio (Coord.). *Perspectivas y problemas de la función docente*. Madrid: Narcea, 1988.

VONK, John. Problems of the Beginning Teacher. **European Journal of the Teacher Education**, London, v. 6, n. 2, p. 133-150, 1983.

Profa. Dra. Flavia Medeiros Sarti
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho | UNESP
Câmpus de Rio Claro | Instituto de Biociências
Programa de Pós-Graduação em Educação
Grupo de Pesquisa Docência, Formação de Professores e Trabalho Docente |
DOFPEN
E-mail | fmsarti@rc.unesp.br

Ms. Michelle Cristina Bueno
Secretaria da Educação do Município de Rio Claro | São Paulo
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho | UNESP
Câmpus de Rio Claro | Instituto de Biociências
Programa de Pós-Graduação em Educação
Grupo de pesquisa: Docência, Formação de Professores e Trabalho Docente |
DOFPEN
E-mail | michellebueno772@hotmail.com

253

Recebido 20 mar. 2017

Aceito 10 maio 2017

Ambiente escolar e o Ideb em municípios do Pará, Rio Grande do Norte e Minas Gerais

Antônio Cláudio Andrade dos Reis

Universidade Federal do Pará

Magna França

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Antônio Cláudio Moreira Costa

Universidade Federal de Uberlândia

Resumo

O estudo trata da dimensão *Infraestrutura e Recursos Pedagógicos*, constante do *Plano de Ações Articuladas* do período 2007-2011, especificamente, do ambiente escolar e da correlação com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb, em 15 redes municipais de ensino dos estados do Pará, Rio Grande do Norte e Minas Gerais, participantes de um projeto em rede do Observatório da Educação do Ministério da Educação. Os dados extraídos dos microdados do censo escolar identificam as condições de infraestrutura e as conexões existentes entre o Ideb para o ensino fundamental e os resultados do Índice de Adequação do Ambiente Escolar. Os dois primeiros estados apresentam melhorias pontuais nas condições de infraestrutura e o alcance do Ideb e o terceiro condições satisfatórias. Entretanto, é necessário observar o dado além da dimensão estrutural bem como implementar políticas educacionais em face das condições efetivas de ações que visem promover melhorias no ambiente escolar.

Palavras-chave: Infraestrutura e recursos pedagógicos. Ideb. Índice de Adequação do Ambiente escolar.

School environment the and Ideb in municipalities of Pará, Rio Grande do Norte and Minas Gerais

Abstract

The study treats of the dimension Infrastructure and Pedagogical Resources, contained in the 2007-2011 Articulated Action Plan, specifically, the school environment and the correlation with the Basic Education Development Index (Ideb) in 15 municipal education networks of the states of Pará, Rio Grande do Norte and Minas Gerais, participants in a networked project of the Education Observatory of the Ministry of Education. The extracted Data from the Microdata of the school census identify the



infrastructure conditions and connections between Ideb for elementary school and the results of the School Environment Adequacy Index. The first two states present occasional improvements in infrastructure conditions and the reach of Ideb and the third satisfactory conditions. However, it is necessary to observe the data beyond the structural dimension as well as to implement educational policies in face of the effective conditions of actions that aim to promote improvements in the school environment.

Keywords: Infrastructure and Pedagogical Resources. Ideb. School Environment Adequacy Index.

Entorno escolar y el Ideb en municipios de Pará, Rio Grande do Norte y Minas Gerais

Resumen

El estudio trata de la dimensión Infraestructura y Recursos Pedagógicos, constante del Plan de Acciones Articuladas 2007-2011, específicamente del ambiente escolar y la correlación con el Índice de Desarrollo de la Educación Básica (Ideb) en 15 redes municipales de Enseñanza de los estados del Pará, Rio Grande do Norte y Minas Gerais, participantes de un proyecto en red del Observatorio de Educación del Ministerio de Educación. Los datos extraídos de los microdatos del censo escolar identifican las condiciones de infraestructura y las conexiones existentes entre el Ideb para la enseñanza fundamental y los resultados del Índice de Adecuación del Ambiente Escolar. Los dos primeros estados presentan mejoras puntuales en condiciones de infraestructura y alcance del Ideb y el tercer condiciones satisfactorias. Sin embargo, es necesario mirar el dato más allá de la dimensión estructural, así como, implementar políticas educativas ante las condiciones efectivas de acciones que busquen promover mejoras en el ambiente escolar.

Palabras clave: Infraestructura y recursos pedagógicos. Ideb. Índice de Adecuación del Ambiente escolar.

Introdução

Este estudo está relacionado à dimensão Infraestrutura e aos Recursos Pedagógicos do Plano de Ações Articuladas, especificamente ao ambiente escolar e à correlação com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb, em quinze redes municipais de ensino dos estados: Pará, Rio Grande do Norte e Minas Gerais. Esses estados participam do Projeto em rede *Avaliação*

do Plano de Ações Articuladas (PAR) do período 2007-2011, integrante do Observatório da Educação do Ministério da Educação (MEC), órgão esse financiador do Projeto.

A dimensão IV integra o elenco das quatro dimensões do PAR cujos indicadores utilizados compõem as áreas 2 e 3, que tratam, especificamente, das condições da rede física escolar e do uso de tecnologias, respectivamente.

Este texto, através das reflexões desenvolvidas, se propõe a analisar, especificamente, as informações sobre adequação dos ambientes escolares por meio dos microdados do censo escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) do MEC.

As informações coletadas nos microdados do Inep buscam identificar as condições de infraestrutura encontradas nas escolas municipais selecionadas; as conexões existentes entre o Ideb municipal para os anos iniciais do ensino fundamental e os resultados do Índice de Adequação do Ambiente Escolar (IAAE) dos anos 2007 e 2011, bem como delinear alguns aportes teóricos que possam subsidiar a avaliação da implementação do Plano em questão.

256 Analisando as relações intergovernamentais descentralizadas, entre elas, a de transferência de competências da União para os entes governamentais municipais, observa-se que os indicadores, contidos na dimensão infraestrutura e nos recursos pedagógicos do PAR, foram efetivados quando da sua implementação.

Ressalta-se que o PAR tem suas diretrizes amparadas no Plano de Desenvolvimento da Educação (2007), que teve o seu desdobramento por meio do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (2007b), cujas proposições visam à elevação gradativa da qualidade da educação¹ básica, no contexto das unidades de ensino, bem como alcançando as metas estabelecidas no Ideb. Assim sendo, o Ideb é o indicador objetivo para a verificação do cumprimento das metas fixadas no Termo de Adesão ao Compromisso Todos pela Educação (2007a). E, nesse âmbito que se enquadra a ideia das metas intermediárias para o Ideb. A lógica é a de que, para que o Brasil chegue à média 6,0 em 2021, período estipulado tendo como base a simbologia do bicentenário da Independência em 2022, cada sistema deve evoluir segundo pontos de partida distintos, e com esforço maior daqueles que partem em pior situação, com um objetivo implícito de redução da desigualdade educacional.



Portanto, o Ideb foi criado, em 2007, para medir a qualidade de cada escola e de cada rede de ensino. O indicador é calculado com base no desempenho do aluno por taxas de aprovação. Assim, para que o Ideb de uma escola ou rede cresça, é preciso que o aluno aprenda, não repita o ano e frequente a sala de aula. Para que pais e responsáveis acompanhem o desempenho da escola de seus filhos, basta verificar o Ideb da instituição, que é apresentado numa escala de zero a dez. “O índice é medido a cada dois anos e o objetivo é que o país, a partir do alcance das metas municipais e estaduais, tenha nota 6,0 em 2022 – correspondente à qualidade do ensino em países que integram a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico” (BRASIL, 2007a).

Vale destacar que o Compromisso estabelece o regime de colaboração entre os entes federados, com a participação da família e da comunidade, por meio de programas e ações de assistência técnica e financeira pelo MEC, visando melhorar a qualidade da educação básica. A adesão ao Plano de Metas por parte dos entes federados é voluntária e “[...] implica a assunção da responsabilidade de promover a melhoria da qualidade da educação básica em sua esfera de competência, expressa pelo cumprimento de meta de evolução do Ideb” (BRASIL, 2007a), observando as 28 diretrizes que orientam as ações do Compromisso.

As dimensões que compõem o PAR estão organizadas em áreas que, por sua vez, apresentam indicadores específicos que caracterizam aspectos da realidade educacional a ser observada e avaliada. Por meio dessa realidade, implementa-se o PAR, cujas ações estão descritas nos indicadores.

Todos os indicadores de cada dimensão possuem pontuações, estabelecidas pelo PAR (2007-2011), a saber: a pontuação 4 apresenta uma situação positiva, ou seja, não são previstas ações para o indicador; a pontuação 3 apresenta uma situação satisfatória, com aspectos mais positivos que negativos, isto é, o ente federado pode desenvolver ações para melhorar o indicador; a pontuação 2 apresenta uma situação insuficiente, com aspectos mais negativos que positivos, fazendo-se necessárias as ações que podem prever assistência técnica ou financeira do MEC; por fim, a pontuação 1 apresenta uma situação crítica ou inexistente, sendo também necessárias ações que podem prever assistência técnica ou financeira do MEC.

Os entes federativos, ao fazerem adesão ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (2007a), cancelaram as diretivas previstas no Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, quando seus artigos do 8º ao 11 estabelecem que estados e municípios devem receber assistência técnica e financeira da União, sendo o PAR seu principal instrumento de execução. De forma concomitante, o mesmo Decreto prevê, no art. 3º, que a qualidade da educação básica será aferida, objetivamente, com base no Ideb.

O parágrafo único do artigo 3º do referido Decreto destaca que o Ideb é o indicador objetivo para a verificação do cumprimento de metas fixadas no Termo de Adesão ao Compromisso.

Para o cumprimento dessas metas, pelas normativas de implantação do PAR, o MEC apresenta diretivas com a intenção de induzir estados e municípios à adesão ao Compromisso, por meio do regime de cooperação, diga-se, assistência técnica e financeira, na busca da melhoria da qualidade da educação infantil e do ensino fundamental, no caso do PAR, das redes estaduais e municipais de ensino. A importância da União é, “[...] portanto, a estratégia de indução por parte do poder central e decisiva para os resultados de descentralização tal como foi desenhada no PAR” (FERREIRA; FONSECA, 2013, p. 281).

A dimensão Infraestrutura Física e Recursos Pedagógicos visa as ações voltadas às instalações físicas, as quais incluem a reestruturação e manutenção dos prédios e dos espaços escolares, bem como a aquisição de equipamentos, mobiliário, livros didáticos e literários para as unidades escolares. Essa dimensão apresenta ações que demandam assistência financeira da União por meio de programas regulamentados pelo FNDE, sendo composta por três áreas: 1. Instalações físicas gerais; 2. Integração e expansão do uso de tecnologias da informação e comunicação na educação pública; e 3. Recursos pedagógicos para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que considerem a diversidade das demandas educacionais.

A primeira área apresenta sete indicadores, os quais avaliam os ambientes escolares (biblioteca, laboratórios, salas de aulas, cozinhas, refeitórios, quadra de esportes), a acessibilidade para pessoas com deficiência física e a manutenção e conservação dos espaços e equipamentos. A segunda área apresenta dois indicadores, que avaliam a existência de computadores ligados à rede mundial de computadores e de recursos audiovisuais. Por fim, a terceira



área apresenta cinco indicadores, que avaliam a suficiência e diversidade do acervo bibliográfico, dos materiais pedagógicos, de equipamentos esportivos e de recursos que consideram a diversidade e a confecção de materiais didáticos diversos.

