

PREMISSAS PARA O DESENVOLVIMENTO HUMANO ATRAVÉS DA EDUCAÇÃO

AVANÇOS E
POSSIBILIDADES

Cláudia Neves

(Organizadora)

 EDITORA
ARTEMIS

2020

PREMISSAS PARA O DESENVOLVIMENTO HUMANO ATRAVÉS DA EDUCAÇÃO

AVANÇOS E
POSSIBILIDADES

Cláudia Neves

(Organizadora)

 EDITORA
ARTEMIS

2020

2020 by Editora Artemis
Copyright © Editora Artemis
Copyright do Texto © 2020 Os autores
Copyright da Edição © 2020 Editora Artemis
Editora Chefe: Prof^a Dr^a Antonella Carvalho de Oliveira
Edição de Arte: Bruna Bejarano
Revisão: Os autores



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*.
Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Conselho Editorial:

Prof.^a Dr.^a Catarina Castro, Universidade Nova de Lisboa
Prof.^a Dr.^a Cláudia Neves, Universidade Aberta de Portugal
Prof. Dr. Cleberton Correia Santos, Universidade Federal da Grande Dourados
Prof. Dr. Eloi Martins Senhoras, Universidade Federal de Roraima
Prof.^a Dr.^a Iara Lúcia Tescarollo Dias, Universidade São Francisco
Prof. Dr. Ivan Amaro, Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Prof. Me. Javier Antonio Albornoz, University of Miami and Miami Dade College
Prof. Dr. Joaquim Júlio Almeida Júnior, UniFIMES - Centro Universitário de Mineiros
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof.^a Dr.^a Livia do Carmo, Universidade Federal de Goiás
Prof.^a Dr.^a Luciane Spanhol Bordignon, Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Prof.^a Dr.^a Maria Aparecida José de Oliveira, Universidade Federal da Bahia
Prof. Dr. Rodrigo Marques de Almeida Guerra, Universidade Federal do Pará
Prof.^a Dr.^a Vanessa Bordin Viera, Universidade Federal de Campina Grande

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

P925 Premissas para o desenvolvimento humano através da educação
[recurso eletrônico] : avanços e possibilidades / Organizadora
Cláudia Neves. – Curitiba, PR: Artemis, 2019.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-87396-01-9

DOI: 10.37572/EdArt_019230520

1. Educação – Filosofia. 2. Desenvolvimento humano. 3. Prática
de ensino. I. Neves, Cláudia.

CDD 370.1

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422



APRESENTAÇÃO

Premissas para o Desenvolvimento Humano através da Educação: Avanços e Possibilidades é uma publicação que pretende demonstrar o trabalho de vários autores que, a partir de um conjunto de perspectivas diversas, procuram refletir e problematizar o papel da educação, os seus limites e possibilidades, enquanto parte integrante da sociedade atual. O papel da Educação a partir de uma multiplicidade de olhares conduz-nos a evidenciar a sua importância enquanto fator primordial do Desenvolvimento Humano, entendido enquanto processo coletivo e individual, potenciador da construção de sociedades integradoras e inclusivas. Esta publicação convida, assim, à reflexão sobre os limites e potencialidades da educação no desenvolvimento das sociedades, a partir de uma multiplicidade de perspectivas e níveis de análise em torno de temáticas diversas.

Do ponto de vista da estrutura editorial a publicação encontra-se dividida em catorze capítulos organizados em duas grandes temáticas. Numa primeira temática temos um conjunto de artigos que procura analisar as principais *tensões e ambiguidades da educação contemporânea*. A segunda temática enquadra um conjunto de textos que procuram analisar movimentos que indiciam *A emergência de movimentos de reafirmação da identidade pública e democrática da educação*.

Na temática sobre *tensões e ambiguidades da educação contemporânea*, o primeiro capítulo é da autoria de Victor Rodrigues de Almeida que nos oferece uma proposta de análise da escola como extensão da sociedade na qual se insere. Partindo de um conjunto de discussões em torno do ideário fascista no contexto escolar, este autor argumenta que algumas propostas políticas e jurídicas podem limitar o espaço democrático e reflexivo da escola enquanto lugar de desenvolvimento e diálogo democrático. O segundo capítulo da autoria de Cláudia Neves analisa a evolução das sociedades e o papel da educação nos modelos de desenvolvimento. A partir de uma análise crítica do papel da educação a autora destaca os efeitos diretos e indiretos que hoje em dia têm repercussão na educação questionando os mecanismos de regulação atuais e a tendência para a construção de uma agenda global mundial para a educação. Tendo como principal foco as universidades comunitárias regionais, Cristina Fioreze oferece-nos um texto (capítulo três) onde reflete sobre as perspectivas e os valores que orientam o ensino nestas universidades no âmbito de um contexto global de pressões económicas e competitividade, demonstrando a coexistência de movimentos alinhados com os ideais capitalistas e movimentos contrários que preservam o valor da educação como bem público. O quarto capítulo, da autoria de Adryssa Bringel Dutra, Paulo Henrique Albuquerque do Nascimento, Pablo Severiano Benevides e Valdir Barbosa Lima Neto, analisa as configurações da Teoria do Capital Humano e a sua reconfiguração para o Neoliberalismo na

educação. Com base num conjunto de reflexões este autor aponta críticas ao discurso empresarial que se contaminado a educação e estabelece um conjunto de relações entre a Teoria do Capital Humano, o Neoliberalismo e a Educação. Esta primeira parte termina com o artigo de Rodrigo Marcos de Jesus que a partir dos contributos da Filosofia da Educação no pensamento de Anísio Teixeira identifica os principais dualismos entre a educação e a sociedade e os seus impactos na realidade brasileira.

Na segunda temática reuniram-se um conjunto de artigos que exploram a *emergência de movimentos de reafirmação da identidade pública e democrática da educação*. Nesta segunda parte, o primeiro capítulo é da autoria de Eduardo Santos e Manuel Tavares, que analisa as características de duas universidades federais brasileiras entendidas como propostas transgressoras relativamente aos modelos universitários tradicionais. A sua análise aponta para a emergência de movimentos de reconfiguração do ensino superior brasileiro que perspectivam a educação popular como uma educação inclusiva nas suas matrizes institucionais e curriculares. O segundo capítulo, escrito por Djane Oliveira de Brito, analisa a relevância social do projeto LOGOS e a Universidade Aberta do Brasil e os impactos que tiveram na realidade educacional brasileira. A autora conclui que estes projetos tiveram uma enorme importância para a formação de professores brasileiros, em particular, aqueles cujas condições a partida não permitiam aceder facilmente a processos de profissionalização. O texto de Tamires Guedes dos Santos configura o quarto capítulo e apresenta-nos uma análise do ensino da Língua Portuguesa a partir da Filosofia da Diferença, questionando a gramática como forma padrão de ensino da língua portuguesa. Neste seu texto propõe explorar outras possibilidades a partir da reflexão sobre as suas práticas e as práticas de colegas docentes nesta área. O quinto capítulo diz respeito ao antagonismo pedagógico no ensino da música com base numa análise desde o século XVIII. É da autoria de Ricardo Henrique Serrão que, a partir de uma perspectiva histórica, aponta algumas críticas ao modelo tradicional de ensino da música. O quinto capítulo foi escrito por Roseni de Lima Ferreira onde explora uma proposta de prática pedagógica baseada em experiências e vivências das crianças, tendo em vista a educação autónoma, para a cidadania a partir do brincar. Explorando as interseções entre o real e o imaginário esta proposta explora o sentimento de partilha e desenvolvimento integral da criança. Simone Mara Dulz e Maria Selma Grosch são autoras do sexto capítulo sobre formação continuada de professores na educação profissional. A partir os movimentos de migração de profissionais liberais para a educação profissionalizante a autora problematiza a necessidade de formação continuada destes profissionais no sentido de os dotar de

uma consciência crítica e de uma compreensão da realidade educativa. O artigo de Luciane Spanhol Bordignon e Eliara Zavieruka Levinski nos mostra um estudo sobre as aulas públicas como prática acadêmica e as suas contribuições na interlocução com a escola pública. A partir de uma reflexão teórico-contextual a autora identifica vários argumentos sobre esta dinâmica assumindo as aulas públicas como parte de um compromisso social das universidades comunitárias. Terminamos esta publicação com dois textos da autoria de Patrícia Duarte de Brito que nos propõem, primeiramente, um olhar sobre as potencialidades das Tecnologias da Informação e Comunicação em espaços não escolares e, por último, uma exploração de estratégias pedagógicas para estimular a leitura das crianças em ambientes escolares.

SUMÁRIO

TENSÕES E AMBIGUIDADES DA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

CAPÍTULO 1 1

A ASCENSÃO DO IDEÁRIO FACISTA NO AMBIENTE ESCOLAR: AS DISCUSSÕES POLÍTICAS EM SALA DE AULA (2014 – 2018)

[Victor Rodrigues de Almeida](#)

DOI 10.37572/EdArt_0192305201

CAPÍTULO 2 11

EDUCAÇÃO, DESENVOLVIMENTO HUMANO E NOVAS FORMAS DE REGULAÇÃO DOS ESTADOS: EFEITOS DIRETOS E INDIRETOS NA ESFERA EDUCACIONAL

[Cláudia Susana Coelho Neves](#)

DOI 10.37572/EdArt_0192305202

CAPÍTULO 3 24

OS TENSIONAMENTOS NO ENSINO SOB O REGIME DO CAPITALISMO ACADÊMICO NA NOVA ECONOMIA: O CASO DAS UNIVERSIDADES COMUNITÁRIAS REGIONAIS

[Cristina Fioreze](#)

DOI 10.37572/EdArt_0192305203

CAPÍTULO 4 42

EDUCAÇÃO, RACIONALIDADE NEOLIBERAL E TEORIA DO CAPITAL HUMANO

[Adryssa Bringel Dutra](#)

[Paulo Henrique Albuquerque do Nascimento](#)

[Pablo Severiano Benevides](#)

[Valdir Barbosa Lima Neto](#)

DOI 10.37572/EdArt_0192305204

CAPÍTULO 5 54

O PENSAMENTO DE ANÍSIO TEIXEIRA

[Rodrigo Marcos de Jesus](#)

DOI 10.37572/EdArt_0192305205

A EMERGÊNCIA DE MOVIMENTOS DE REAFIRMAÇÃO DA IDENTIDADE PÚBLICA E DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO

CAPÍTULO 6 80

DESAFIOS HISTÓRICOS DA INCLUSÃO: CARACTERÍSTICAS INSTITUCIONAIS DE DUAS NOVAS UNIVERSIDADES FEDERAIS BRASILEIRAS

[Eduardo Santos](#)

[Manuel Tavares](#)