Infraestrutura e adequação do ambiente escolar

No que concerne às condições de infraestrutura nas unidades escolares, com base nos critérios previstos no PAR (2007-2011), aqueles entes federados que fizeram adesões realizaram, inicialmente, um diagnóstico e *a posteriori*, uma avaliação das condições de infraestrutura e recursos pedagógicos locais apresentados em forma de relatórios indicativos das necessidades das escolas

A necessidade de cadastramento e formalização das informações do diagnóstico do PAR na plataforma do MEC é definida pela Resolução nº 15, de 7 de junho de 2010, do Conselho Deliberativo (CD) do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Nessa normativa, fica estabelecido, como pré-requisito para aprovação das ações de assistência técnica e financeira do MEC aos entes federados, a elaboração do Levantamento da Situação Escolar (LSE), que classifique as unidades de ensino conforme o índice de cumprimento dos Padrões Mínimos de Funcionamento Escolar (PMFE).

Conforme Morais, França e Guedes (2017), o FNDE é responsável por divulgar, periodicamente, os índices referentes aos padrões mínimos das escolas com base nas informações prestadas pelos municípios e estados acerca dos custos referentes: à reforma dos espaços escolares; à ampliação dos ambientes; ao relatório para aquisição de mobiliário, equipamentos e recursos didáticos; e ao relatório com a síntese do orçamento, cabendo às Secretarias Municipais de Educação disponibilizar essas informações, garantindo os recursos necessários para melhorar as condições de atuação das instituições.

Por meio da base de dados do MEC/Inep – Microdados do Censo Escolar (1997-2015), foram analisadas as condições do ambiente escolar e os resultados dos Ideb para os citados anos, adotando, como variável principal, o número de escolas que contenham: água, esgoto, energia, sala do diretor, sala dos professores, internet, computadores, biblioteca, quadra de esportes,

laboratório de informática, laboratório de ciências, sala de atendimento especial e o indicativo de que o local de funcionamento da escola é prédio escolar.

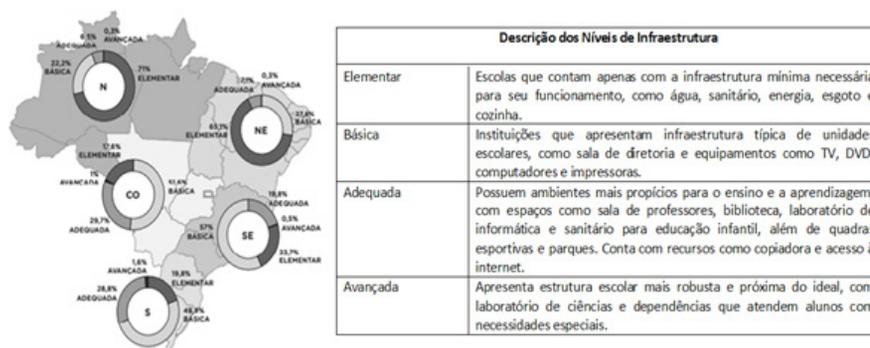
Ressalva-se que os indicadores analisados integram o quadro de indicadores constantes da dimensão citada, sobretudo na área 2 – condições da rede física escolar – e da área 3, referente ao uso de tecnologias.

O Índice de Adequação do Ambiente Escolar – IAAE, foi utilizado com valores situados entre 0 e 1² sendo que valores próximos de 1 sinalizam muito forte adequação.

Uma pesquisa realizada por Soares Neto, Jesus, Karino e Andrade (2013), em âmbito nacional, resultou num mapeamento da infraestrutura escolar brasileira. Esse mapeamento, apresentado a seguir, revela o quanto é necessário investir para que seja atenuado o quadro das desigualdades de atendimento em curso no país.

Figura 1
Infraestrutura escolar no Brasil (2013)

260



Fonte | Soares Neto; Jesus; Karino; Andrade (2013).

Na Figura 1, a análise apresenta incidência de baixos percentuais de escolas no nível avançado de infraestrutura e altos percentuais no nível elementar cuja infraestrutura é a mínima necessária para o funcionamento da escola³. A maioria das regiões apresenta uma porcentagem expressiva de escolas com infraestrutura em nível elementar, ou seja, sem bibliotecas, laboratórios de informática, sanitários adequados, quadras, parques, internet, acessibilidade etc.



A infraestrutura física das escolas, diferentemente de algo puramente técnico, proporciona a criação de um ambiente respeitoso, que favorece a interação e a aprendizagem dos seus usuários e propicia vivenciar situações como cidadãos de pleno direito: com acesso a uma biblioteca, a uma sala de aula bem iluminada, a uma quadra protegida do sol e da chuva, a um refeitório com mesas e bancos, entre outros itens essenciais (SOARES NETO; JESUS; KARINO; ANDRADE, 2013, p. 119).

O Ideb, embora tenha sido criado em um contexto de reconhecimento das lacunas do Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb, em que se evidenciou que “[...] no Brasil, a principal preocupação com um sistema de *accountability* focado apenas no desempenho dos estudantes em exames externos é o de agravar os problemas de repetência e evasão” (FERNANDES; GREMAND, 2009, p. 18), ele pode ser visto como modalidade de *accountability* diretamente relacionada a políticas de responsabilização, própria de sistemas educacionais descentralizados. O indicador traz, também, incentivos para que as escolas concorram entre si em busca de melhorar o rendimento do aluno e, assim, impactar na qualidade.

Além dos aspectos concorrenciais associados a ele, alguns estudos trazem análises correlacionando a evolução do Ideb a contextos territoriais além de diferenças econômicas e sociais. Consideram-se, também as diferenças entre escolas na mesma rede de ensino e no mesmo município.

Entretanto, Freitas (2003) ressalta que é preciso atentar para os limites dessa política, já que o indicador de qualidade sinaliza para a medição da aprendizagem de Português e Matemática, sem, muitas vezes, considerar as condições reais em que acontecem. De acordo com o autor,

O verdadeiro limite à universalização da melhoria da qualidade da escola é a própria ideologia meritocrática liberal. Caso a avaliação se coloque a serviço dela, então, ficará limitada à medição do mérito e à ocultação da desigualdade social sob a forma de indicadores ‘neutros’ como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) criado pelo MEC (FREITAS, 2003, p. 971).

Sabe-se que o Ideb é um indicador que tem norteado a política de qualidade nas escolas brasileiras, possibilitando a regulação do governo. Por outro lado, requer uma especial atenção para o que diz Ravitchi:

Escores mais elevados nos testes podem ou não ser indicadores confiáveis de uma melhor educação. [...] Investir quantidades enormes de tempo em atividades de preparação para testes pode aumentar os escores. Seria surpreendente se os escores não subissem quando tanto esforço é despendido para elevá-los. Ainda assim, ao mesmo tempo em que os escores sobem, os jovens podem ser ignorantes em relação aos eventos contemporâneos, à estrutura do nosso governo e de outros governos, aos princípios da economia, aos fundamentos da ciência, às obras marcantes da literatura de nossa e de outras culturas, à prática e apreciação das artes ou de grandes eventos e ideias que influenciaram o nosso país e o mundo. Mesmo com os escores subindo, eles podem estar despidos de desejo por aprofundar a sua compreensão e conhecimento e podem não ter interesse em ler qualquer coisa para seu próprio esclarecimento e prazer. E então nós podemos descobrir que obtivemos um resultado paradoxal e terrível: escores mais altos e uma educação pior (RAVITCH, 2011, p. 256).

De acordo com Cury,

[...] a extrema desigualdade socioeconômica que atende pelo nome de pobreza ou de miséria significa a exclusão histórica e atual de um número significativo de estudantes provindos de famílias de baixa renda. Essa desigualdade, hoje medida por vários instrumentos de análise (do tipo IDH), faz com que haja problemas na escola e que não são da escola e por isso mesmo, não é desprezível o impacto desta situação de fato sobre o conjunto do sistema educacional. [...] É de se perguntar se pode desconsiderar a desigualdade socioeconômica como geradora remota das dificuldades próximas que afetam o desempenho intra-escolar dos alunos (CURY, 2002, p. 179).

Acredita-se que a promoção da educação está ligada, também, a um ambiente com condições adequadas para que o processo ensino-aprendizagem possa ocorrer de forma significativa para todos os sujeitos nele envolvidos, independentemente do nível socioeconômico ou da localização geográfica em que as instituições estejam localizadas. Segundo Teixeira,

[...] no Brasil e em outros países da América Latina, ao contrário dos países desenvolvidos, a infraestrutura física da escola e os recursos escolares aparecem como aspectos fundamentais para o desempenho escolar dos alunos, mesmo quando os resultados são



controlados pelo nível socioeconômico dos estudantes (TEIXEIRA, 2009, p. 232).

Nesse sentido, além de regulação da qualidade por meio do desempenho dos estudantes, “[...] é importante proporcionar um ambiente físico agradável à infraestrutura escolar, que estimule e viabilize o aprendizado, além de favorecer as interações humanas” (SOARES NETO; JESUS; KARINO ANDRADE, 2013, p. 78). E, principalmente, para evitar a pressão nas instituições de ensino que, muitas vezes, tende a produzir “[...] escores mais altos, seja pelo treinamento, pela trapaça ou pela manipulação da população testada” (RAVITCH, 2011, p. 184).

Diferentes espaços escolares suscitam distintos ganhos quanto ao desempenho escolar, desde as práticas pedagógicas até o nível socioeconômico dos estudantes. Nesse contexto, as representações que trazem dinâmicas de oferta e aprendizagem denotam relações pessoais que deveriam buscar entre si a confirmação do que seja estritamente necessário para a transformação social. Neste espaço social, os saberes são diferenciados e completamente dependentes de quem os oferece, e a oferta, por seu turno, é desigual, pois desiguais são os seus mentores, que, pela ótica do fazer, o fazem em doses satisfatórias, tanto quanto satisfatórios sejam sua formação e seu interesse.

Sobre a dimensão educativa do espaço, Ribeiro afirma que:

[...] deve compor um todo coerente, pois é nele e a partir dele que se desenvolve a prática pedagógica, sendo assim, ele pode constituir um espaço de possibilidades, ou de limites; tanto o ato de ensinar como o de aprender exigem condições propícias ao bem-estar docente e discente. O espaço material é um pano de fundo onde as sensações se revelam e produzem marcas profundas que permanecem, mesmo quando as pessoas deixam de ser crianças. Através dessa qualificação, o espaço físico adquire uma nova condição: a de ambiente (RIBEIRO, 2004, p. 105).

No espaço ambiente conforme as informações contidas nos microdados do censo escolar reproduzem a verdadeira realidade da escola inserida na comunidade.

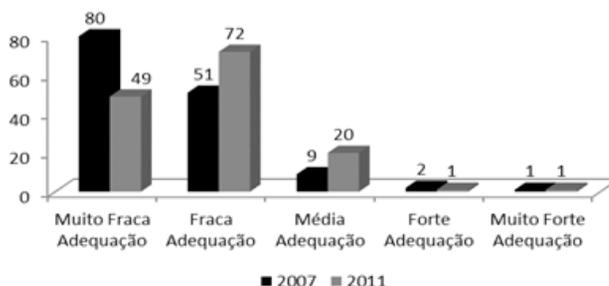
A seguir, são mostrados alguns gráficos que revelam a situação real do conjunto de escolas dos municípios selecionados, integrantes daqueles estados que compõem a pesquisa.

Pará – municípios de Altamira, Barcarena, Belém, Cametá e Castanhal

O ambiente escolar analisado com base em 13 itens componentes do IAAE denota expansão no estado do Pará. Entre 2007 e 2011 as variações positivas, na maioria dos casos, apresentam-se de forma a caracterizar uma evolução nos itens componentes, principalmente no que se refere aos laboratórios de informática, internet e sala de atendimento especial. Segundo classificação do IAAE, em 2007, 80 municípios dos 143 existentes demonstravam fraquíssima adequação escolar. O restante demonstra a seguinte adequação: 51 (fraca); 9 (média); 2 (forte) e apenas um município apresentava muito forte adequação do ambiente escolar.

Gráfico 1

Número de escolas no Pará segundo classificação do índice de Adequação do Ambiente Escolar (2007 e 2011)



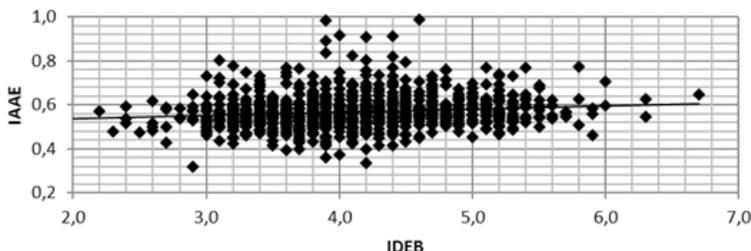
Fonte | MEC/INEP – Microdados do Censo Escolar (1997-2015).

Em 2011, é possível visualizar, no Gráfico 1, avanços no quadro infraestrutural nos municípios, embora ainda persistam fracas incidências em classes de forte e muito forte adequação do ambiente escolar.



Gráfico 2

Pará, Rio Grande do Norte e Minas Gerais: Dispersão entre o IAAE e o Ideb dos anos iniciais do Ensino Fundamental para a rede municipal de ensino, em 2011

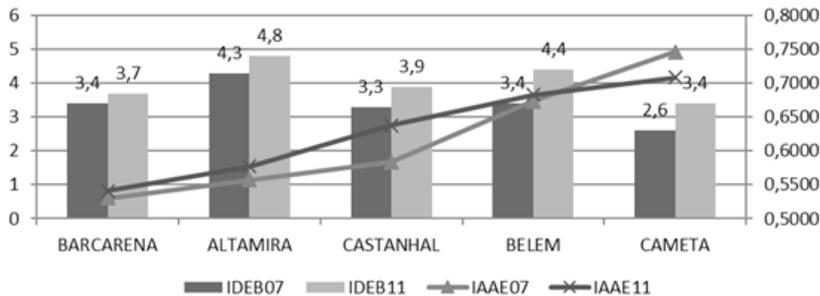


Fonte | MEC/INEP – Microdados do Censo Escolar (1997-2015)

A dispersão entre os valores do IAAE e o Ideb para os anos iniciais do Ensino Fundamental das redes municipais de ensino para os estados pesquisados, aponta uma correlação positiva entre esses indicadores, permitindo, assim, inferir que altos valores do IAAE se relacionam a altos valores do Ideb.

Gráfico 3

Altamira, Barcarena, Belém, Cametá e Castanhal no Pará – Comparativo entre o Ideb e IAAE (2007 e 2011)



Fonte | MEC/INEP – Microdados do Censo Escolar (1997-2015)

Nos municípios paraenses, conforme se observa no Gráfico 3, ocorrem variações positivas em relação ao Ideb, sendo mais incidente em Belém. Quanto ao IAAE, há um ligeiro crescimento nos municípios, embora suas posições não sofram alterações no período, variando de 0,53 a 0,75, demonstrando que os melhores ambientes escolares, no caso específico,

encontram-se nos municípios de Belém e Cametá. No período em análise, os índices de adequação registram queda em 2011.

A evolução do IAAE no Estado do Pará é pouco expressiva, observando, nesse caso, um fraco movimento no alcance de situações mais favoráveis ao aprendizado dos alunos. O IAAE agrega dados de escolas tanto na área urbana quanto na rural. O número de escolas rurais no estado do Pará é oito vezes superior ao número de escolas urbanas, impactando diretamente na formação do índice de adequação. Da mesma forma, os resultados do Ideb, sobretudo da parcela de contribuição da Prova Brasil, sofrem impacto no quadro rural. Quanto aos municípios da pesquisa, é possível identificar avanços no quadro infraestrutural, o que resultou pela correlação presente em evolução no Ideb para os anos iniciais do ensino fundamental nas redes municipais de ensino.

Rio Grande do Norte – municípios de Natal, Mossoró, Acari, São José do Campestre e Riachuelo

266

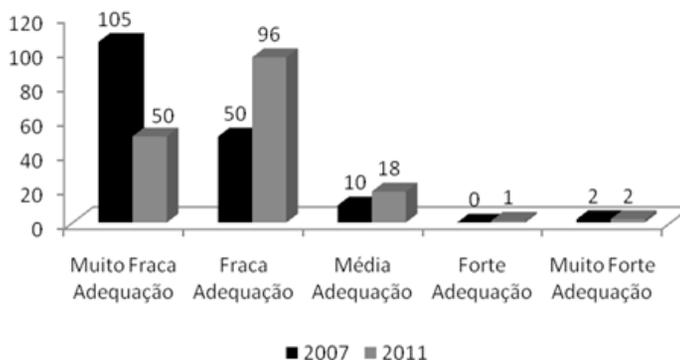
No Rio Grande do Norte, a classificação das escolas pelo Índice de Adequação do Ambiente Escolar assemelha-se à do estado do Pará, quando apresenta redução no número de escolas classificadas como sendo: muito fraca adequação escolar e expansão do número de escolas com fraca adequação escolar. O movimento caracteriza também uma evolução nos itens componentes, sobretudo em relação a laboratórios de informática, internet, sala de atendimento especial, e no número de computadores nas escolas.

Do total de 167 municípios em 2007, 105 (62,9%) apresentavam muito fraca adequação do ambiente escolar, 50 (29,9%) fraca adequação, 10 (6,0%) média adequação e 02 municípios, sendo eles Natal e Nísia Floresta, com muito forte adequação do ambiente escolar. Ressalte-se que o município de Nísia Floresta não integra o grupo dos municípios pesquisados. Em 2011, registram-se melhoras no ambiente escolar, onde grande parte das escolas em situação de muito fraca adequação passaram ao estágio seguinte, ou seja, fraca adequação. Registra-se, também, evolução no número de escolas municipais com média adequação, mantendo-se os municípios de Natal e Nísia Floresta como áreas muito fortes em adequação escolar.



Gráfico 4

Rio Grande do Norte – número de escolas segundo classificação do índice de Adequação do Ambiente Escolar (2007 e 2011)



Fonte | MEC/INEP – Microdados do Censo Escolar (1997 a 2015).

A baixa pontuação alcançada pela maioria dos municípios nos aspectos avaliados através do IAAE deixa claro que a situação da infraestrutura escolar ainda não se apresenta de forma desejável. Por outro lado, embora a dispersão apresentada anteriormente correlacione alta adequação com alto Ideb, há uma relativa escassez de investigações sobre ambientes de aprendizagem eficazes. As conclusões sobre o impacto dos ambientes na aprendizagem ainda são difíceis devido à natureza multifacetada dos ambientes escolares. Considere-se, também, que as diferenças culturais e geográficas são de sensível importância ao contexto.

A Tabela 1 mostra os resultados encontrados para os cinco municípios do Rio Grande do Norte, apresentando a classificação do IAAE e a evolução do Ideb para o período de análise.

Observa-se, em relação ao Ideb, que, dos 5 municípios, apenas São José do Campestre retrai sua pontuação no período, sendo que os demais apresentam evolução positiva. Quanto à evolução no índice de adequação do ambiente escolar, apenas os municípios de Acari e Riachuelo evoluíram, substancialmente; os demais mantiveram suas classificações anteriores.

Tabela 1

Rio Grande do Norte – classificação do Índice de Adequação do Ambiente Escolar – IAAE, com indicação do Ideb para os anos iniciais do Ensino Fundamental das redes municipais de ensino (2007 e 2011)

Município	IDEB07	IAAE07	Classificação 2007	IDEB11	IAAE11	Classificação 2011
Acari	3,0	0,5255	Muito Fraca Adequação	5,2	0,6367	Fraca Adequação
Mossoró	4,4	0,4803	Muito Fraca Adequação	5,1	0,4887	Muito Fraca Adequação
Natal	3,7	0,9869	Muito Forte Adequação	4,0	0,9177	Muito Forte Adequação
Riachuelo	3,2	0,4939	Muito Fraca Adequação	3,1	0,5431	Fraca Adequação
São José do Campestre	3,0	0,5570	Fraca Adequação	2,7	0,5785	Fraca Adequação

Fonte | MEC/INEP – Microdados do Censo Escolar (1997-2015).

268

Duas situações são evidentes no Rio Grande do Norte: a evolução do índice de adequação do ambiente escolar e a expansão do Ideb nos anos iniciais do ensino fundamental para as escolas das redes municipais. Os municípios também refletem essas mudanças. Acari e Riachuelo mudam para a classe imediatamente superior em relação ao IAAE, ou seja, o quadro infraestrutural agora é de fraca adequação. São José do Campestre e Mossoró são, entre os municípios da pesquisa, os que refletem uma infraestrutura escolar sem modificações substantivas. Natal, o mais importante município do estado, mostra-se constante, isto é, com forte adequação do ambiente escolar.

Minas Gerais – municípios de Araguari, Belo Horizonte, Ituiutaba, Uberaba e Uberlândia

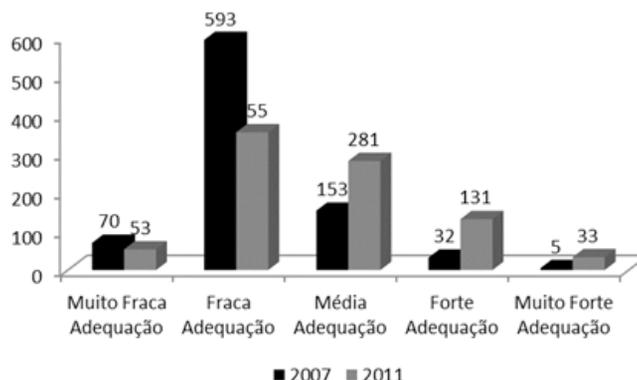
De acordo com os dados disponíveis, as Regiões Sul e Sudeste são aquelas que apresentam melhores condições infraestruturais nas escolas públicas. Os resultados apresentados no Gráfico 5 mostram que, ao contrário dos



estados anteriores (PA e RN), Minas Gerais possui ambientes escolares mais adequados à prática pedagógica.