DOI 10.37572/EdArt_0192305206

CAPÍTULO 7	102
O PROJETO LOGOS E A UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL (UAB) – DIRETRIZES EDUCACIONAIS SOBRE A FORMAÇÃO/HABILITAÇÃO DE PROFESSORES	
Djane Oliveira de Brito	
DOI 10.37572/EdArt_0192305207	
CAPÍTULO 8	113
PARA ALÉM DA GRAMÁTICA: PENSANDO O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA A PARTIR DA FILOSOFIA DA DIFERENÇA	
Tamires Guedes dos Santos	
DOI 10.37572/EdArt_0192305208	
CAPÍTULO 9	123
ANTAGONISMO PEDAGÓGICO ENTRE PRÁXIS MUSICAIS DOS SÉCULOS XVIII E XIX: DA MÚSICA POÉTICA À ÉCOLE DE MÉCANISME	
Ricardo Henrique Serrão	
DOI 10.37572/EdArt_0192305209	
CAPÍTULO 10	140
O REAL E O IMAGINÁRIO NO MUNDO DE FANTASIAS, MECANISMOS PARA APRENDER BRINCANDO	
Roseni de Lima Ferreira	
DOI 10.37572/EdArt_01923052010	
CAPÍTULO 11	145
FORMAÇÃO CONTINUADA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: DESAFIOS PARA A DOCÊNCIA NO CONTEXTO ATUAL	
Simone Mara Dulz	
Maria Selma Grosch	
DOI 10.37572/EdArt_01923052011	
CAPÍTULO 12	154
AULA PÚBLICA: COMPROMISSO E INTERLOCUÇÃO COM A ESCOLA PÚBLICA	
Luciane Spanhol Bordignon	
Eliara Zavieruka Levinski	
DOI 10.37572/EdArt_01923052012	
CAPÍTULO 13	161
A EDUCAÇÃO EM ESPAÇOS NÃO ESCOLARES PARA A AFIRMAÇÃO, VALORIZAÇÃO E PRESERVAÇÃO DOS BENS ARTÍSTICO-CULTURAIS	
Patrícia Duarte de Britto	
DOI 10.37572/EdArt_01923052013	
CAPÍTULO 14	175
ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS DE MOTIVAÇÃO À LEITURA PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES COMPETENTES	
Patrícia Duarte de Britto	
DOI 10.37572/EdArt_01923052014	
SOBRE A ORGANIZADORA	192
ÍNDICE REMISSIVO	193

A ASCENSÃO DO IDEÁRIO FACISTA NO AMBIENTE ESCOLAR: AS DISCUSSÕES POLÍTICAS EM SALA DE AULA (2014 – 2018)

Data de aceite: 05/05/2020

Victor Rodrigues de Almeida

UFPI – Mestrando em História.

<http://lattes.cnpq.br/9399286918263674>

RESUMO: Este trabalho tem como objetivo refletir acerca das repercussões da conjuntura política nacional através do *Projeto de Lei n.º 867, de 2015*, mais conhecida como “*Escola sem Partido*” e sua representação na educação em Direitos Humanos. Nesse sentido, procurando apresentar as principais discussões ligadas ao fascismo no contexto escolar, mostrando como as propostas jurídicas podem limitar a reflexão crítica em relação à sociedade no cotidiano escolar e em sala de aula. A escola, enquanto instituição, quando restringe a liberdade dialogal do professor, favorece para o surgimento de práticas sociais extremistas na sociedade. Sendo assim, almejamos contribuir com uma prática reflexiva enquanto valor no contexto escolar, tornando possível a escola um ambiente institucional propício para o florescimento da democracia e da liberdade de expressão com o conhecimento pleno em direitos humanos. O presente trabalho visou colaborar com um conjunto de reflexões

para o estabelecimento de uma sociedade dialogal e inclusiva. Reconhecendo esta como convergência de ideias políticas, culturais, econômicas. A escola é uma extensão da sociedade na qual se insere. Sendo assim, ela espelha os embates sociais, os recebe e os dá sentidos.

PALAVRAS-CHAVE: Direitos Humanos. Escola sem Partido. Autoritarismo. Política.

THE RISE OF THE FASCIST IDEARY IN THE SCHOOL ENVIRONMENT: THE POLITICAL DISCUSSIONS IN THE CLASSROOM (2014 - 2018)

ABSTRACT: This work aims to reflect on the repercussions of the national political situation through Bill No. 867, 2015, better known as “School without a Party” and its representation in human rights education. In this sense, seeking to present the main discussions related to fascism in the school context, showing how the legal proposals can limit critical reflection in relation to society in school and in the classroom. The school, as an institution, when it restricts the teacher’s freedom of dialogue, favors the emergence of extremist social practices in society. Therefore, we aim to contribute to a reflective practice as a value in the school

context, making possible for the school an institutional environment conducive to the flourishing of democracy and freedom of expression with full knowledge of human rights. The present work aimed to collaborate with a set of reflections for the establishment of a dialogical and inclusive society. Recognizing this as a convergence of political, cultural, economic ideas. The school is an extension of the society in which it is inserted. Thus, it mirrors social clashes, receives them and gives them meaning.

KEYWORDS: Human rights. School without Party. Authoritarianism. Politics.

1. INTRODUÇÃO

A necessidade de se conjecturar este trabalho é resultado da atmosfera de radicalização política no campo da educação em que o país se encontra na aurora do século XXI, uma vez que grupos e setores dominantes brasileiros até então camuflados discursivamente na estrutura social, passaram à revelar explicitamente seus projetos de sociedade através da jurisdição educacional.

A pesquisa que possibilitou a existência desse trabalho é de natureza bibliográfica, ou seja, cuja a metodologia se liga uma revisão de autores que se debruçam na temática da educação como controle social e a sua apropriação pelos governos autoritários. Sendo assim, procuramos analisar as principais ideias das classes dominantes brasileiras no âmbito educacional, assim como os seus instrumentos de dominação.

O cenário político de uma nação não está dissociado das instituições que produzem e difundem a cultura em uma dada sociedade. Dessa forma, a escola, a universidade e as instituições públicas e privadas de ensino, em geral, tornam-se campos de combates de cosmovisões políticas. Tais combates discursivos não se configuram em prejuízos morais ou educacionais, mas constituem o próprio cerne da construção da conscientização política na sociedade.

No Brasil, o poder econômico, desde do início do século XX, na perspectiva da República Velha, se ergueu no triple: político, empresarial e agroindustrial. Tais setores da sociedade tendem à buscar legitimar e assegurar também sua hegemonia no âmbito dos estabelecimentos de ensino, sobretudo, porque temem eventuais questionamentos da ordem vigente. A elite brasileira, em seu projeto de dominação, se alicerça em alguns pilares:

O empresariado brasileiro teve a aliança dos latifundiários, a colaboração das multinacionais, a ajuda do governo norte-americano e contou com a ajuda da intervenção executiva das Forças Armadas. Estas, por sua coesão institucional essencialmente conservadora e antidemocrática, não apenas se incumbiram da execução do golpe em 64, como assumiram o poder do Estado, militarizaram suas instituições e imprimiram um estilo militarizado à tomada de decisões na esfera da política estatal. (GORENDER, 1981, p. 30).

Historicamente, o Estado brasileiro tem uma tradição essencialmente autoritária, onde as camadas populares veem suas dignidades democráticas existirem apenas no âmbito ideológico das leis, uma vez que a máquina estatal é uma empresa à gerir interesses econômicos da iniciativa privada. Os setores empresariais no Brasil tendem a estabelecer alianças político-econômicas com o Estado, tirando deste vantagens lucrativas e jurídicas.

O *Projeto de Lei n.º 867, de 2015*¹, no bojo de seus artigos e incisos mostram-nos uma profunda preocupação das camadas dirigentes da sociedade brasileira com a possibilidades da escola oferecer conhecimentos significativos, críticos, reflexivos e “subversivos” aos jovens. Nesse sentido, evidenciamos que na contemporaneidade as classes dominantes brasileiras buscam responsabilizar e culpabilizar o professor na sua atividade reflexiva.

2. A EDUCAÇÃO COMO PROJETOS DE INTERESSES ELITISTA

A escola moderna surge entre os séculos XVIII –XIX, e inicialmente não tem compromisso social com a defesa de uma proposta de dignidade humana, mas como coerção social, como fator de controle das massas, como porta-voz de normas sociais cristalizadas. O crescente processo de industrialização da Europa trouxe realidades sociais novas para conceito de família e, refletiu na nova forma como os pais educam os filhos. O regime de trabalho nas fábricas dos grandes centros europeus, que chegavam a dezesseis horas por dia, colocavam novas inquietações aos pais em relação com quem deixar os filhos. (ARANHA, 1989, p. 144).

Seguindo o bojo desse raciocínio, a escola de massa surge como resposta as novas modalidades de trabalho que estavam em curso no mundo ocidental. A escola deveria “evitar” que os filhos dos pobres operários se entreguem à vadiagem, à preguiça, à atos ilícitos, à prostituição etc. Uma mentalidade que prima por atividades consideradas práticas e produtivas estava germinando.

Todos pertencemos à comunidade humana, não há humanos além de outros humanos. No entanto, diante desse novo paradigma de se pensar o homem e sua ação no mundo, os estabelecimentos de ensino não caminharam de mãos dadas com essas propostas. Historicamente, a escola e a universidade emergem como promotoras da manutenção da ordem sociocultural vigente, são instituições que muitas vezes não se propõem à somente questionar a construção da realidade, mas justificar o *status quo* da mesma. (MORIN, 2005, p. 19).

A escola é um microcosmos da sociedade, sendo assim, acaba por reproduzir exclusões, preconceitos, critérios avaliativos, normas e interesses do mercado.

1. Trata-se da lei que versa e propõe a “escola sem partido”, vulgarmente denominada assim. No entanto, o projeto é arquivado na Câmara Nacional em 11/12 2018.

A escola não é fechada à cultura. Porém, diante de tantos desafios da escola contemporânea, qual a missão da escola? Ora, a escola precisa preparar os alunos para aprender a viver, a deixar viver, a respeitar viveres distintos e a promover o diálogo.

A partir desse breve esboço histórico-reflexivo buscamos demonstrar como os estabelecimentos oficiais de ensino não tendem à majoritariamente questionar as relações sociais, trabalhistas, econômicas, políticas e hierárquicas de uma dada sociedade, mas, ao contrário, e sim, justificá-los. Dessa forma, os princípios mestres da lei “Escola sem Partido” contradizem-se ao defenderem que os ambientes de ensino promovem propagandas partidárias e “doutrinações”.

O Estado e a escola tem relações ideológicas recíprocas, onde o papel da escola seria justamente de encaixar o indivíduo nas engrenagens da máquina social. Deste modo, defender uma escola aquém das discussões políticas é aprofundar uma alienação já presente no papel dos estabelecimentos de ensino, ou seja, conservar a ordem jurídica e ideológica da sociedade (ALTHUSSER, 1980, p. 40).