Gráfico 5

Minas Gerais – número de escolas segundo classificação do índice de Adequação do Ambiente Escolar (2007 e 2011)



Fonte | MEC/INEP – Microdados do Censo Escolar (1997-2015).

A expressividade na evolução do IAAE em 2011, com frequência nas classes mais importantes da adequação, reflete que, no período, a política pública de investimento, nas condições infraestruturais no Estado, atingiu, mesmo que parcialmente, resultados importantes.

O reflexo dessa evolução no período encontra-se, principalmente, nos itens referentes à sala de atendimento especial (521,4%), ao laboratório de informática (210,7%) e à instalação da internet (162,8%).

Tabela 2

Minas Gerais – Classificação do Índice de Adequação do Ambiente Escolar - IAAE, com indicação do Ideb para a rede municipal, anos iniciais do Ensino Fundamental (2007 e 2011)

Município	IDEB07	IAAE07	Classificação 2007	IDEB11	IAAE11	Classificação 2011
Araguari	5,0	0,6246	Média Adequação	5,7	0,7334	Forte Adequação
Belo Horizonte	4,4	0,9105	Muito Forte Adequação	5,6	0,9781	Muito Forte Adequação
Ituiutaba	4,8	0,7131	Forte Adequação	6,3	0,8175	Muito Forte Adequação
Uberaba	4,5	0,7144	Forte Adequação	5,1	0,8641	Muito Forte Adequação
Uberlândia	3,6	0,7689	Forte Adequação	5,5	0,9150	Muito Forte Adequação

Fonte | MEC/INEP – Microdados do Censo Escolar (1997-2015).

270

Aponta-se, anteriormente, que há uma maior probabilidade de as escolas que contam com investimentos em infraestrutura escolar adequada configurarem entre as unidades de ensino que alcançam os maiores patamares do Ideb. Da mesma forma, escolas que contam com estruturas não tão favoráveis têm menores probabilidades de alcançar patamares mais nobres nas escalas do Ideb. Os dados descritos na Tabela 2 mostram que os cinco municípios mineiros contemplam altos Ideb como também altos índices de adequação do ambiente escolar. No período analisado, apresentaram melhorias substanciais em seus ambientes escolares, sobretudo Ituiutaba, atingindo um Ideb de 6,3 pontos, portanto acima da média proporcional anual definida para esse índice, ou seja, 6,0 pontos em 2020.

Com base nos dados dos municípios mineiros, é possível inferir que, quanto mais adequado for o ambiente escolar para as práticas educativas, maior será a possibilidade de alto Ideb na avaliação nacional. Entretanto, mais uma vez, sobressai a necessidade de analisar o dado além do aparente, da objetividade.



No estado atual, as avaliações de sistema podem terminar ocultando esta realidade. A pobreza só se torna alvo de reflexão quando as médias de desempenho começam a cair. Caso a inclinação das curvas de desempenho seja positiva, em média, o sistema se salva. Mas a pobreza continua 'excluída por dentro' e, de certa forma, a exclusão é legitimada pela positividade geral das curvas estatísticas (FREITAS, 2007b, p. 980).

“A questão, portanto, não é apenas tornar a escola eficaz, mas discutir em que direção essa eficácia se dá” (FREITAS, 2003, p. 38-39). Não se pretende, com isso, dizer que o investimento na infraestrutura não seja importante, mas se reforça a necessidade de as políticas públicas serem gestadas para, de fato, possibilitar condições efetivas, visando à realização do trabalho de qualidade e não permitir a manutenção do “apartheid educacional”, materializado na infraestrutura, nas condições de trabalho, entre outros aspectos.

Para os Estados do Rio Grande do Norte, Pará e Minas Gerais, em suas abrangências macro, verifica-se que os Ideb para as séries iniciais do ensino fundamental apresentam proximidades numéricas entre os Estados do Pará e Rio Grande do Norte, e bastante díspares em Minas Gerais, tanto no quadro inicial, em 2005, quanto nas notas relativas a 2015, conforme se vê na Tabela 3.

271

Tabela 3

Resultados observados e metas projetadas do IDEB para a 4ª série/5º ano, nos Estados do Pará, Rio Grande do Norte e Minas Gerais – 2005-2015

Ano	IDEB observado			Metas projetadas		
	Pará	Rio Grande do Norte	Minas Gerais	Pará	Rio Grande do Norte	Minas Gerais
2005	2,8	2,7	4,7	-	-	-
2007	3,1	3,4	4,7	2,8	2,8	4,8
2009	3,6	3,9	5,6	3,1	3,1	5,1
2011	4,2	4,1	5,9	3,5	3,5	5,5
2013	4,0	4,4	6,1	3,8	3,8	5,7
2015	4,5	4,8	6,3	4,1	4,1	6,0

Fonte: MEC/INEP – Ideb- resultados e metas (2012).

Observa-se, ainda, em relação à Tabela 3, que, a partir de 2009, todas as metas projetadas para o Ideb 4ª série/5º ano são devidamente alcançadas em todos os três Estados, com diferenças substantivas entre o que foi projetado e o que foi devidamente alcançado. Para a 8ª série/9º ano (Tabela 4), o alcance das metas se dá tão somente nos Estados do Rio Grande do Norte e Minas Gerais. Embora com resultados próximos, o Pará não alcança, nesse ano, suas metas projetadas para os anos finais do Ensino Fundamental. Em 2015, nenhum dos Estados alcançou suas metas projetadas.

Tabela 4

Resultados observados e metas projetadas do IDEB para a 8ª série/ 9º ano, nos Estados do Pará, Rio Grande do Norte e Minas Gerais – 2005-2015

Ano	IDEB observado			Metas projetadas		
	Pará	Rio Grande do Norte	Minas Gerais	Pará	Rio Grande do Norte	Minas Gerais
2005	3,3	2,8	3,8	-	-	-
2007	3,3	3,1	4,0	3,4	2,9	3,8
2009	3,4	3,3	4,3	3,5	3,0	3,9
2011	3,7	3,4	4,6	3,8	3,3	4,2
2013	3,6	3,6	4,8	4,2	3,7	4,6
2015	3,8	3,8	4,8	4,6	4,0	5,0

Fonte | MEC/INEP – Ideb – resultados e metas (2012).

O alcance das metas projetadas está diretamente ligado ao que os criadores do Ideb chamam de “esforço necessário”⁴, que, a partir de determinados parâmetros como o Ideb inicial (em 2005), meta projetada e ano para atingir a meta, garante que a meta do Ideb seja atingida no tempo esperado.

As metas projetadas do Ideb, segundo o documento Nota Técnica: Metodologia utilizada para o estabelecimento das metas intermediárias para a trajetória do Ideb no Brasil, Estados, Municípios e Escolas – MEC/INEP (2012), consideram três premissas básicas:

P1: As trajetórias do Ideb, para o Brasil e para todas as redes, têm o comportamento de uma função logística.



P2: As trajetórias do Ideb por rede de ensino devem contribuir para a redução das desigualdades em termos de qualidade educacional.

P3: Para que o Brasil alcance a meta estipulada no tempo adequado, o esforço de cada rede de ensino, estadual ou municipal, deve contribuir, a partir de metas individuais diferenciadas.

O valor inicial do Ideb, em 2005, para cada rede, municipal e estadual, reflete diretamente no tempo que se gastará para tornar a qualidade da educação em algo similar aos países desenvolvidos cujo Ideb = 6,0 era termo inadequado (?) nesses países em 2003 (mensurados pelo Pisa). Segundo o Inep projeta-se, para o Brasil, a nota 6,0 somente para 2021.

Com base nas premissas (P1, P2 e P3) e nos parâmetros descritos acima, as trajetórias para o Ideb do Brasil, Estados e Municípios, de acordo com diferentes redes e fases de ensino, foram projetadas. Os resultados para o Brasil encontram-se descritos na Tabela 5.

Tabela 5
Brasil: Metas do Ideb por fase de ensino

Fases do Ensino	IDEB 2005	Meta IDEB Brasil (rede pública e privada)	Ano de alcance da meta
1ª Fase do ensino fundamental	3,8	6,0	2021 (t=16)
2ª Fase do ensino fundamental	3,5	6,0	2015 (t=20)
Ensino Médio	3,4	6,0	2018 (t=23)

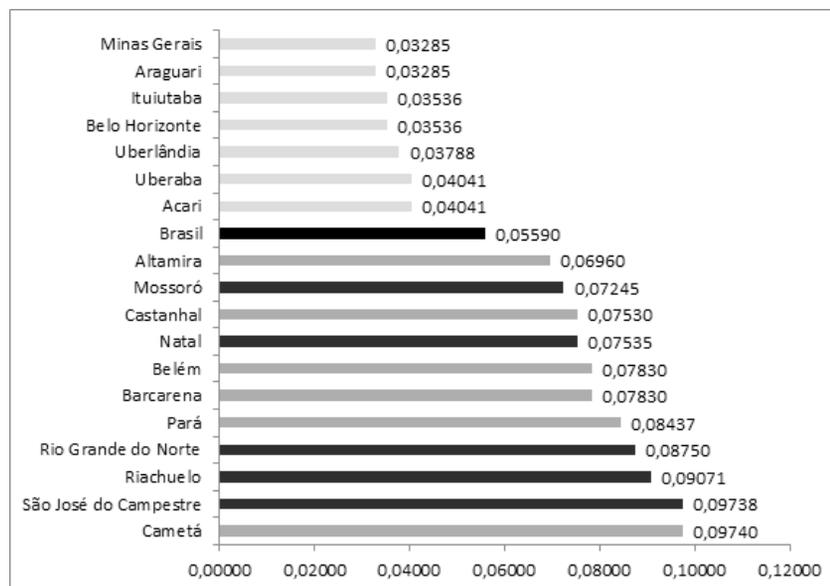
Fonte | MEC/INEP– Nota Técnica (2012).

Considerando os Idebs para a 1ª fase do ensino fundamental observados em 2005, o Pará (2,8), Rio Grande do Norte (2,7) e Minas Gerais (4,7), verifica-se, de imediato, que o Rio Grande do Norte e o Pará demandaram maior esforço para o alcance de suas metas nessa fase, em 16 anos.

O gráfico 6, a seguir, ilustra, numericamente, o esforço necessário para cada Estado e municípios constantes da pesquisa.

Gráfico 6

Esforço necessário na 1ª fase do Ensino Fundamental para o alcance da meta Ideb = 6,0 para o Estados do Pará, Rio Grande do Norte e Minas Gerais



Fonte | MEC/INEP– Nota Técnica (2012).

274

Observa-se que o esforço necessário, empreendido por Minas Gerais para o alcance da meta projetada com nota = 6,0, é abaixo da metade daqueles esforços tanto do Pará quanto do Rio Grande do Norte. Todos os municípios de Minas Gerais e Acari no Rio Grande do Norte assinalam menores esforços no alcance da meta projetada para o Ideb, inclusive com esforços menores que a média nacional. Os Estados do Pará e do Rio Grande do Norte apresentam esforços bem mais consideráveis, principalmente nos municípios de Riachuelo, São José do Campestre (RN) e Cametá (PA).

O esforço necessário para atingir a meta Ideb em 16 anos, no caso da 1ª fase do Ensino Fundamental, depende, principalmente, da nota Ideb encontrada em 2005, pois, quanto menor essa nota, maior será o esforço nos anos subsequentes. Isso nos aponta que as desigualdades regionais e locais serão mantidas ao longo dessa trajetória de 16 anos para que o Brasil conquiste, como já referido, uma qualidade educacional equiparada aos países desenvolvidos.



○ Ideb, ao longo de sua trajetória, tem se mostrado lento em suas conquistas, denotando variações muito pequenas de uma medição à outra, embora nos últimos anos as administrações municipais tenham acenado para o “treinamento” dos alunos em busca de melhores Idebs, que, hoje, se impõe como indicador regulador dos principais repasses financeiros da União aos municípios a partir do Plano de Ações Articuladas – PAR.

○ Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, acena, em seu artigo 5º, que a adesão voluntária de cada ente federativo ao Compromisso Todos pela Educação, implica a assunção da responsabilidade de promover a melhoria da qualidade da educação básica em sua esfera de competência, expressa pelo cumprimento de meta de evolução do Ideb, observando-se as diretrizes relacionadas no art. 2º, e ainda o acordo de realização da Prova Brasil.

Considerações finais

○ Plano de Ações Articuladas – PAR – surge no contexto do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), aprovado em 2007, bem como do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. A proposta desse Plano de metas é que haja um regime de colaboração entre os entes federados para otimizar a qualidade educacional, a qual é medida por meio dos resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), como aponta Marchand (2012b). A execução desse Plano é de responsabilidade do Fundo de Desenvolvimento da Educação – FNDE do MEC, responsável pela descentralização de recursos financeiros pela União e o seu controle nos municípios, estados e Distrito Federal. Um dos eixos avaliados (dimensão do PAR) refere-se, justamente, à infraestrutura das escolas.

Com base em um diagnóstico da sua realidade educacional, os entes federados elaboram um planejamento plurianual de ações que devem ser apresentadas ao MEC composto por três etapas. A primeira é relacionada a indicadores demográficos e educacionais, referente à taxa escolar, Ideb, número de escolas, de matrículas, etc. A segunda é a elaboração de um diagnóstico minucioso da realidade que se pauta em quatro (4) dimensões: gestão educacional; formação de professores; práticas pedagógicas e avaliação e infraestrutura física e recursos pedagógicos. Cada dimensão abrange

um determinado número de áreas e nessas existem indicadores, a partir de uma pontuação que varia entre 1 e 4. A infraestrutura tem 22 indicadores que versam sobre a infraestrutura física e recursos pedagógicos em que são pontuados as unidades de ensino que alcançam os melhores e baixos patamares do Ideb, no caso específico, a pontuação geral dos 15 municípios brasileiros, em questão.

A análise dos dados do Índice de Adequação do Ambiente Escolar - IAEE, período 2007 e 2011, tem, como referência, os dados do MEC/Inep, cujo resultado configura insatisfatória, visto que se sabe que há contradições entre as estatísticas oficiais e a realidade das escolas municipais em todo o Brasil. Se a realidade da educação brasileira ainda não alcançou padrões mínimos de qualidade na oferta educacional, como esperar que houvesse padrões mínimos de qualidade na infraestrutura?

Segundo Schneider (2014), é preciso repensar e contrastar a realidade educacional, às políticas públicas vigentes, redimensionar as ações e implementar um padrão mínimo de qualidade, capaz de garantir melhores condições materiais e estruturais para todas as escolas.

Os resultados mostram ganhos nas condições infraestruturais das escolas municipais de ensino fundamental no período compreendido entre os anos de 2007 e 2011. A visão, centrada na avaliação do ambiente escolar por meio de um indicador composto, permitiu verificar esses ganhos. Todavia, a influência da infraestrutura sobre o desempenho dos alunos é, por natureza, multifacetada e polissêmica.

Os municípios tendem a melhorar o quadro situacional em relação à adequação do ambiente escolar e às práticas pedagógicas. Embora, tenham certo grau de autonomia garantido no regime federativo para organização e planejamento da rede educacional, em grande medida dependem, financeiramente, da assistência da União para melhorar as condições de infraestrutura das escolas.

O estado do Pará, por concentrar uma quantidade expressiva de escolas rurais, tende a absorver maior extensão temporal na melhoria do quadro infraestrutural em instituições de ensino fundamental. Quanto aos municípios Altamira, Barcarena, Belém, Cametá e Castanhal, é possível identificar, embora não tão substantivos, avanços no quadro infraestrutural e evolução no Ideb dos anos iniciais do ensino fundamental, no período analisado.



No Rio Grande do Norte, os indicadores também traduzem uma evolução permitindo inferir importantes expansões tanto no Ideb quanto no índice de adequação do ambiente escolar. No tocante aos municípios Acari, Natal, Mossoró, Riachuelo e São José do Campestre apenas Riachuelo e São José do Campestre traduzem fraca adequação do ambiente e redução do índice, embora não tão expressiva, no Ideb de 2011.

Em Minas Gerais, os ganhos infraestruturais são visíveis em todo o estado, estando em consonância com o mapa da Infraestrutura Escolar do Brasil. Destaca-se que, na região Sudeste, 19,5% das escolas são considerados adequados por apresentar estrutura escolar mais sólida e próxima do ideal. Os municípios Araguari, Belo Horizonte, Ituiutaba, Uberaba e Uberlândia são todos de altos Ideb e índices de adequação, apresentando, em 2011, dados resultantes da evolução do quadro infraestrutural desde 2007.

O quadro apresentado requer que se proceda a uma revisão ampla e integrada das políticas para melhorar as relações com os entes federados, especialmente os municípios, bem como organizar um regime de colaboração que privilegie estabelecer melhor parceria com as secretárias municipais e estaduais de educação das reais necessidades dos programas, com critérios de distribuição dos recursos previamente divulgados.

Notas

- 1 O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e, em consequência o PAR, tem como características a transferência de responsabilidades e recursos para os estados e municípios de políticas definidas em nível federal (FARENZENA, 2012).
- 2 Intervalo definido após processo estatístico de normalização das variáveis componentes do IAAE. O valor zero indica tendência a uma muito fraca adequação do ambiente escolar, enquanto o valor 1, contrariamente, indica tendência a uma muito forte adequação do ambiente escolar.
- 3 Entender uma escola de qualidade implica compreender os custos de manutenção e desenvolvimento, as condições da organização, as características da gestão, os juízos de valores, as propriedades do trabalho escolar, bem como a visão dos agentes escolares e da comunidade, sobre o papel e as finalidades da escola e do trabalho nela desenvolvido. As avaliações nos ajudam a olhar mais as condições de qualidade do ensino do que a própria qualidade da educação em si (CAMARGO; GOUVEIA; CRUZ; OLIVEIRA, 2003, p. 113).
- 4 Para entendimento de sua formulação e cálculo consultar metodologia disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/Ideb/Nota_Tecnica_n2_metas_intermediarias_IDEB.pdf> Acesso: em 25 nov. 2016.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **O Plano de Desenvolvimento da Educação**: razões, princípios e programas. Brasília: MEC, 2007

_____. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Brasília, 2007a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm>. Acesso em: 14 out. 2016.

_____. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Brasília: IBGE, s/d. Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 27 out. 2017.

_____. Resolução nº 15, de 7 de junho de 2010. Aprova o critério de utilização dos resultados do LSE como exigência para aprovação das ações de apoio da União aos entes federativos que aderiram ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 8 jun. 2010, p. 1-2. Disponível em: <<http://www.fn-de.gov.br/fnde/legislacao/resolucoes/item/3397-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-15-de-7-de-junho-de-2010>>. Acesso em: 10 nov. 2016.

278 _____ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar – 1997-2015**. Brasília, DF: MEC/Inep, 2011. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/>>. Acesso em: 3 nov. 2016.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Ideb – resultados e metas**. Brasília, DF: MEC, 2012. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/>>. Acesso em: 27 out. 2016.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Nota Técnica**: Metodologia utilizada para o estabelecimento das metas intermediárias para a trajetória do Ideb no Brasil, Estados, Municípios e Escolas. Brasília, DF: MEC, 2012. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/Ideb/Nota_Tecnica_n2_metas_intermediarias_IDEB.pdf> Acesso em: 25 nov. 2016.

CAMARGO, Rubens Barbosa de; GOUVEIA, Andréa Barbosa; CRUZ, Rosana Evangelista da; OLIVEIRA, João Ferreira de. **Problematização do conceito de qualidade**. Relatório de pesquisa. INEP/MEC, 2003.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A Educação Básica no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 168-200, jul./set. 2002.



FARENZENA, Nalú. A assistência financeira da União às políticas educacionais locais. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 6, n. 10, p. 105-117, jan./jun 2012.

FERNANDES, Reynaldo; GREMAND, Amaury. **Qualidade da educação**: avaliação, indicadores e metas. Centro de Políticas Sociais/ FGV, 25 abr. 2009. Disponível em: http://www.cps.fgv.br/ibrecps/rede/seminario/reynaldo_paper.pdf. Acesso em: 26 jul. 2014.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi; FONSECA, Marília. Plano de Ações Articuladas (PAR): dados da pesquisa em rede. In: FERREIRA, Eliza Bartolozzi; FONSECA, Marília (Org.). **Política e planejamento educacional no Brasil do século 21**. Brasília: Liber livro, 2013.

FREITAS, Luiz Carlos. A lógica da escola. In: FREITAS, Luiz Carlos de. **Ciclos, seriação e avaliação**: confronto de lógicas? São Paulo: Moderna, 2003.

FREITAS, Luiz Carlos de. Eliminação Adiada: O Ocaso das Classes Populares no Interior da Escola e a Ocultação da (Má) Qualidade do Ensino. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 965-987, out. 2007b.

FRANÇA. Magna; Barbosa. Janaína Lopes. Fundef e Fundeb: efeitos na matrícula e na remuneração dos professores municipais de Natal / Rio Grande do Norte (2005 - 2010). **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 42, n. 28, p. 274-308, jan./abr. 2012.

_____. Plano de Ações Articuladas (2007-2011): gestão educacional e regime de colaboração. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 52, n. 38, p. 193-217, maio/ago. 2015.

MARCHAND, P. S. **Implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação no RS**: uma regulação entre União e municípios estabelecida pelo Plano de Ações Articuladas. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação. UFRGS: Porto Alegre, 2012.

MORAIS, Arécia Susã; FRANÇA, Magna; GUEDES, Gilmar Barbosa. **PAR (2007-2011) – Infraestrutura Física e Recursos Pedagógicos: Relações Intergovernamentais entre a União e o Município de Natal/Rio Grande do Norte**. 2017

SOARES NETO, Joaquim; JESUS, Gírlene Ribeiro de; KARINO, Camila Akemi; ANDRADE, Dalton Francisco de. Uma Escala para Medir a Infraestrutura Escolar. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 24, p. 78-99, jan./abr. 2013

RAVITCH, Diane. **Vida e morte do grande sistema escolar americano**: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação. Porto Alegre: Sulina, 2011.

RIBEIRO, Solange Lucas. Espaço Escolar: um elemento (in) visível no Currículo. **Sitientibus**, Feira de Santana, n. 31, p. 103-118, jul./dez. 2004.

SCHNEIDER, Gabriela. **As ações do Governo Federal no âmbito das condições materiais e estruturais da escola**: uma problematização a partir do conceito de justiça social. 2014. 246f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

TEIXEIRA, Roberta Araújo. Espaços, recursos escolares e habilidades de leitura de estudantes da rede pública municipal do Rio de Janeiro: estudo exploratório. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 41, p. 232-390, maio/ago. 2009.