No que diz respeito ao universo da educação contemporânea e os seus eventuais problemas e dilemas, *Pierre Bourdieu* e *Jean-Claude Passeron* escreveram o livro *A Reprodução*, onde encaram os sistemas educacionais como produtores das engrenagens sociais (BOURDIEU and PASSERON, 1975, p. 44). O aluno é uma peça à encaixar-se em uma função admitida socialmente, sendo vinculado ao trabalho fabril, técnico, maquinal. Além disso, a escola contribui direta/indireta para assegurar a ideia de hierarquia de poder, onde o aluno “dever” aprender a respeitar a autoridade acima de quaisquer coisa.

O Brasil é, um país essencialmente elitista, uma vez que encara a maior parte da população como problema e as utilizam como manobras de interesses econômicos. Uma educação que liberte é, uma educação a ser combatida através de leis, perseguições, exclusões, restrições (SOUZA, 2017, p. 23).

3. A “ESCOLA SEM PARTIDO” E SEUS ENTRAVES NA EDUCAÇÃO

Desde a redemocratização do país em 1985, com a eleição de Tancredo Neves para presidente da República, que não observamos uma polarização política da população como se configura na contemporaneidade. No poder de 2002 à 2016, o PT (Partido dos Trabalhadores) sai do executivo nacional mediante Golpe Parlamentar que se realiza através de “impeachment”.

No entanto, a crise política que desencadeou o “processo de impeachment”, o conseqüente Golpe Parlamentar e o crescimento da extrema-direita no país, se iniciou em 2014, quando Aécio Neves pediu a recontagem de votos de sua disputa presidencial com Dilma Rousseff, demonstrando um sentimento explícito de repulsa

aos resultados das urnas. Essa tendência de questionar resultados presidenciais, não é nova. Basta revisitar alguns esboços de nossa História Política.

Um ano depois, em 2015, eis que surge o Projeto de *Lei nº 867, de 2015*, legislada pelo o deputado do PSDB *Izalci Lucas Ferreira*. Podemos afirmar sem o temor de cair em reducionismos conceituais, que, o Projeto de lei *N.º 867, de 2015*, Vulgo, “Escola sem Partido” é uma forma de manifestação fascista na sociedade brasileira e, elaborado e pensado como dispositivo jurídico a ser aplicado nas escolas, universidades e instituições do saber.

A “Escola sem Partido” criada para se combater “doutrinações ideológicas” nas instituições de ensino, é, ela mesma, a promotora da doutrinação. Um Estado autoritário e fascista utiliza-se das leis para dá legitimidade às suas práticas de interdições nas escolas. À esse respeito Marilena Chauí discorre:

O grande instrumento do Estado é o Direito, isto é, o estabelecimento das leis que regulam as relações sociais em proveito dos dominantes. Através do Direito o Estado aparece como legal, ou seja, como “Estado de Direito”. O papel do Direito ou das leis é o de fazer com que a dominação não seja tida como violência, mas como legal, e por ser legal e não violenta deve ser aceita. A lei é o Direito para o dominante e Dever para o dominado (CHAUÍ, 2006, p. 90).

Nessa perspectiva o *Projeto de lei N.º 867, de 2015*, é profundamente alicerçada em um projeto de dominação social velado, sem ruídos, sutil, legalizado em leis etc. Sabemos que no contexto escolar já existe uma abundância de leis que regulam o sistema educacional brasileiro, assim como os regimentos internos de cada unidade escolar. A criação de mais leis priva e inibe a ação reflexiva do professor. Este, é perseguido por ensinar o que é inconveniente para as classes dominantes e políticas brasileiras, acaba se tornando refém em sua liberdade de expressão de um governo pseudo-democrático.

No “Art. 4º. No exercício de suas funções, o professor”, inciso III, o projeto de lei aponta: “*não fará propaganda político-partidária em sala de aula nem incitará seus alunos a participar de manifestações, atos públicos e passeatas*”²: Tal inciso traz à tona o paradigma da neutralidade política em sala de aula e da imobilidade reflexiva em relação aos problemas sociais, ou seja, o professor está vedado de discutir questões em ebulição envolvendo corrupções políticas e seus apoiadores, assim como também não poderá incentivar os jovens a movimentar-se em direção à protestos em defesa dos direitos constitucionais. O professor caberia apresentar uma postura essencialmente “neutra” em suas aulas, um diálogo genérico e panorâmico dos assuntos, uma vez que o diálogo sem ação reflexiva, liquida-se por si mesmo.

Tal proposto de lei cria uma atmosfera de insegurança social no funcionalismo público e privado de educação, ou seja, as pessoas tendem a ficar temerosas e inseguras diante da constante vigilância por parte das ouvidorias responsáveis

2. PROJETO de LEI N.º 867, de 2015 (Do Sr. Izalci). p. 3

por colocar a lei “em prática”. A vigilância, repressão e punição de professores, intelectuais, artistas e escritores é, uma das características dos regimes totalitários.

O próprio projeto de lei no seu “Art. 7º afirma que: “*As secretarias de educação contarão com um canal de comunicação destinado ao recebimento de reclamações relacionadas ao descumprimento desta Lei, assegurado o anonimato*”.³ Este artigo nos aponta para uma prática essencialmente desumana, ou seja, nos estimulam a criar um ambiente de denúncia mútuas. A produção do conhecimento reflexivo não se liga a um ambiente de hostilidades, restrições no discurso, barreiras críticas e perseguições por tratar de múltiplos assuntos. A sala de aula é um *locus* multidimensional e interdisciplinar, cabe ao professor discutir política associando-a aos conhecimentos das disciplinas das Ciências Humanas ou demais áreas.

O poder do controle é o poder da vigilância e da denúncia, essas formas de poder trazem consequências psicológicas aos alvos de tais aparelhos de poder, pois “*ocorre que uma cultura da denúncia é uma cultura onde quase todas as profissões tornaram-se delirantes*” (DUNKER, 2017, p. 13). A cultura da denúncia nos faz “delirar” sob o iminente temor de ser o próximo alvo das garras de um poder autoritário, uma vez que qualquer conflito entre os sujeitos de uma realidade social podem gerar acusações e perseguições forjadas, inventadas sob o pretexto do poder.

Existem elementos que caracterizam como fascismo o *Projeto de Lei nº 867, de 2015*, ou, em outras palavras, existiu e existe fascismo à brasileira, com um semblante latino-americano? Ora, sim. É o que o ativista social ítalo-brasileiro José Luiz Del Roio definiu de “*Fascismo Caboclo*”. Esta peculiaridade de fascismo “à latino-americana” apresenta estes pontos:

No Plano econômico o Estado pertence às engrenagens de integração e dependência com o capitalismo financeiro internacional. No plano político-social isto se dá com a estruturação de um regime elitista, sufocante, estreito, atrasado, onde todo o poder pertence a restritos círculos, com a marginalização do povo. Enquanto isso circulava teorias sobre a indolência do camponês, a inferioridade do negro, da impossibilidade de qualquer tipo de desenvolvimento porque vivíamos nos trópicos e éramos uma raça fraca, resultado de misturas (DEL ROIO, 1987, p. 57).

O Brasil, assim como a América Latina, apresentaram modalidades de autoritarismos específicos (Em relação ao Velho Mundo), isto é, um autoritarismo dirigido não contra um outro de fora (Estrangeiro ou nação específica) mas contra a sua própria população nacional. O Brasil tende a ser um país tributário de ideias estrangeiras, readaptando-as em suas instituições e leis. Na Alemanha nazista, a perseguição à intelectuais, artistas e professores, foram eventos comuns. Assim como a destruição de livros e arquivos considerados subversivos para o regime nazista. A “*Escola sem Partido*” não seria um embrião de uma postura eminentemente

3. PROJETO de LEI Nº 867, de 2015 (Do Sr. Izalci). p 3.

nazifascista? A incitação de denúncias contra professores é, no fundo, uma estratégia de coibir o processo de esclarecimento que uma aula autêntica e reflexiva pode oferecer (TREVISAN, 1989, p. 34).

A efetivação do *Projeto lei nº 867, de 2015*, traria consequências nefastas à todos os profissionais da comunidade escolar e instituições do saber, em geral. As consequências se configurariam em um clima de “paranoia social” ligada ao temor e desconfiança de colegas de trabalho. A vulgo, “Escola sem partido”, prepara os indivíduos para serem ao mesmo tempo carrascos e vítimas mutuamente. Ninguém está plenamente salvo das garras do poder. Mesmo aqueles ocupam cargos de poder hierárquico podem, de uma hora para outra, cair fatalmente em desgraça e se tornarem às vítimas de seus projetos de punir.

4. POR UMA CRÍTICA À “ESCOLA SEM PARTIDO” E SEU FATOR DE DOMINAÇÃO IDEOLÓGICA: POR UMA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

O senso comum burguês tende a encarar a existência dos direitos humanos como aquilo que permite a manutenção da criminalidade de um país. Esquece que é justamente desviar muitos jovens do caminho da marginalização que buscam as militâncias pelos direitos humanos.

Não há dúvidas, a escola deve ser um lugar de expressão das necessidades defendidas pelos os direitos humanos. É na escola que se deve debater as questões centrais da sociedade. A escola, muitas vezes está presa em conteúdos clássicos, acaba por esquecer o território dos problemas que a pessoa humana enfrenta para se afirmar em meio a uma sociedade que asfixia o ambiente de liberdade e oportunidades (MORIN, 2006, p. 21).

Os direitos humanos enfrentam diariamente o desafio da prática da concretização de seus ideais, uma vez que a sociedade é marcada pelo desejo de criminalização da pobreza, de etnias, dos grupos sociais e minorias. É sempre cômodo criminalizar grupos sociais nos quais desconhecimentos, criando estereótipos e colocando a responsabilidade do caos social em seus ombros. Devemos ter em mente que a sociedade capitalista é incompatível com a realização plena das proposta dos direitos humanos, pois colocar este em relevância é uma forma de remar contra a maré que busca reduzir a vida humana a uma simples função de produção mercadológica.

A proposta da “Escola sem Partido” é perversa e excludente, uma vez que explica acontecimentos políticos, jurídicos, históricos, científicos, filosóficos sem uma postura crítica diante de seus líderes, governantes ou idealizadores. Perversa porque defende uma “neutralidade” que dissolve qualquer criticidade. Excludente porque almeja ensinar apenas aquilo que é conveniente a alunos que posteriormente

serão reduzidos a meros instrumentos no mercado de trabalho. A classe dominante brasileira enfrenta o seguinte dilema ao oferecer através do Estado educação gratuita:

No início do século XX, a burguesia brasileira tinha plena consciência de que não era possível estancar o processo de crescimento da rede escolar. Se, por lado, os trabalhadores reivindicavam escolas, por lado, o próprio desenvolvimento urbano industrial exigia um mínimo de escolarização às classes populares. O impasse era justamente este: como ceder aos trabalhadores mais educação, mantendo a escola como bandeira da tão prologada democratização de oportunidades, mas, ao mesmo tempo, negar aos trabalhadores acesso pleno à cultura? (GHIRALDELLI JR, 2006, p. 28).