Doutorando Antônio Cláudio Andrade dos Reis
Universidade Federal do Pará

Programa de Pós-graduação em Educação
Grupo de Pesquisa sobre Educação Superior | UFPA
Grupo de Pesquisa Plano de Ações Articuladas (2007-2011) | Observatório da
Educação do MEC
E-mail | aclaudioreis@yahoo.com.br

Profa. Dra. Magna França

Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Departamento de Fundamentos e Políticas da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Grupo de Pesquisa Políticas e Gestão da Educação
Grupo de Pesquisa Plano de Ações Articuladas (2007-2011) | Observatório da
Educação do MEC
E-mail | magnafranca@yahoo.com.br

Prof. Dr. Antônio Cláudio Moreira Costa
Universidade Federal de Uberlândia
Faculdade de Educação

Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Comunicação
Integrante do Grupo de Pesquisa Plano de Ações Articuladas (2007-2011) |
Observatório da Educação do MEC
E-mail | ac_moreiracosta@hotmail.com

Recebido 8 jun. 2017

Aceito 20 jul. 2017



Regulamento para Inspeção Médico-Escolar no Rio Grande do Norte (1923)

No governo de Antonio José de Mello e Souza e de Augusto Leopoldo Raposo da Camara no Rio Grande do Norte (1920-1923), a expansão da educação escolar primária, bem como o desenvolvimento da educação sanitária de alunos e professores mereceram a atenção das autoridades educacionais e médicas do Estado. No ano de 1923, o Diretor da Instrução Pública junto aos médicos da Diretoria-Geral de Higiene, com base nos preceitos teóricos e conhecimentos da pedagogia nova e da pedagogia científica, criaram o Serviço de Inspeção médico-Escolar orientado pelo Regulamento para Inspeção Médico-Escolar no Rio Grande do Norte (1923), visando ao cumprimento do artigo 204 da Lei nº 405, de 29 de novembro de 1916. Considerando a relevância desse Regulamento de 1923 para a História da Educação do Rio Grande do Norte e do Brasil, é que se publica nesta Seção de Documento.

Marta Maria de Araújo
Editora Responsável da Revista Educação em Questão

281

Capítulo I Da organização e fins do serviço

Art. 1º A inspeção médico-escolar, criada pelo Decreto nº 209 de 8 de maio, para cumprimento do art. 204 da Lei nº 405, de 29 de novembro de 1916, constituirá uma seção da Diretoria Geral de Higiene e Assistência Pública.

Art. 2º A inspeção abrangerá todos os estabelecimentos estaduais, municipais e particulares de ensino primário, normal, profissional e secundário de todo o Estado.

Art. 3º A inspeção médico - escolar além do disposto pelo art. 3º do Decreto de 8 de maio de 1923, visará ainda:

- I A educação sanitária dos alunos e dos professores;
- II A sistematização dos exercícios físicos;
- III A profilaxia das moléstias transmissíveis ou evitáveis.



Art. 4º A inspeção médico – escolar, auxiliada pelo pessoal docente dos estabelecimentos de educação, será praticada:

- a) Na capital, pelos médicos da Diretoria Geral de Higiene e pelos que para tal fim forem comissionados pelo governo;
- b) Nos municípios em que houver delegado de Higiene, por este, e nos outros por profissionais contratados.

Art. 5º A vigilância das escolas e locais anexos, do mobiliário e material escolar, far-se-á por meio de visitas periódicas com indagações sobre tudo quanto possa interessar à saúde do escolar.

Art. 6º Nas visitas, que a autoridade competente fizer as escolas, terá em consideração especial:

I Com relação ao local:

- a) que o asseio do prédio, onde funciona a escola, seja completo em todas as dependências;
- b) que a iluminação e ventilação das salas de aulas sejam convenientes, de acordo com os preceitos higiênicos relativos à espécie;
- c) que a cubação seja adequada e proporcional ao número de alunos;
- d) que haja adaptação conveniente dos lugares destinados aos jogos e exercícios dos educandos;
- e) que a água potável seja submetida a um tratamento prévio de depuração;
- f) que sejam observadas as exigências de limpeza e bom funcionamento dos lavatórios e aparelhos sanitários.

II Com relação ao mobiliário e material:

- a) que sejam construídos de acordo com o que preceitua a higiene escolar;
- b) que o mobiliário seja adequado ao tamanho do escolar.

Art. 7º Nos internatos deve a autoridade sanitária examinar cuidadosamente os alimentos, tanto no ponto de vista de sua qualidade e quantidade, como no modo de preparação.

§ Único – As salas de dormitório serão inspecionadas no intuito de se verificar se tem boas condições de asseio, de ventilação e cubação indispensável ao número de alunos que alojem.

Art. 8º Nenhuma autorização para a construção ou adaptação de prédios destinados a escola será dada sem prévia audiência da inspeção médico-escolar.



Capítulo II

Da inspeção dos alunos

Art. 9º O exame individual dos alunos será praticado minuciosamente, na primeira vez em que forem submetidos à inspeção, em presença dos pais, se possível, e do professor a cuja classe pertença o escolar, sendo os exames seguintes apenas para verificação do seu estado.

I A ficha sanitária será constituída por uma caderneta, na qual serão inscritos, além de um número de ordem, nome, idade, filiação, naturalidade, residência, referência de vacinação e revacinação, os dados resultantes do exame fisiopatológico e físico.

II A ficha individual constituirá o histórico sanitário do aluno e servirá para julgar o desenvolvimento físico-psíquico do mesmo.

III Da ficha sanitária constarão as notações seguintes:

- a) Aspecto geral;
- b) Traços antropométricos;
- c) Pele, couro cabeludo e sistema piloso;
- d) Defeitos de conformação;
- e) Estado dos órgãos torácicos, com pesquisas dos gânglios peribronquicos;
- f) verificação da cavidade bucal, garganta e aparelho da fonação;
- g) Estado dos órgãos abdominais;
- h) Investigação dos órgãos dos sentidos, especialmente dos aparelhos visual e auditivo;
- i) Dados psíquicos e psicopedagógicos.

Art. 10º Os quesitos gerais da ficha e as observações psicopedagógicas deverão ser preenchidos pelo professor ou diretor do estabelecimento de ensino, reservando-se à autoridade sanitária os de ordem técnica.

§ Único – As anotações da ficha sanitária deverão ser revistas em cada inspeção.

Art. 11º Terminado o exame, o médico inspetor classificará o escolar.

Art. 12º As fichas sanitárias ficarão arquivadas na escola ou instituto onde o aluno estiver matriculado, acompanhando-o sempre que for transferido para outra escola.



Art. 13º Os dados da ficha sanitária poderão ser fornecidos aos pais, tutores ou protetores dos alunos, quando por eles reclamados.

Art. 14º Terminado o período escolar, o médico inspetor, quando consultado, poderá, pela ficha escolar, aconselhar sobre a profissão ou ofício que deve seguir o aluno, tendo em conta a sua saúde geral e o estado dos seus diferentes órgãos.

Art. 15º Os professores, docentes e empregados são sujeitos às mesmas inspeções.

§ 1º – Em caso de tuberculose aberta, sífilis com acidentes contagiosos, ou lepra, os doentes serão excluídos, ou afastados das escolas até a cura.

§ 2º – Todo candidato ao magistério será submetido à inspeção.

Capítulo III Da educação sanitária

Art. 16º A educação sanitária dos alunos e professores consistirá na divulgação de preceitos e conhecimentos de higiene escolar:

I Para o professor:

- a) conhecimento de preceito relativos à higiene das habitações e especialmente das escolas;
- b) da atitude normal e simétrica do escolar em pé e assentado;
- c) dos meios de evitar a fadiga mental de escolar, fixando a duração do trabalho, do repouso e do sono, e a qualidade e quantidade de alimentação;
- d) a correção dos maus hábitos dos escolares, adquiridos na rua ou em casa, mediante conselhos e instruções aos pais e aos próprios alunos;
- e) a colocação apropriada nas classes, dos alunos que tenham alterações visuais ou auditivas;
- f) meios práticos tendentes a pôr o pessoal, que frequenta a escola ao abrigo das moléstias evitáveis;
- g) o conhecimento dos prodromos e sintomas da invasão das moléstias infectocontagiosas.

II Para os alunos deve se ter em vista:

- a) o amor ao asseio e conhecimento das vantagens que dele decorrem;



- b) o combate aos vícios e indicação dos seus inconvenientes;
- c) o horror ao álcool e o perigo a que se expõem os intemperantes;
- d) a vantagem dos hábitos regulares quanto à alimentação, ao sono, aos exercícios, aos banhos, etc.

Art. 17º A inspeção médico-escolar aconselhará a educação física efetiva e de acordo com os princípios científicos, no sentido de proporcionar o desenvolvimento metódico e harmônico do escolar, favorecendo-lhe as aptidões físicas e recomendando:

- a) o emprego judicioso dos exercícios físicos;
- b) a discriminação dos escolares que podem seguir o curso normal no todo ou em parte, e dos que carecem de cuidados especiais;
- c) a classificação dos alunos, segundo o seu desenvolvimento físico.

Capítulo IV **Da profilaxia escolar**

Art. 18º A prevenção das moléstias transmissíveis e evitáveis consiste na verificação médica dos estados suspeitos e conseqüentes providências, de acordo com as leis e regulamentos em vigor.

Art. 19º Sempre que o aluno não compareça à escola, por doença ou sem causa justificada, será exigido um atestado para certificar-se da causa verdadeira do não comparecimento.

§ 1º – Verificado que se trata de uma moléstia transmissível, serão tomadas medidas adequadas no intuito de impedir a disseminação, e assegurar a saúde da coletividade.

§ 2º – Tratando-se de moléstia de notificação compulsória, será feita a devida comunicação à autoridade competente.

Art. 20º Verificada a existência de moléstia transmissível no domicílio de um aluno, não poderá este voltar a escola sem que seja debelada a moléstia, e apresentando um documento comprobatório do completo expurgo do domicílio.

§ 1º – Verificado que se trata de uma moléstia transmissível, serão tomadas medidas adequadas no intuito de impedir a disseminação e assegurar à saúde da coletividade.



§ 2º – O atestado para readmissão, será fornecido gratuitamente pelo médico-inspetor.

Art. 21º Em caso de aparecimento de epidemia, a autoridade sanitária poderá propor o fechamento da escola por tempo determinado.

Art. 22º As moléstias contagiosas, que justificam o afastamento dos alunos, são:

I Sarampo, escarlatina, varicela, erisipela, gripe, cólera, varíola, difteria, tifo, disenteria, tuberculose, coqueluche, parotidite, sífilis e meningite cérebro-espinhal.

II As oftalmias infectuosas, sarnas, tinhas, pediculoses;

III As moléstias nervosas, contagiosas por imitação, os tics, a histeria, a epilepsia.

Art. 23º Os professores e empregados ficam sujeitos ao afastamento pelos mesmos motivos.

Capítulo V

Da direção do serviço médico

286

Art. 24º Enquanto o Estado não puder dar maior desenvolvimento ao serviço, a direção deste caberá à Diretoria Geral de Higiene, à qual compete:

I Organizar a inspeção médica das escolas do Estado, distribuindo o serviço e fiscalizando a sua execução;

II Atender às consultas e requisições, orais ou escritas, dos médicos-inspetores e dos interessados;

III Convocar os inspetores para uma ou duas reuniões anuais, tomar conhecimento dos trabalhos, mandar registrar os dados estatísticos, que lhe forem presentes, corrigir e orientar a ação dos seus auxiliares;

IV Designar os médicos inspetores, que em caso extraordinário, tiverem de seguir para o interior do Estado, a serviço da inspeção médico-escolar;

V Apresentar ao governador, até 5 de outubro de cada ano, o relatório dos serviços executados durante o ano, fazendo-o acompanhar de informes estatísticos.

Art. 25º Na falta ou impedimento do Diretor da Higiene, desempenhará estas funções o médico-inspetor designado pelo governo.



Capítulo VI

Dos médicos inspetores

Art. 26º Compete a cada um dos médicos-inspetores:

I Em relação aos estabelecimentos de ensino a seu cargo:

- a) examinar cuidadosamente os alunos das várias classes de ensino, coligindo todos os dados necessários a vista do exame geral e especial de cada um, de modo a constituir as respectivas fichas; e, em razão delas classificá-los entre os alunos normais e anormais, especificando neste caso em que consistem as deficiências observadas e qual o regime especial que reclamam;
- b) examinar os empregados administrativos, professores e auxiliares do ensino, assim como os candidatos ao exercício dessas funções, comunicando ao diretor o resultado da sua observação, e propor-lhe quando possa interessar à higiene individual e coletiva;
- c) visitar periodicamente as escolas e dependências orientando os docentes e reclamando do diretor o que lhe parecer conveniente ao melhor funcionamento escolar, sob o aspecto médico-sanitário;
- d) vacinar e revacinar os alunos e demais pessoas, que com eles convivem;
- e) solicitar dos diretores e professores todo o auxílio, que precisem, para a execução do serviço a seu cargo;
- f) fornecer atestados para readmissão dos escolares, temporariamente afastados da escola por moléstia;
- g) praticar visitas suplementares na escola da sua jurisdição, todas as vezes que for necessária a sua presença.

II Em relação à repartição e aos estabelecimentos de que trata este Regulamento:

- a) comparecer às reuniões periódicas do corpo médico-escolar na capital, tomando parte na discussão dos assuntos referentes ao serviço e sugerindo os alvites e providências que parecerem mais acertadas;
- b) dizer sobre a planta dos edifícios escolares projetados em construção, assim como sobre os já ocupados e os que houverem de sê-lo por institutos de ensino;
- c) fornecer à repartição todas as informações concernentes ao seu raio de ação, bem como trimestralmente, os dados estatísticos correspondentes;
- d) apresentar ao diretor, até 30 de setembro, um relatório sintético dos trabalhos do ano;



- e) desenvolver em conferências públicas, mediante especial incumbência do médico-chefe, temas de higiene escolar;
- f) atender escrupulosamente às recomendações, verbais ou escritas, do diretor, em tudo quanto entenda com a inspeção médico-escolar.

Capítulo VII

Disposições gerais

Art. 27º Nos estabelecimentos de ensino, que tiverem médico próprio, o serviço da inspeção escolar poderá ser executado por este, contanto que o faça de acordo com as normas do Decreto de 8 de maio de 1923 e deste Regulamento, e forneça à direção do mesmo serviço às informações regulamentares.

Art. 28º O Governo fornecerá aos inspetores os aparelhos indispensáveis para os exames médico-escolares.

Art. 29º Os casos omissos serão resolvidos pelo Governador, ouvidos o diretor de higiene e os inspetores.

Art. 30º Revogam-se as disposições em contrário.

288

Palácio do Governo do Estado do Rio Grande do Norte, em Natal, 16 de maio de 1923, 35º da República.

Antonio José de Mello e Souza

Augusto Leopoldo Raposo da Camara

RIO GRANDE DO NORTE. Regulamento para Inspeção médico-escolar no Rio Grande do Norte. **Actos Legislativos e Decretos do Governo (1923)**. Natal: Typographia d'A República, 1924.



Pesquisa qualitativa, educação alimentar e justiça social

Juliana Cavalcanti Alves Teixeira Silva
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

PINTO, Vera Lucia Xavier. **Pesquisa qualitativa, justiça social e promoção da alimentação saudável nas escolas** – seis graus de aproximação. Natal: EDUFRN, 2015.

O livro *Pesquisa qualitativa, justiça social e promoção da alimentação saudável nas escolas – Seis Graus de aproximação*, escrito pela Prof.^a Dr.^a Vera Lucia Xavier Pinto, foi lançado no ano de 2015 pela EDUFRN, Editora da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

A obra aborda o universo da pesquisa qualitativa, relacionando-a com a justiça social e a promoção da alimentação saudável nas escolas, e busca incentivar os discentes de graduação a trabalhar com pesquisa com base em de uma perspectiva complexa.

O leitor percorrerá seis passos para compreender como pesquisar, e a partir de sua investigação, promover a Justiça Social e a alimentação saudável nas escolas. Além do prefácio escrito pela Doutora Maria da Conceição de Almeida, professora do Programa de Pós-Graduação em Educação; introdução e conclusão, o texto compreende seis capítulos, os seis graus de aproximação. Cada um deles tem o intuito de responder às questões que nortearão o leitor em sua jornada para se tornar um pesquisador.

O primeiro capítulo – “O QUE é pesquisar?” – traz uma discussão epistemológica acerca do que é pesquisar, discutindo cientificismo e ética em pesquisa. Aborda, também, a evolução do conhecimento ao longo do tempo – desde o pensamento mágico-religioso, o pensar filosófico, e o Renascimento, culminando no conhecimento científico contemporâneo. Nele, a autora também disserta sobre os pontos de conexão entre os graduandos em sua iniciação no campo da pesquisa e a própria pesquisa, como o entendimento do que é pesquisar.

O segundo trata o “POR QUE pesquisar?”. Nele, a autora aborda a motivação que impele a pesquisa e o pesquisador, incentivando o leitor a ter comprometimento social, promover melhorias e transformações sociais por meio da pesquisa, chamando atenção para os três “erres” que constituem a justiça social: reconhecimento, redistribuição e representação.

“ONDE pesquisar?”, questão que norteia as reflexões do terceiro capítulo, nos introduz ao universo da pesquisa nas escolas, atrelando a esse local físico os conceitos de tempo e espaço, acesso e desigualdade na educação, e a visão da escola como instituição social.

O quarto capítulo traz respostas para a pergunta “QUANDO pesquisar?”. O “quando” não é abordado no sentido cronológico, mas como um estado do ser que se movimenta entre as noções de subjetividade e de identidade e se inicia na pesquisa.

O quinto capítulo, “COMO pesquisar?”, aborda tópicos sobre os quais o pesquisador qualitativo precisa ter domínio, pois farão parte de seu trabalho, como a escolha dos colaboradores, melhor forma de conduzir a entrevista, como observar, como registrar e como analisar os materiais coletados.

Por fim, o sexto grau de aproximação, “QUEM deve pesquisar?”, aborda o “quem individual”, levando o leitor a refletir sobre que pesquisador ele deve construir. Além do “quem coletivo”, enaltecendo o grupo e sua ação como potencializador de ideias e agente de transformação.

A obra não trata apenas da pesquisa qualitativa em si, mas também a interliga com a promoção da justiça social e da alimentação saudável nas escolas, construindo junto ao leitor a complexidade dessa conexão, inspirando-se na teoria da Complexidade de Edgar Morin.

Morin (2004) critica a redução do complexo ao simples, isto é, o pensamento simplificador, incapaz de conceber a complexidade que influencia os fenômenos. Dessa forma, o pensamento complexo busca aproximar coisas que, muitas vezes, são tratadas e pensadas de forma fragmentada, mas, na realidade, integram conjuntamente o todo.

Formar pesquisadores com esse tipo de visão é importante em face da complexidade da sociedade em que vivemos e a complexidade que envolve temas, tais como: educação, alimentação, pesquisa e justiça social.

Por se tratar de uma obra organizada em seis passos, os “seis graus de aproximação”, tem-se como resultado uma forma simples e cativante de



apresentar ao leitor esses conceitos, introduzindo aos conceitos de complexidade, pesquisa qualitativa, justiça social e de educação alimentar e nutricional nas escolas.

Trata-se de uma leitura profícua e importante, por ser uma espécie de guia para os iniciantes na pesquisa qualitativa, principalmente para os estudantes de graduação, seja das Ciências Humanas e Sociais ou da Saúde. Assim, é de suma importância compreender a complexidade que permeia o ensino, a pesquisa, e a promoção da alimentação saudável.

A autora é mestra em Ciências Sociais, doutora em Educação e realizou pós-doutorado em Educação para a Justiça Social na Universidade Autônoma de Madri. Trabalha com aspectos relacionados à educação alimentar e nutricional, e foi docente do curso de graduação em Nutrição da UFRN. Além deste livro, é autora das obras "A última Ceia: por uma (diet)ética polifônica" e "Esc(ritos) da Passagem", além de diversos capítulos em outras publicações, tendo organizado algumas delas.

Essa leitura foi muito enriquecedora para minha formação acadêmica, visto que me identifico muito com a pesquisa qualitativa, e sempre enxerguei a alimentação como algo muito além de nutrientes, mas nunca havia percebido-a como elemento de promoção de justiça social, tampouco percebido a pesquisa qualitativa como instrumento para a promoção da educação alimentar.

Assim, a contemplação dos seis graus de aproximação, nos seis capítulos da obra, trouxe-me esse esclarecimento, tornando minha formação como profissional de Saúde mais humanizada, e mais consciente sobre a importância do engajamento dos pesquisadores acadêmicos com a promoção da Justiça Social.

Referência

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 9. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

Graduanda Juliana Cavalcanti Alves Teixeira Silva
Universidade Federal do Rio Grande do Norte



Curso de Nutrição

Monitora do Projeto de Ensino APP Técnica Dietética dinâmica: desenvolvimento de aplicativo para consolidação de conhecimentos, melhoria do ensino e estímulo à docência em Nutrição

Voluntária no Projeto de Extensão Oficinas Culinárias para Diabetes, Hipertensão e Intolerâncias Alimentares: integração de conhecimentos em Nutrição, promoção da saúde e da interação na comunidade acadêmica

E-mail | julianacateixeirasilva@gmail.com

Recebido 8 maio 2017

Aceito 18 maio 2017



Normas Gerais de Publicação na Revista Educação em Questão

1. A *Revista Educação em Questão* é um periódico trimestral do Centro de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Periódico (on-line) de acesso aberto e submissão sem custos para o(s) autor(es), publica artigos originais e inéditos de Educação, resultantes de pesquisa científica, além de resenhas de livros e documentos históricos.
2. O artigo em consonância com o que prescrevem estas Normas Gerais é configurado para papel A4, observando as seguintes indicações: digitação em word for windows; margem direita/superior/inferior 2,5 cm; margem esquerda 2,5 cm; fonte Century Gothic no corpo 12, com espaçamento entre linhas 1,5 cm. Nas citações (a partir de quatro linhas), o espaçamento é simples e a fonte, 11.
3. O artigo original e *Inédito* (português, espanhol, francês e inglês), entre 25 e 30 laudas, deve incluir resumo em português, espanhol, inglês e francês (para artigo em língua francesa) em torno de 15 (*quinze*) linhas ou 150 (*cento e cinquenta*) palavras, com indicação de três (3) palavras-chave em cada idioma.
4. No início do artigo, figurará o título em português, inglês e espanhol, antes de cada resumo (negrito e caixa baixa), autoria(s), instituição.
5. O título deverá conter, no máximo, 100 (*cem*) caracteres com espaço.
6. A citação, a partir de quatro linhas, deve ser recuada e seguida do sobrenome do(s) autor(es), ano e página.
7. A titulação do autor, instituição, cidade da instituição, órgão de lotação, e-mail, grupo de pesquisa a que pertence devem *constar no final do texto*, após as referências.
8. Escrever o sobrenome dos autores citados no corpo do trabalho.
9. Registrar, nas referências, somente, os autores citados no corpo do texto, devendo escrever o nome completo dos autores e dos tradutores.