Paulo Ghiraldeli Jr, aponta para um problema da ideologia burguesa na sua manutenção do *status quo* em vigor, como oferecer educação de qualidade e ao mesmo tempo privando muitos desta? Até que ponto o mercado interveria e influenciaria nos currículos escolares? Ora, não existe separação entre os meios de produção e o legado cultural de um povo. Nesse sentido, nos últimos anos, as propostas de legislação educacional no Brasil vem se ligando aos interesses da política econômica neoliberal. Sendo assim, para os setores dominantes não é desejável uma formação plenamente humana, mas sim, uma instrução técnico-científica.

A “Escola sem Partido” é uma proposta jurídico-normativa que limita o âmbito de pensamento e ação dos sujeitos envolvidos na trama do contexto educacional e universitário do Brasil. Visto que seu maior intuito é estreitar a conscientização a respeito dos problemas políticos, econômicos e éticos que o país enfrenta. Uma escola que não ensina profundamente as questões que se entrelaçam na contemporaneidade como política, economia, violência, desigualdades, preconceitos e direitos humanos é, uma escola que compactua com uma visão reducionista de mundo. A agenda neoliberal apregoa uma educação ligada a formação essencialmente técnica, sendo as exigências de um mercado cada vez em expansão colocada como primordial em detrimento de uma educação humanística-reflexiva.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procuramos identificar nesse artigo os mecanismos e estratégias de dominação elitista que se ocultam nos artigos e incisos do *Projeto de lei N° 867, DE 2015*. A escola e todas as instâncias incumbidas de produzir e difundir o conhecimento, não podem ser vítimas de experimentarem a realidade da censura do conhecimento e a perseguição de seus produtores. O professor é um produtor de sentidos a respeito do mundo, isso causa incomodo nas camadas dirigentes, temem que suas eventuais recandidaturas não ocorram e sejam destinados a exclusão da vida pública. Professores e alunos precisam dá-se as mãos numa recíproca conexão de

ideais por um mundo melhor, que lutem e resistam contra quaisquer forma de poder opressor. A liberdade também é colocada em xeque pela realidade fictícia que propõe o projeto “Escola sem Partido”, pois ao forjar uma narrativa de mundo alicerçada em uma falsa realidade, impedem a ação reflexiva e impõem o comportamento sociais emitidos pelo o poder. Os indivíduos deixam de agir livremente e passam a comportarem-se de acordo com a normatividade jurídica. Não há mais espaço para a pluralidade de ideias e formas de vida porque se institui um único jeito de ser admitido, não há mais espaço para a liberdade no sentido pleno do termo.

Diante da crise social, ética, política e econômica que experimentamos no Brasil e no mundo, constamos como a realidade social é complexa, que para entendê-la é necessário compreender toda a conjuntura histórica ocidental. Aprender a ser ético no contexto escolar e além deste, é questão de uma atitude planetária, de compromisso consigo e com a sociedade em geral. É mister, ser ético na ausência de espectadores, das câmeras, é o que devemos buscar dentro do contexto planetário do século XXI. A escola é uma extensão da realidade social, nacional e global, não podemos separá-la dos valores que permeiam o mundo contemporâneo. Nesse sentido, cabe à todos na comunidade escolar estabelecer diálogos e reflexões a respeito desse mundo que está aí diante de nós em constante mudança.

O intuito dessa pesquisa é aflorar o debate a respeito da atmosfera de ameaças de autoritarismo e punições que vêm enfrentando os profissionais da educação. A escola precisa rejuvenescer no campo ideológico, precisamos de professores, funcionários e colaboradores, enfim, de uma equipe suscetível a compreender o universo da diversidade das sociedades humanas. O que esperar de um país que codifica leis contra professores, os perseguem, os caluniam, os desvalorizam? Esperamos o inesperado, a incerteza, visto que um governo como máquina empresarial e militarizado, enxerga na educação a possibilidade de produzir um excedente de trabalhadores rusticamente instruídos, uma vez que não há necessidade de uma formação profunda e reflexiva, pois o mercado deseja produtividade e não os resultados do trabalho do espírito. A educação é a busca árdua de completude, somos marcados pelas lacunas, não nascemos com habilidades e conhecimentos. Cada época propõe o seu sim e não em relação ao homem, ou seja, as questões em relação ao que é importante aprender são fabricações.

Chegamos ao “ápice” da organização humana, da vida administrada, da vida “racional”, enfim, a sociedade nos impelem a um processo contínuo de alfabetização. É preciso “aprender” o que os “novos tempos” nos dizem. É preciso assimilar o que nos dizem os “monges da modernidade”, empresários e cientistas. A modernidade, como conceito histórico-filosófico, traz entre o itinerário de seu programa, a ideia de que o trabalho técnico constitui um valor “em si”. Pois, quem não saber manusear

as tecnologias, logo estará “excluído” da sociedade da administração, da sociedade da neutralidade enferma, dos rostos pálidos dos burocratas, da frieza dos negócios, dos corpos esculturais. Desconfiar dessa sociedade que se orgulha de seu sentido histórico talvez seja a atitude mais sensata empreendida por nós. A crítica as leis que limitam a liberdade de ensino em prol do sistema de dominação vigente é um campo aberto de pesquisas e propostas de humanidade.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado**. 3 ed. Lisboa: Editorial Presença/Martins Fontes, 1980

ARANHA, Maria Lúcia Arruda. **História da Educação**. São Paulo: Moderna, 1989.p 144.

BOURDIEU, Pierre. PASSERON, Jean-Claude. **A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

CHAUÍ, Marilena. **O que é Ideologia**. 2ª ed. São Paulo: Ed. Brasiliense, 2006.

DEL ROIO, José Luiz. **O fascismo**. São Paulo: Global, 1987 (Cadernos de Educação Política).

DUNKER, Cristian. **Reinvenção da Intimidade: Políticas do Sofrimento Cotidiano**. São Paulo: Ubu Editora, 2017.

GHIRALDELLI JR. Paulo. **O que é Pedagogia** São Paulo: Brasiliense, 2006. GORENDER, Jacob. **A Burguesia brasileira**. São Paulo, Editora Brasiliense, 1981. MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2005 PROJETO DE LEI Nº 867, DE 2015 (Relator deputado Izalci Lucas/ PSDB).

TREVISAN, Leonardo. **O Pensamento Militar Brasileiro**. São Paulo: Global, 1989 (Cadernos de Educação Política).

EDUCAÇÃO, DESENVOLVIMENTO HUMANO E NOVAS FORMAS DE REGULAÇÃO DOS ESTADOS: EFEITOS DIRETOS E INDIRETOS NA ESFERA EDUCACIONAL

Data de aceite: 05/05/2020

Data de submissão: 26/02/2020

Cláudia Susana Coelho Neves

LE@D – Laboratório de Educação a Distância e
eLearning, Universidade Aberta, Portugal
ORCID <https://orcid.org/0000-0002-8175-4749>

RESUMO: Neste artigo temos como principal objetivo fazer uma análise da evolução histórica do desenvolvimento das sociedades e o papel atribuído à educação nos vários momentos de evolução. Considerando que a globalização é desde há décadas uma característica marcante do processo de desenvolvimento das sociedades procuramos aprofundar as suas principais dimensões e características e os seus efeitos diretos e indiretos na esfera educativa. A partir destes efeitos, tentaremos evidenciar que tipo de forças estão hoje presentes no campo da decisão em educação.

PALAVRAS-CHAVE: Educação e Desenvolvimento, Globalização, Organizações Internacionais.

EDUCATION, HUMAN DEVELOPMENT AND
NEW FORMS OF STATE REGULATION:

DIRECT AND INDIRECT EFFECTS ON THE
EDUCATIONAL SPHERE

ABSTRACT: In this article we have as main objective to make an analysis of the historical evolution of the development of societies and the role attributed to education in the various moments of evolution. Considering that globalization has been a remarkable feature of societies' development process for decades, we seek to deepen its main dimensions and characteristics and its direct and indirect effects in the educational sphere. From these effects, we will try to highlight what kind of forces are present today in the field of decision in education.
KEYWORDS: Education and Development, International Organizations, Globalization in Education.

1. INTRODUÇÃO

Este artigo parte do pressuposto que as reformas educativas, em particular na União Europeia (UE), desde os anos 90 têm vindo a ser pautadas pelas recomendações de organismos internacionais que, através de uma abundante produção de documentos e desenvolvimento de projetos estatísticos, acentuam a centralidade da educação e

a sua capacidade de garantir a empregabilidade, de evitar a exclusão social, de promover a cidadania e o desenvolvimento pessoal. Como “receita” prescritiva estes organismos evidenciam uma perspectiva de educação para o século XXI, baseada na Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV).

Neste contexto, a influência de organizações intergovernamentais como a OCDE, a UNESCO, o Banco Mundial e a UE no discurso nacional de vários países, fez da ideia um fator chave nos processos de globalização cultural e económica.

A partir dos contributos de alguns autores (Ball, 2006; Ozga & Lingard, 2007; Teodoro, 2001; 2003, entre outros) partimos do pressuposto que as políticas são resultado de um processo desenvolvido a diferentes níveis e por diversos atores que implica lutas e constrangimentos que lhe vão conferindo diferentes conotações à medida que vão sendo difundidas e implementadas.

Nesse sentido, iremos argumentar que a análise das políticas educacionais deve ser feita a diversos níveis, no sentido de abarcar os sentidos que lhe vão sendo atribuídos quer ao nível da política, quer ao nível da implementação nos contextos nacionais.

A partir de uma retrospectiva histórica do desenvolvimento das sociedades e os impactos sobre educação, nomeadamente a globalização e a ação dos organismos internacionais, analisaremos novos instrumentos de regulação da educação que tentam articular planos ideológicos mais associados ao desenvolvimento humano, com planos mais operacionais que evidenciam o peso das análises comparativas estatísticas.

Retrospectiva histórica do desenvolvimento das sociedades e a sua relação com a educação

Os primeiros movimentos de criação de uma escolaridade básica para todos, surgem no último quartel do século XVIII, movidos por dois tipos de finalidade. Para Sebastião (1998) neste período verificam-se dois tipos de condições que levaram à implementação da escolaridade nos países industrializados. Por um lado, a necessidade de estruturação dos recentes Estados-Nação e, por outro, a necessidade de difusão de um pensamento racional que fosse capaz de dotar todos de um pensamento científico.

Em relação à primeira condição, com a afirmação dos Estados-Nação, a partir do último quartel do século XVIII começamos a assistir ao fenómeno de criação dos sistemas escolares, que procuram alargar o acesso à educação a todos. Definidas as fronteiras territoriais, os Estados-Nação passam a assumir a função de Estado Educador, na sua relação com a Educação, porque procuram afirmar a sua identidade e cultura através da instrução dos seus cidadãos. A escola passa, assim, a assumir um papel de legitimação do Estado Moderno, que procura que

os seus cidadãos partilhem uma cultura de valores comuns dentro de um mesmo espaço definido por fronteiras atingindo, assim, uma identidade supracomunitária (Valentim, 1997).

No fim deste século as reformas escolares tinham como princípio modular os sujeitos em torno de uma ideologia nacional que os torne cidadãos e a escola passa a ser um dos principais instrumentos para o fazer, no sentido de criar uma cultura homogénea dentro das fronteiras do Estado.

Aliada a esta necessidade de afirmação de uma identidade e cultura que unisse todos em torno de um vínculo ao Estado surge, também a necessidade de expandir a toda a sociedade, os conhecimentos científicos necessários que rompessem com as crenças tradicionais, e levassem as pessoas a procurar na natureza os meios para o progresso e a industrialização tão desejados.

Ao longo do século XIX continuamos a assistir à consolidação dos sistemas nacionais de ensino no quadro de uma afirmação do Estado-nação, sendo a escola o cerne do processo de formação da identidade cívica nacional. Para unificar todos os cidadãos em torno de uma cultura, a partir da segunda metade do século XIX dá-se o alargamento da escolaridade obrigatória iniciando-se o movimento da escola de massas. Ao mesmo tempo também nesta altura define-se aquilo que hoje conhecemos como o modelo de organização escolar caracterizado por salas de aula com horários específicos, e organização por disciplinas, onde um conjunto de alunos se dispõe para ouvir a exposição do professor.

Associada a uma ideologia de progresso orientada por uma racionalidade científica, a escola era considerada o único meio, a única via de consolidação do Estado-Nação, e expandindo-se o modelo escolar a todas as camadas e grupos sociais nomeadamente na Europa, tal como refere Sebastião (1998).

No século XX dão-se duas guerras mundiais. Especialmente a partir do fim da II guerra mundial, há uma necessidade urgente de reconstrução dos países devastados pela guerra, e dá-se uma grande mudança nas relações entre a educação e o desenvolvimento.

No plano económico, o fim da guerra trouxe um cenário de grande expansão com a criação de instituições de financiamento para a reconstrução da Europa devastada pela guerra. Os EUA levaram a cabo duas iniciativas para reconstruir a economia mundial devastada pela guerra: o *Plano Marshall* e o *Programa Bretton Woods*.

Neste sentido, providenciou-se o desenvolvimento de algumas regiões do mundo que precisavam de aumentar o seu poder de compra. Ao mesmo tempo expandia-se o projeto de desenvolvimento baseado no desenvolvimento industrial e tecnológico.

Desde então, começou a desenhar-se o novo projeto de desenvolvimento,

onde a modernização era uma ideia universal, sustentada pelo Estado-Nação.

Lipietz (2001) define três pilares onde assentou o modelo de desenvolvimento tecnológico, criado para uma “domesticação da economia” e institucionalizado pela OCDE:

- Organização científica do trabalho (Taylorismo);
- Distribuição dos ganhos de produtividade pelos trabalhadores, para lhes garantir o consumo de massa, assegurando-lhes o pleno emprego;
- Rede de convenções e de legislação social conjugada com um sólido Estado de Providência.

Neste panorama internacional, começam a emergir as grandes teorias económicas que traçam um conjunto de modelos de desenvolvimento que precisam de formação elevada e qualificada. Para além dos recursos naturais e capitais começa a surgir uma grande necessidade de recursos humanos.

Também neste período do pós-guerra são criadas outras Organizações Internacionais como a UNESCO e a OCDE que abriam uma nova era para a circulação dos conhecimentos sobre educação.

A tendência para a standardização (iniciada anteriormente aquando da Escola de Massas) foi reforçada por estas organizações através dos seus peritos e especialistas que se esforçavam por tornar comparáveis as suas análises dos sistemas educativos. Os governos de todo o mundo adotaram estes modelos para legitimarem a sua entrada no sistema mundial.

Esta convergência institucional na educação ajudou a produzir uma cultura global que difundia os ideais de cidadania, igualdade, equidade, individualismo e progresso em territórios definidos como os Estados-nação (Mundy, 2005). No entanto, permanecem algumas diferenciações nas estruturas, organizações e resultados dos sistemas educativos.

De um papel de “educador” o Estado passa a assumir um papel de “desenvolvimentista”, porque assenta numa lógica de crescimento económico, e coloca a educação ao serviço do desenvolvimento. Estas políticas geram novos empregos qualificados e obrigam ao alargamento da escolaridade obrigatória nas classes mais populares. Dá-se o fenómeno da “Escola de Massas” com efeitos na reprodução social, mas também na democratização da escola.

Neste período os debates em torno da escola centram-se na questão da justiça social da escola que, ao ser entendida como fator de promoção social, faz com que as questões do fracasso escolar e das desigualdades sociais dentro e fora da escola ganhem destaque. Não se discute a qualidade, discute-se a justiça (Charlot, 2007).

Na década de 70, com o choque petrolífero que levou a uma crise mundial profunda, o modelo de desenvolvimento baseado na industrialização e no crescimento económico começa a ser questionado, dada a incapacidade de resposta

aos problemas sociais e ambientais que se agravavam. O paradigma tecnocrático começou a desmoronar-se dando origem à construção de novos modelos de desenvolvimento (Neves, 2005).

A abordagem desenvolvimentista que alertava para as desigualdades e para a pobreza e as respostas das políticas de educação, nesta altura baseavam-se nas Teorias do Capital Social, que defendia que as necessidades das pessoas se satisfaziam através de uma educação básica geral para todos. Na perspetiva do Capital Social estas abordagens defendiam que as variáveis económicas não são suficientes para produzir um modelo de desenvolvimento socialmente justo e ambientalmente sustentável. Portanto, surgem cada vez mais alertas para o facto de o crescimento económico não produzir necessariamente o desenvolvimento social.

As reformas educativas deste período assentavam na expansão da escolaridade base obrigatória, e também começam a surgir mais iniciativas de escolarização de adultos.

Com a Guerra Fria e a competição tecnológica entre Este e Oeste, dá-se uma revolução nas tecnologias de produção.

A década de 80 introduziu novas reformas educativas movidas por ideais de competitividade, a partir do aumento de produtividade da força de trabalho e introduzindo lógicas de padronização e comparação de performances, que constituíam claras respostas à globalização económica, em detrimento de outros aspetos não económicos da globalização.

Autores como Mundy (2005) defendem que foi a partir desta altura que se deu início às forças da globalização na educação, quando começaram a ser introduzidas as lógicas financeiras para reduzir os custos e aumentar a eficiência, nomeadamente impulsionadas pelo Banco Mundial e introduzidas nos países em vias de desenvolvimento.

Nos anos 90, as transformações provocadas por aquilo que chamamos de globalização trouxeram consequências que transformaram todas as áreas das sociedades. Embora esta questão da globalização não seja única na história da humanidade, nesta década, apoiada pela introdução de novas tecnologias de comunicação e informação ela assume formas nunca antes conhecidas. A multidimensionalidade deste processo é a sua característica mais marcante, e as consequências que trouxe estenderam-se à economia, à política, à cultura, à economia e à sociedade.

A chamada economia baseada no conhecimento, que defende que o mais importante não são os recursos naturais, mas sim o conhecimento aplicado à resolução de problemas traz enormes consequências para a educação e para a formação.

Começa a emergir uma consciência global acerca das disparidades sociais

que se agravam, o que desmonta a ideia de que o crescimento económico tem consequências diretas na melhoria das condições de vida das populações.

É neste quadro que se começam a colocar várias questões ao modelo de desenvolvimento assente no crescimento económico.

No próprio seio das organizações internacionais começam a surgir preocupações em torno do modelo de desenvolvimento que caracteriza os primeiros anos da década de 90.

As novas condições políticas, económicas, sociais e culturais que temos vindo a referir levaram as Nações Unidas a promover durante a década de 90 uma série de cimeiras e encontros para debater e refletir sobre as enormes transformações de que as sociedades estão a ser alvo. Estas Cimeiras e encontros visavam debater questões fundamentais para o bem-estar da humanidade como a situação das mulheres, os direitos humanos, o desenvolvimento social, o ambiente, os direitos das crianças.

Como resultado, assistiu-se ao emergir de uma consciência global que se refletiu no desenvolvimento de vários relatórios de peritos, preocupados em equacionar os novos problemas da humanidade (Neves, 2005).

Percebeu-se que os indicadores de leitura do desenvolvimento não podiam ser apenas o rendimento *per capita*, e que o desenvolvimento deveria ter outro fim que não o crescimento económico sem precedentes que deixa os pobres cada vez mais pobres e os pouco ricos, cada vez mais ricos.

Com esta preocupação cada vez mais presente, o PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) criou o conceito de *Desenvolvimento Humano*, ao desenvolver o Índice de Desenvolvimento Humano. A este conceito aderiram, na maioria dos países, os governos e os políticos, apelando à construção de estruturas que lutem para a erradicação da pobreza em prol da dignidade humana. O que se pretende é criar estruturas que permitam o desenvolvimento das capacidades humanas, em sistemas sociais com um justo e livre acesso a oportunidades de modo a equilibrar o crescimento económico das sociedades e a partilhar equitativamente os seus ganhos e gastos.

Mas, a verdade demonstrada pelos mesmos relatórios sobre o Desenvolvimento Humano do PNUD, é que cada vez mais diminuem as condições mínimas de dignidade humana, nas mais variadas partes do globo.

O que se visa é desenvolver, de acordo com as oportunidades e os espaços, a construção de cada indivíduo, na procura de si, capacidade de ser sujeito do seu próprio percurso, adquirindo capacidades de saber *saber*, *saber fazer*, *saber ser* e *saber estar* (com os outros). Ou seja, aprender durante toda a vida.

“O desenvolvimento tem de ser mais referido à promoção da vida que construímos e às liberdades de que usufruímos. Alargar as liberdades que, com

razão, valorizamos não só torna as nossas vidas mais cheias e desimpedidas como também nos permite sermos pessoas socialmente mais completas, dando expressão à nossa vontade e interagindo com – e influenciando – o mundo em que vivemos”. (Sen, 2003, p. 31)

Também nesta altura, as Nações Unidas promoveram uma série de encontros que visam refletir sobre as consequências do processo de globalização no ambiente. Começa a ganhar destaque a noção de Desenvolvimento Sustentável.

Como consequência destas iniciativas, falar de desenvolvimento significa, hoje em dia, falar de melhoria da qualidade de vida através da melhoria dos sistemas de educação, saúde, liberdade, etc. A ênfase na sustentabilidade diz respeito ao esforço político em busca do desenvolvimento futuro que garanta a sobrevivência das gerações futuras.

As ideias por detrás deste paradigma de desenvolvimento não são novas, mas durante muito tempo os debates em torno do processo de desenvolvimento perderam de vista o fim principal do desenvolvimento – o bem-estar das pessoas. O crescimento económico deverá ser considerado apenas um meio importante para atingir esse fim (Neves, 2005).