10. As notas devem ter *caráter unicamente explicativo* e constar no final do texto, antes das referências. Cada nota explicativa (registradas por meio da função Word) deverá conter, no máximo, *400 (quatrocentos)* caracteres.

11. O(s) autor(es) deve(m) apresentar uma declaração de que o artigo é, realmente, original e inédito.

12. Cada artigo poderá ter, no máximo, *três (3)* autores; preferencialmente pertencentes a grupos de pesquisas. Exige-se que, pelo menos, um dos autores tenha o título de doutor.

13. O artigo, resultante de dissertação de mestrado e de tese de doutorado, poderá ter, no máximo, dois (2) autores.

14. A apreciação do artigo pelos pareceristas reside na *consistência do resumo* (apresentando, necessariamente, objetivo, referencial teórico e/ou procedimento metodológico e resultados); *consistência interna do trabalho* (com relação ao objetivo, referencial teórico e/ou procedimento metodológico e aos resultados); *consistência do título* (com relação ao conhecimento produzido); *qualidade do conhecimento educacional produzido* (com relação à densidade analítica, evidências ou provas das afirmações apresentadas e ideias conclusivo-analíticas); *relevância acadêmica e científica* (com relação aos padrões de uma pesquisa científica); *originalidade do trabalho* para a área de Educação e *adequação da escrita à norma culta* da língua portuguesa.

15. A resenha de três a quatro laudas deverá vir com um título em português e inglês (negrito e caixa baixa) e a referência do livro resenhado.

16. Cada resenha poderá ter, no máximo, dois (2) autores.

17. A apreciação da resenha reside na sua clareza informativa, crítica e crítico-informativa; apresentação do conhecimento produzido para área de Educação; consistência na exposição sintética do conhecimento do livro resenhado; adequação da escrita à norma culta da língua portuguesa e às Normas da Revista Educação em Questão.

18. O documento histórico deve vir acompanhado de uma apresentação em torno de 7 linhas ou 100 palavras.

19. O procedimento para submissão de artigo e de resenha no Portal de Periódicos Eletrônicos da UFRN – <http://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao> – deve seguir a seguinte orientação: aba "Cadastro" (registrar todos os



dados solicitados tanto como autor e como leitor); aba "Página do usuário" (clica no link "autor" e, depois, em "nova submissão") para o envio do texto do artigo. A declaração deve vir anexada no item "Passo 4" (Transferência de documentos suplementares).

20. O artigo e a resenha, submetidos à Revista Educação em Questão, serão, primeiramente, apreciados pelo Conselho Editorial, que analisa sua adequação às Normas e à Política Editorial da Revista, incluindo a originalidade e o ineditismo do artigo e da resenha (ainda não publicados) e decide por seu envio aos pareceristas ou sua recusa prévia. O ineditismo do artigo e da resenha será analisado com base em uma ferramenta de antiplágio (*CopySpider*).

21. O período para submeter o artigo à Revista Educação em Questão é de 1º de março a 31 de outubro.

22. A política de ética de publicação da Revista: i) obedece à Resolução nº 196/1996, do Conselho Nacional de Saúde, que estabelece as normas regulamentadoras sobre pesquisas, envolvendo seres humanos; ii) procede ao envio para o(s) autor(es) do parecer conclusivo do artigo.

23. Os autores e coautores de artigos e resenhas publicados na Revista Educação em Questão terão um prazo de, no mínimo, dois anos para que possam submeter novos trabalhos para publicação.

24. À *Revista Educação em Questão* ficam reservados os direitos autorais no tocante a todos os artigos nela publicados.

25. As menções de autores no texto subordinar-se-ão às Normas Técnicas da ABNT – NBR 10520, agosto 2002. Exemplos: Teixeira (1952, p. 70); (TEIXEIRA, 1952) e (TEIXEIRA, 1952, p. 71).

26. As referências, no final do texto, precisam obedecer às Normas Técnicas da ABNT, NBR 6023, agosto 2002. Exemplos:

Livro

AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira**. 6. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ; Brasília: Editora UNB, 1996.



Capítulo de livro

SOARES, Magda. Alfabetização: o saber, o fazer, o querer. In: MORTATTI, Maria do Rosário Longo; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva (Org.). **Alfabetização e seus sentidos**: o que sabemos, fazemos e queremos? Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Editora Unesp, 2014.

Artigo em Periódico

DISCURSO de posse do professor Anísio Teixeira no Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 46, p. 69-79, abr./jun. 1952.

LOURENÇO FILHO, Manuel Bergström. Antecedentes e primeiros tempos do INEP. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 42, n. 95, p. 8-17, jul./set. 1964.

Tese e dissertação

ALMEIDA, Stela Borges de. **Educação, história e imagem**: um estudo do colégio Antônio Vieira através de uma coleção de negativos em vidro dos anos 20-30. 1999. 284f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1999.

SOUZA, José Nicolau de. **As lideranças comunitárias nos movimentos de educação popular em áreas rurais**: uma “questão” desvendada. 1988. 317f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 1988.

Monografia

MOREIRA, Keila Cruz. Grupos escolares – modelo cultural de organização (superior) da instrução primária (Natal, 1908-1913). Natal, 1997, 59 f. Monografia (Especialização em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 1997.

Trabalho publicado em anais de congresso

ARAÚJO, Marta Maria de; MEDEIROS NETA, Olivia Morais de; FIGUEIRÊDO, Franselma Fernandes. Oráculo(s) de vida terrena e post-mortem (Caicó-RN,



século XIX). In: CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA AUTO (BIOGRÁFICA), 3; 2008, Natal. **Anais...** Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2008.

Entrevista

ANTONIO. **Entrevista**. Natal, 5 nov. 2010.

Artigo ou matéria de Jornal

CUNHA, Raíra Mércia da; SANTOS, Nilzete Moura. Educação e família. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, p. 4, 15 set. 2013.

Documentos eclesiásticos

FREGUESIA DA GLORIOSA Sant'Ana do Seridó. Termo de matrimônio de Ana Joaquina do Sacramento e Francisco Correia d'Avila. Vila Nova do Príncipe, 1812. In: MEDEIROS FILHO, Olavo de. **Velhas famílias do Seridó**. Brasília: Centro Gráfico do Senado Federal, 1981.

FREGUESIA DA GLORIOSA Sant'Ana do Seridó. Assento de óbito de Caetano Barbosa de Araújo. Vila Nova do Príncipe, 1842. In: MEDEIROS FILHO, Olavo de. **Velhas famílias do Seridó**. Brasília: Centro Gráfico do Senado Federal, 1981.

Testamento

SILVA, Caetano de Souza. **Testamento**. Caicó/Freguesia da Gloriosa Senhora Sant'Ana, 1890. (Documento manuscrito de 22 de julho de 1890, sob a guarda do Laboratório de Documentação Histórica do Centro de Ensino Superior do Seridó/LABORDOC – Caicó).

Testamentos e autos de contas

NASCIMENTO, Joaquina Maria do. **Testamento e autos de contas**. Vila do Príncipe /Freguesia da Gloriosa Senhora Sant'Ana, 1850. (Documento manuscrito de 20 de agosto de 1850, sob a guarda do Laboratório de Documentação Histórica do Centro de Ensino Superior do Seridó/LABORDOC – Caicó).

SACRAMENTO, Ana Batista do. **Testamento e autos de contas**. Cidade do Príncipe/Freguesia da Gloriosa Senhora Sant'Ana, 1873. (Documento

manuscrito de 2 de outubro de 1873, sob a guarda do Laboratório de Documentação Histórica do Centro de Ensino Superior do Seridó/LABORDOC – Caicó).

Legislação educacional, Constituição, mensagem governamental

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB). **Diário Oficial [da] União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996. Seção 1, p. 27833.

_____. **Decreto nº 19.444, de 01 de dezembro de 1930**. Dispõe sobre os serviços que ficam a cargo do Ministério da Educação e Saúde Pública, e dá outras providências. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/d19444.pdf>> Acesso em: 13 fev. 2013.

_____. **Decreto nº 20.772, de 11 de dezembro de 1931**. Autoriza o Convênio entre a União e as unidades da federação, para o desenvolvimento e padronização das estatísticas educacionais. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/htm>> Acesso em: 13 fev. 2013.

_____. **Constituições Brasileiras** (1934). Brasília: Senado Federal e Ministério de Ciência e Tecnologia, Centro de Estudos Estratégicos, 2001 (Ronaldo Poletti – Organizador, v. 3).

_____. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil** (10 de novembro de 1937). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/.htm> Acesso em: 26 mar. 2013.

_____. **Decreto-Lei nº 868, de 18 de novembro de 1938**. Cria, no Ministério da Educação e Saúde, a Comissão Nacional de Ensino Primário Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decllei/1930-1939/html>> Acesso em: 29 mar. 2013.

_____. **Decreto-Lei nº 4.958, de 14 de novembro de 1942**. Institui o Fundo Nacional do Ensino Primário e dispõe sobre o Convênio Nacional de Ensino Primário. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decllei/1940-1949/.html>> Acesso em: 25 mar. 2013.

_____. **Constituições Brasileiras** (1946). Brasília: Senado Federal e Ministério de Ciência e Tecnologia, Centro de Estudos Estratégicos, 2001. (Aliomar Baleeiro e Barbosa Lima Sobrinho – Organizadores, v. 5).

_____. Mensagem apresentada ao Congresso Nacional pelo Presidente da República, Getúlio Dornelles Vargas na abertura da sessão legislativa de 1951.



A educação nas mensagens presidenciais. Brasília: MEC/INEP, 1987. (v. 1, 1890-1986).

_____. Mensagem apresentada ao Congresso Nacional pelo Presidente da República, Juscelino Kubitschek de Oliveira na abertura da sessão legislativa de 1957. **A educação nas mensagens presidenciais.** Brasília: MEC/INEP, 1987. (v. 2, 1890-1986).

Revista Educação em Questão

Centro de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação

Universidade Federal do Rio Grande do Norte | Campus Universitário

Bairro | Lagoa Nova | Natal | Rio Grande do Norte | Brasil

CEP | 59078-970

E-mail | eduquestao@ce.ufrn.br

Site | www.periodicos.ufrn.br

Portal | <http://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao>

Portal Educ@ | http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_serial&pid=0102-7735&lng=pt&nrm=iso