A comunidade internacional comprometeu-se a expandir a visão de desenvolvimento, por forma a promover o Desenvolvimento Humano como a chave para um progresso social e económico sustentado em todos os países. Neste sentido é reconhecida a importância de criar parcerias globais para o desenvolvimento. Foi neste sentido que os Objetivos de Desenvolvimento do Milénio foram aceites como o quadro de referência para medir o progresso do desenvolvimento.

A educação, no contexto de um modelo de Desenvolvimento Sustentável assente no Desenvolvimento Humano, assume um papel fundamental.

O paradigma tecnicista de qualificação de Recursos Humanos, que dava à educação um papel instrumental de produção de meios tecnológicos que servissem o modelo económico, dá lugar ao paradigma da ALV. Este paradigma, dá à pessoa humana o papel central de todo o processo de desenvolvimento.

“É um novo paradigma de equilíbrio social que se procura construir, sem saber onde chegaremos. Mas é com este paradigma social que se interliga o novo paradigma educativo que dá ênfase às dimensões de Educação para a Cidadania, à Educação centrada na Pessoa, à Aprendizagem ao Longo da Vida, em contextos interculturais diversos, orientados para a Coesão Social, veiculada através de projectos e percursos pessoais e colectivos” (Ambrósio, 2001, p. 18).

É neste sentido que o Desenvolvimento Humano é considerado como a possibilidade de todos os cidadãos construírem uma sociedade mais evoluída e mais justa e de desenvolverem o seu potencial humano com menor grau possível de privação ou exclusão. A sociedade poderá usufruir coletivamente do mais alto grau e capacidade humana.

Para Amartya Sen (2003) é importante alargar a perspetiva sobre o capital

humano, por forma a complementar a visão de aumento de capacidades de produção com a perspectiva da potencialidade humana baseada na liberdade dos indivíduos construírem o seu projeto de vida de acordo com as opções que dispõem.

2. A GLOBALIZAÇÃO E AS NOVAS FORMAS DE REGULAÇÃO DA EDUCAÇÃO

Existem, atualmente, algumas condicionantes para as políticas educativas no contexto da globalização, bem como a redefinição do papel de alguns dos atores influentes na regulação das políticas educativas.

Verificamos que existem vários autores com diferentes posições em relação ao processo de globalização. Para uns, este processo prende-se mais com a emergência de organizações internacionais que influenciam e constroem a ação dos Estados-Nação. Para outros, falar de globalização significa falar de influências económicas caracterizadas por um enorme volume de trocas, aumento de produção e de consumo, fluxos capitais e interdependências monetárias. Para outros autores, e dada relevância às influências negativas do neoliberalismo que estende os seus princípios não só à esfera económica, como também às esferas políticas, sociais, culturais e educativa. Existem também autores que referem que a globalização significa, acima de tudo, a emergência de novas formas culturais que se estendem globalmente e que através das tecnologias e dos media proporcionam uma maior aproximação entre o local e o global.

De facto, os fenómenos associados à reestruturação económica que começou no final dos anos 70 andaram associados à implementação de políticas neoliberais na maioria dos países.

Durante muito tempo o Estado foi o único decisor político na esfera educativa, servindo-se da educação como forma de afirmação da sua soberania e como forma de socialização de identidades em torno de um ideal de cidadania nacional. O Estado teve um papel importante no desenvolvimento da escola de massas e esta serviu os objetivos de consolidação de um Estado-nação.

No entanto, hoje em dia não podemos afirmar que estamos a existir à dissolução do Estado-nação, por influência das influências geradas no contexto da globalização. Podemos verificar, sim, que o Estado assumiu um novo papel no seio nas interdependências que hoje caracterizam as nossas sociedades.

Isto porque a multidimensionalidade do processo de globalização obrigou a novos posicionamentos e a novas respostas em todas as esferas da sociedade. Na educação estas influências levaram a transformações que foram ganhando relevo ao longo dos anos.

A globalização económica trouxe à educação novas pressões ao nível da sua relação com o trabalho, visto que as lógicas neoliberais exigem uma maior

e melhor formação de mão-de-obra qualificada, introduzindo lógicas de eficácia e de qualidade, de acordo com leis de concorrência e competitividade. Por outro lado, para além de formar cidadãos e trabalhadores, a escola tem agora de formar consumidores. Isto originou uma tendência para considerar a educação como uma mercadoria, um produto de troca que tem de ser vendável com maior eficácia ao menor custo, reduzindo o papel do Estado e introduzindo lógicas de avaliação e de comparabilidade.

A globalização política, como já referimos, trouxe novos constrangimentos e pressões para a autonomia os Estados-Nação, obrigando-os a assumir um papel de reguladores ou mediadores, ao mesmo tempo que alargou a arena de decisão política a outros agentes que implicitamente ou explicitamente participam no processo de formulação da política educativa a vários níveis e sob diversas formas. Por outro lado, esta globalização política enfraqueceu a noção de cidadão como identidade nacional, para introduzir outras cidadanias como a cidadania global, ou a cidadania europeia, no caso da União Europeia.

A globalização cultural trouxe uma tendência para a homogeneização e para a standardização e ao mesmo tempo uma fragmentação cultural que tornou mais evidentes os confrontos entre a chamada cultura global e as culturas locais. É o chamado multiculturalismo que aproxima culturas distintas construindo um mosaico cultural onde se confrontam valores e crenças diversificados, o que traz à educação novos desafios como o respeito pela diversidade e pela diferença do outro.

Existe algum consenso sobre as influências neoliberais na esfera da educação por ação das organizações internacionais que impõem uma agenda educativa baseada em avaliações, financiamentos e standardizações.

A partir da segunda metade do século XX foram criadas uma série de organizações internacionais com o objetivo de apoiar o desenvolvimento dos países. Estas organizações difundiram redes de financiamento, de troca de informações e de conhecimentos entre várias entidades. Ou seja, a criação de organizações internacionais como a UNESCO, a OCDE, o Banco Mundial, ou o Fundo Monetário Internacional, abriu uma nova era para a circulação dos conhecimentos sobre educação. A tendência para a standardização (iniciada anteriormente aquando da Escola de Massas) é reforçada por estas organizações através dos seus peritos e especialistas que se esforçam por tornar comparáveis as suas análises dos sistemas educativos.

Hoje em dia, o termo globalização faz parte da consciência global pois trata-se de um fenómeno que, embora não seja inovador comporta enumeras transformações que atingem todas as áreas da esfera social.

É muito comum encontrarmos nos discursos sobre globalização o predomínio da vertente económica e financeira. No entanto, a globalização é discutida ao nível

económico, político, social, cultural, individual, etc., e tem vindo a ser muito debatida quando se trata de analisar lógicas de convergência/divergência, homogeneização/heterogeneização, global/local.

No processo de construção das políticas educativas facilmente se reconhece a influência da globalização e das suas consequências quer da definição das agendas políticas quer na implementação de medidas práticas por parte dos governos.

Os debates em torno dos efeitos da globalização na educação prendem-se essencialmente com a questão da convergência de políticas e com a questão da influência de instituições internacionais na definição das políticas educativas nacionais (Neves, 2005).

Gostaríamos de referir o contributo de Ball (2001) que ao considerar a educação como um conjunto complexo de relações no seio dos processos de globalização, defende que estamos perante um processo de convergência de políticas educativas e de bem-estar social em países com contextos históricos e sociais bem distintos. É neste sentido que Ball destaca o que ele denomina de “convergência de paradigmas”.

Para Ball a preocupação está em examinar até que ponto estamos a assistir ao desaparecimento gradual de uma conceção de políticas específicas do Estado-Nação nos campos económico, social e educativo, e ao mesmo tempo, a junção de todos estes campos numa conceção única de políticas para a competitividade económica. A questão principal para este autor reside nas “convergências políticas”, ou na “transferência de políticas”, ou ainda nos “empréstimos de políticas” (Ball, 2001, p. 100).

Ou seja, nesta perspetiva, embora as nações se posicionem de forma diferente em relação às estruturas e efeitos da globalização, a criação de políticas nacionais é, inevitavelmente, um processo de “bricolagem”. Trata-se de um constante processo de empréstimo e cópia de ideias e políticas de outros contextos, de adoção de tendências e modas. As políticas nacionais são hoje um produto de uma rede de influência e interdependências que “resultam numa interconexão, multiplexidade e hibridização, ou seja, numa combinação de lógicas globais, diferentes e locais” (Ball, 2001, p. 102).

Portanto, para além da questão da padronização das políticas educativas mundial, existe também a questão do papel do Estado e do seu grau de autonomia face às forças supranacionais que influenciam a definição de políticas educacionais.

Também preocupado em saber se ainda faz sentido falar da existência de uma autonomia de decisão Estado dada a “desnacionalização do Estado” (termo que foi buscar a Boaventura Sousa Santos) Afonso (2003) conclui que não podemos deixar de considerar que o Estado, enquanto sujeito histórico e político, continua a existir e que para isso continuamos a precisar de recorrer às teorias que se baseiam nos pressupostos do Estado-nação para compreendermos a redefinição do papel do

Estado e para perceber os limites e as possibilidades da sua ação no contexto das realidades atuais.

Este autor acrescenta que, na fase atual, o Estado definiu como prioridade principal para a educação a “acumulação” no sentido de satisfazer o objetivo principal de crescimento económico e de aumento de competitividade.

Então, no que diz respeito à mediação dos Estados em relação à formulação das suas próprias políticas, podemos afirmar que existe aquilo que alguns autores referem como “globalização de baixa intensidade”, (Santos, 2001; Teodoro, 2003).

É nesse sentido que, para Barroso (2006), não é possível reduzir o debate sobre os modelos de governação da educação apenas à visão da administração centralizada, planificada e hierarquizada, ou ao mercado descentralizado e concorrencial, pois existem novos contextos de ação coletiva no interior da sociedade que influenciam os modos de governação das políticas educativas.

A regulação da educação é um processo que resulta de várias regulações e da interação de vários dispositivos reguladores. Assim, na opinião deste autor é fundamental considerarmos que a regulação do sistema educativo também é executada por indivíduos e estruturas formais e informais que funcionam como “nós da rede” e cuja intervenção é decisiva para a configuração da estrutura e da dinâmica do sistema de regulação e dos seus resultados. Nesse sentido, este mesmo autor aponta como necessário a função do Estado como “regulador das regulações”, uma “metarregulação” para equilibrar a ação das diversas forças mantendo uma orientação global (2006, p. 65).

3. NOTAS CONCLUSIVAS

Neste capítulo tentamos compreender a influência que as organizações internacionais tiveram e têm e o papel determinante que desempenham na definição das políticas educativas mundiais. As pressões económicas e a necessidade de legitimação por parte de alguns países levam-nos a definirem as suas estratégias de acordo com as orientações destes organismos internacionais.

A globalização económica trouxe à educação novas pressões ao nível da sua relação com o trabalho, visto que as lógicas neoliberais exigem uma maior e melhor formação de mão-de-obra qualificada, introduzindo lógicas de eficácia e de qualidade, de acordo com leis de concorrência e competitividade. Por outro lado, para além de formar cidadãos e trabalhadores, a escola tem agora de formar consumidores. Isto originou uma tendência para considerar a educação como uma mercadoria, um produto de troca que tem de ser vendável com maior eficácia ao menor custo, reduzindo o papel do Estado e introduzindo lógicas de avaliação e de comparabilidade.

A globalização política trouxe novos constrangimentos e pressões para a autonomia os Estados-Nação, obrigando-os a assumir um papel de reguladores ou mediadores, ao mesmo tempo que alargou a arena de decisão política a outros agentes que implicitamente ou explicitamente participam no processo de formulação da política educativa a vários níveis e sob diversas formas. Por outro lado, esta globalização política enfraqueceu a noção de cidadão como identidade nacional, para introduzir outras cidadanias como a cidadania global, ou a cidadania europeia, no caso da União Europeia.

A globalização cultural trouxe uma tendência para a homogeneização e para a standardização e ao mesmo tempo uma fragmentação cultural que tornou mais evidentes os confrontos entre a chamada cultura global e as culturas locais. É o chamado multiculturalismo que aproxima culturas distintas construindo um mosaico cultural onde se confrontam valores e crenças diversificados, o que traz à educação novos desafios como o respeito pela diversidade e pela diferença do outro.

Estes discursos globais têm forte incidência no tema da economia do conhecimento, no capital humano, na aprendizagem ao longo da vida, nos movimentos migratórios, no neoliberalismo, na uniformização, e estes temas refletem-se nas políticas nacionais.

Hoje em dia, o debate mantêm-se acentuando-se a discussão em torno da aceleração da globalização económica e das mudanças em relação ao papel do Estado. A maior parte dos autores defende que estamos a assistir à emergência de uma “governança global”, onde as ações dos Estados são moldadas pelas grandes organizações internacionais nomeadamente no que diz respeito às políticas de educação. E muitas interrogações surgem acerca do papel do Estado no seio destas formas de regulação transnacional da educação.

REFERÊNCIAS

Afonso, A. J. (2003). Estado, Globalização e Políticas Educacionais: Elementos para uma agenda de investigação. *Revista Brasileira de Educação*, 22, 35-46.

Ambrósio, T. (2001). *Educação e Desenvolvimento - Contribuição para uma mudança reflexiva na Educação*. Monte da Caparica. UIED - FCT/UNL.

Ball, S. (2001). Directrizes Políticas Globais e relações Políticas Locais em Educação. *Currículo sem fronteiras*, 1, 99-116.

Ball, S. (2006). *Education policy and social class* (Vol. Routledge). London and New York.

Barroso, J. (2006). O Estado e a Educação: a Regulação transnacional, a regulação nacional e a regulação local. In *A regulação das políticas públicas de educação. Espaços, dinâmicas e actores*. Lisboa: Educa.

- Charlot, B. (2007). Educação e globalização: uma tentativa de colocar ordem no debate. *Sísifo - Revista de Ciências da Educação* 4(Out/Dez), 129-136.
- Lipietz, A. (2001). Promover a sustentabilidade ecológica mundial: a caminho de uma Nova Grande Transformação. In *O futuro da Economia Global rumo a uma expansão duradoura?* Lisboa: OCDE.
- Mundy, K. (2005). Globalization and educational change: new policy worlds. In *International Handbook of Educational Policy*. Dordrecht: Springer.
- Neves, C. (2005). *Educação e desenvolvimento humano. Contributo para uma análise crítica e comparativa das políticas educativas à luz do paradigma da Aprendizagem ao Longo da Vida*. Tese de Mestrado. ISCTE, Lisboa.
- Ozga, J. & Lingard, B. (2007). Globalisation, education policy and politics. In B. Lingard & J. Ozga (Eds.), *The RoutledgeFalmer Reader in Education Policy and Politics*. London and New York: Routledge.
- Santos, B. S. (2001). *Globalização, Fatalidade ou utopia*. Porto: Edições Afrontamento.
- Sebastião, J. (1998). Os dilemas da escolaridade - Universalização, diversidade e inovação. In *Portugal - que modernidade?* Oeiras: Celta.
- Sen, A. (2003). *O Desenvolvimento como liberdade*. Lisboa: Gradiva.
- Teodoro, A. (2001). Organizações Internacionais e políticas educativas nacionais: a emergência de novas formas de regulação transnacional, ou uma globalização de baixa intensidade. In S. Stoer, L. Cortesão & J. A. Correia (Eds.), *Transnacionalização da Educação. Da crise da educação à "educação" da crise*. Porto: Edições Afrontamento.
- Teodoro, A. (2003). *Globalização e Educação. Políticas Educacionais e novos modos de governação*. Porto: Edições Afrontamento.
- Valentim, J. P. (1997). *Escola, Igualdade e Diferença*. Porto: Campo das Letras.

OS TENSIONAMENTOS NO ENSINO SOB O REGIME DO CAPITALISMO ACADÊMICO NA NOVA ECONOMIA: O CASO DAS UNIVERSIDADES COMUNITÁRIAS REGIONAIS

Data de aceite: 05/05/2020

Data de submissão: 28/02/2020

Cristina Fioreze

Universidade de Passo Fundo (UPF), Faculdade de Educação, Curso de Serviço Social.

Passo Fundo - Rio Grande do Sul

<http://lattes.cnpq.br/0042420942779752>

RESUMO: O artigo analisa as perspectivas e valores que orientam o ensino nas universidades, em um contexto de tensionamento mercantil. Metodologicamente, a pesquisa é desenvolvida junto às universidades comunitárias regionais do Rio Grande do Sul, por meio de análise documental e entrevistas com doze gestores e pesquisadores. Como resultados, identifica-se um movimento de deslocamento das instituições na direção do chamado capitalismo acadêmico na nova economia. Esta tendência, porém, coexiste com uma postura de resistência no sentido da preservação dos valores da educação superior como bem público.

PALAVRAS-CHAVE: Universidade; Ensino; Capitalismo Acadêmico; Bem Público; Modelo Comunitário.

ABSTRACT: The article analyzes the perspectives and values that guide the teaching in universities under a tension commodification context. Methodologically, the research is developed with regional community universities in Rio Grande do Sul, throughout documental analyzes and interviews with twelve gestors and researchers. The findings identify an institutional displacement towards the so-called academic capitalism in the new economy. Such tendency however coexists with a resistance posture towards the preservation of the values of higher education as a public good.

KEYWORDS: University; Teaching; Academic Capitalism; Public Good; Community Model.

1. INTRODUÇÃO

O debate em torno da educação superior tem se intensificado desde o início deste século. Na chamada sociedade da informação (CASTELLS, 1999), o conhecimento é tomado como matéria-prima para o desenvolvimento econômico e, nesse sentido, crescem as críticas à universidade enquanto torre de marfim e advoga-se pela sua vinculação com o setor produtivo e o mercado. Na mesma toada, presencia-se o estímulo, por parte dos poderes públicos, para a aproximação das

universidades com a tríade ciência, tecnologia e inovação. Nesses movimentos, pode-se destacar a influência de acordos como a Declaração de Bolonha, do final dos anos 1990, que, reconhecendo a centralidade do conhecimento para as sociedades, buscou promover adaptações na educação superior europeia de modo a incentivar o ingresso no mercado de trabalho, a competitividade e a mobilidade discente, produzindo com isso uma nova postura por parte das universidades. É dentro desse contexto mais amplo que se vê emergir a configuração do que Slaughter e Rhoades (2004) denominam de “capitalismo acadêmico na nova economia”.

Na mesma esteira, a ampliação do acesso à educação superior, nível de ensino historicamente elitizado, passa a integrar a agenda mundial. Daí surge um conjunto de orientações de organismos internacionais que apontam para o mercado como solução para ampliação do acesso. Nessa perspectiva, é digno de nota o documento do Banco Mundial publicado em 1998, em que expõe seu entendimento de educação superior como bem privado (WORLD BANK, 1998).

O caso brasileiro é exemplar neste sentido, pois a expansão das taxas de atendimento observada no país – que deu um salto de aproximadamente um milhão e oitocentas matrículas em 1995 para mais de oito milhões em 2015 (BRASIL/INEP, 2016) – é em grande medida decorrente da entrada das instituições de educação superior (IES) mercantis, o que se deu a partir dos anos 2000, quando essas novas instituições passaram a dividir espaço, dentro do setor privado, com as universidades privadas tradicionais, como as confessionais, especialmente as PUCs, e as comunitárias. Neste sentido os dados mostram que, em 2015, 24% dos estudantes do ensino superior brasileiro estavam matriculados nas instituições públicas e 76% em IES privadas (BRASIL/INEP, 2016). E, já em 2014, uma em cada quatro matrículas do ensino superior brasileiro estavam dentro dos oito maiores grupos educacionais mercantis, tais como Kroton, Estácio e Laureate (TOLEDO, 2016).

Embora se reconheça que as universidades brasileiras estão estruturadas em torno da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, conforme preconizado pela Constituição Federal, observa-se que o novo contexto de transformações da educação superior apresenta nuances distintas em cada uma dessas três dimensões. Daí a relevância de se desenvolver análises voltadas para as particularidades. Assim, olhando mais especificamente para a dimensão do ensino e o que ocorre com ela dentro da lógica da educação como bem privado, o que se observa é que a oferta de cursos e os seus conteúdos são crescentemente subordinados ao jogo de mercado. Nessa perspectiva Brown e Carasso (2013) constatam que, face à nova realidade, o ensino se torna pouco prestigiado em razão do valor intrínseco do conhecimento, sendo, sim, estimado em razão do valor instrumental de determinada formação ou diploma. Com isso se fortalece um ambiente de valorização da educação superior

“por seu valor ‘de troca’ (especialmente no mercado de trabalho) ao invés de seu valor ‘de uso’ (para o estudante)” (BROWN; CARASSO, 2013, p. 149).

Diante dessa realidade, que é própria de um contexto de mercantilização, o presente artigo objetiva analisar a forma como tem sido conduzido o ensino no âmbito da educação superior. Isto é, como o novo cenário afeta o ensino, desde o ponto de vista da gestão? Quais as perspectivas e valores orientam a condução do ensino num contexto de tensionamento privado na educação superior?

Para este estudo, tem-se como foco o caso das universidades comunitárias regionais, que conformam um modelo público não-estatal existente no Brasil desde a segunda metade do século passado, especialmente nos estados do Rio Grande do Sul e Santa Catarina. A opção pelo estudo do modelo comunitário se dá em razão de que são instituições híbridas, que carregam um misto de características do modelo estatal e do modelo mercantil, o que facilita que os achados da pesquisa tenham maior possibilidade de transferência para os demais modelos institucionais.

Metodologicamente, o artigo tem por base uma pesquisa¹ de caráter qualitativo realizada entre 2016 e 2017 junto a uma amostragem de quatro universidades comunitárias regionais do estado do Rio Grande do Sul (de um total de oito universidades à época), escolhidas a partir dos critérios porte da instituição e tempo de existência da IES como universidade.

A observação, por sua vez, se deu com base em dados primários e secundários. Os dados primários foram coletados por meio de entrevistas semi-estruturadas com sujeitos que, em seu cotidiano, se ocupam de pensar e gerir o modelo comunitário de universidade. Deste modo, as entrevistas foram aplicadas junto a três sujeitos de cada instituição, sendo dois professores gestores e um professor não gestor. Os dados secundários tiveram como base os Projetos Pedagógicos Institucionais (PPIs) das quatro universidades. O método de análise dos dados resultou de uma construção referenciada na análise de práticas discursivas, conforme proposição de Spink e Medrado (2000), que definem práticas discursivas como “linguagem em ação”.

O artigo está estruturado em quatro partes, além desta introdução. A primeira delas apresenta o referencial teórico do capitalismo acadêmico na nova economia, proposto por Slaughter e Rhoades, que dá sustentação a este artigo. Em seguida, aborda-se o modelo comunitário regional em suas características principais, discutindo-se o cenário no qual as instituições comunitárias de educação superior estão inseridas contemporaneamente. No terceiro momento são apresentados os dados coletados por meio da pesquisa, bem como as respectivas análises, que, com base nas questões norteadoras acima apontadas, estão organizados em dois eixos:

1. Versão deste artigo foi publicada anteriormente, em 2018, na Revista Brasileira de Política e Administração da Educação.

os valores subjacentes ao ensino e os critérios para definição dos cursos ofertados. Por fim são apresentadas as conclusões, que trazem sínteses conclusivas a respeito da pesquisa, indicando também alguns desafios a serem enfrentados no âmbito da gestão do ensino face a uma realidade de capitalismo acadêmico.

2. O CONTEXTO DO CAPITALISMO ACADÊMICO NA NOVA ECONOMIA

O conceito de “capitalismo acadêmico na nova economia”, trabalhado por Slaughter e Rhoades (2004), é oportuno para compreender o cenário que se configura no campo da educação superior na contemporaneidade. Os autores identificam que, no transcurso de uma economia industrial para uma economia assentada no conhecimento, as instituições de educação superior passam a desempenhar papel preponderante e as fronteiras entre universidade, mercado e Estado tornam-se menos nítidas. As universidades, nesse contexto, vivenciam o deslocamento de um regime de conhecimento/aprendizagem do bem público – caracterizado pela valorização do conhecimento como um bem público, associado às demandas da cidadania, e predominante nas universidades antes das mudanças ocorridas na sociedade no contexto da economia do conhecimento – para um regime de conhecimento/aprendizagem do capitalismo acadêmico, o que está associado a uma lógica econômica na qual o conhecimento é matéria-prima.

O regime do capitalismo acadêmico requer universidades comprometidas nos comportamentos de mercado. Isto está associado, porém, a um contexto maior – que é vinculado à lógica da economia do conhecimento – e diz respeito, inclusive, a medidas adotadas pelo Estado de modo a abrir caminho, isto é, forjar o clima político para o capitalismo acadêmico. Assim, estudando o caso norteamericano, os autores constataram que legislações e políticas mais amplas adotadas no país criaram oportunidades para decisões identificadas com o capitalismo acadêmico no espaço específico das instituições de educação superior. Como exemplo disso, destacam a emergência de um processo de diversificação das fontes de financiamento por parte das IES, o qual decorre diretamente de alterações nas políticas de financiamento estatal às universidades. Ou seja, o financiamento da educação superior norteamericana, antes mais dependente de recursos estatais – a pesquisa básica, por exemplo, era tradicionalmente desenvolvida por meio de fundos federais –, em meio a episódios de escassez de verbas foi crescentemente sendo passado para a responsabilidade das instituições, agora provocadas a ampliar suas próprias fontes de receita, seja através de parcerias com empresas para a realização de pesquisas, seja por meio de cursos e atividades ofertados aos estudantes, com o concomitante acréscimo nos valores que lhes serão cobrados (SLAUGHTER; RHOADES, 2004).

Com a retração do investimento estatal, o pagamento de taxas por parte dos alunos passou a ocupar lugar preponderante para a sustentabilidade das universidades, gerando um comportamento de consumidor por parte dos estudantes (ou seus pais), o que incide sobre suas expectativas quanto aos retornos da educação superior. Passando de aprendizes a consumidores, “o que eles esperam de sua experiência educacional em termos de retornos no investimento em seu ‘capital humano’” passa a ser uma questão central a ser correspondida pelas IES (SLAUGHTER; RHOADES, 2004, p. 12-13).

O mesmo ocorreu com as mudanças relativas à propriedade intelectual nas universidades norte-americanas, mudanças essas correlacionadas a políticas adotadas em nível nacional (SLAUGHTER; RHOADES, 2004). E isso deve ser entendido como um *continuum* dentro de um mesmo processo de reorganização das instituições adentrando a lógica do capitalismo acadêmico. Assim, segundo os autores, “da mesma forma que as agências de administração de matrículas foram desenvolvidas para fazer da competição por estudantes mais eficiente e bem-sucedida, as agências de transferência de tecnologia e de licenças foram desenvolvidas para explorar a propriedade intelectual” (SLAUGHTER; RHOADES, 2004, p. 68).

Os autores analisam, também, o próprio estilo de gestão que passa a ser desejado nas instituições de educação superior, qual seja, um estilo corporativo que deve perseguir a aproximação com o mundo empresarial, o barateamento de cursos e o aumento do lucro. Nesse contexto, as decisões sobre os currículos e sobre os novos programas ofertados são cada vez mais dependentes de considerações de mercado (RHOADES; SLAUGHTER, 2009). Quando as universidades adequam seus programas de formação à nova economia, a universidade passa a ter como foco “a preparação de estudantes para a empregabilidade na nova economia” (SLAUGHTER; RHOADES, 2004, p. 333).

Rhoades e Slaughter (2009) observam, ainda, uma tendência de alteração na estrutura de empregos nas universidades, em que se destaca a falta de proteção profissional e a não participação nas decisões de cunho acadêmico. Verificam, também, o crescimento de profissionais não docentes, identificados como profissionais de gestão. Sobre os docentes e pesquisadores, especificamente, argumentam os autores que “talvez a maior ameaça colocada pelo capitalismo acadêmico, na nova economia, seja o estar a tornar-se parte do modo como falamos e nos definimos a nós próprios” (RHOADES E SLAUGHTER, 2009, p. 32-33). Não se trata, portanto, apenas de uma questão relacionada à gestão das IES, há “também muitos membros das faculdades se inserem de forma cúmplice no processo de comercialização” (SLAUGHTER; RHOADES, 2009, p. 35).

Porém, conforme o estudo desenvolvido por Slaughter e Rhoades (2004), que

teve por base a realidade norteamericana, não é possível afirmar que o regime do capitalismo acadêmico se tornou uma realidade definitiva no campo da educação superior. Ou seja, a ascensão do capitalismo acadêmico não significa a substituição do regime de produção de bens públicos, ao invés disso, ambos “coexistem, se atravessam e se sobrepõem” (2004, p. 29). Nesse sentido, os autores relatam a identificação de estratégias de resistência acionadas por membros e grupos das instituições pesquisadas, de modo que a transição para uma cultura empreendedora, antes de um fato consolidado, é, sim, algo bastante incompleto, assimétrico e inclusive contestado por acadêmicos e também gestores. As razões que justificam resistir são diversas, podendo-se destacar, de modo especial, o compromisso, no âmbito do trabalho acadêmico, com valores do regime de produção do conhecimento dos bens públicos.

Importa destacar, por fim, que o ingresso das universidades no regime do capitalismo acadêmico não diz respeito a um processo de privatização das instituições tradicionalmente sem fins lucrativos (sejam elas estatais ou não). Isto é, essas IES não têm a pretensão de tornarem-se empresas privadas. Distintamente, elas desejam entrar no mercado do setor privado, mas preservando o status de sem fins lucrativos e seus benefícios. “Capitalismo acadêmico não envolve ‘privatização’; em vez, ele implica a redefinição do espaço público e da atividade apropriada nesse espaço” (SLAUGHER; RHOADES, 2004, p. 306).

3. O MODELO COMUNITÁRIO REGIONAL E O CONTEXTO ATUAL DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

As IES comunitárias regionais são de propriedade privada, embora não possuam um dono, sendo mantidas por uma associação ou fundação. Por não possuírem fins lucrativos, qualquer excedente financeiro deve ser reinvestido em educação e, em caso de extinção, o patrimônio deve ser destinado a uma instituição congênere ou pública estatal. A sua base de financiamento é predominantemente oriunda de recursos privados, via pagamento de mensalidades. Sua gestão é colegiada e democrática, contando com a participação da comunidade interna e representantes da comunidade externa em instâncias decisórias (SCHMIDT, 2010; VANUCCHI, 2013). As universidades comunitárias são instituições de vocação regional. Organizadas em estruturas *multicampi*, são comprometidas com o desenvolvimento social, econômico e cultural das comunidades regionais nas quais estão inseridas (LONGHI, 1998). O modelo comunitário regional é formado por instituições de caráter laico, que se diferenciam das IES comunitárias confessionais em aspectos como a forma de gestão, a participação da comunidade nas instâncias

decisórias, o controle e a propriedade do patrimônio e a escolha dos dirigentes (NEVES, 1995; FRANTZ, 2002).

Em termos legais, as instituições comunitárias estão previstas na Constituição Federal de 1988. Há, também, uma lei específica que define e qualifica as instituições comunitárias de educação superior (ICES) – a Lei 12.881, de 2013, chamada “Lei das Comunitárias”. Essa lei prevê, por exemplo, que as ICES devem desenvolver programas permanentes de extensão e ação comunitária para formação e desenvolvimento dos estudantes e da sociedade; que elas contam com a prerrogativa de acessar editais governamentais de fomento direcionados às instituições públicas e que podem ser alternativa na oferta de serviços públicos nos casos que não são atendidos por entidades estatais (BRASIL, 2013).

Observa-se, diante do exposto, que as universidades comunitárias, em suas qualidades centrais, apresentam um misto de características públicas e privadas, mas não são nem estatais, nem empresariais – o que permite identifica-las como instituições híbridas.

Até o final do século passado, o modelo comunitário figurava como o principal responsável pela interiorização da educação superior nos estados do Rio Grande do Sul e Santa Catarina. Porém, o contexto passou a se transformar profundamente a partir dos anos 2000 e estudos posteriores realizados sobre a realidade das universidades comunitárias evidenciam um conjunto de novos tensionamentos vivenciado por essas IES, como apontam Morosini e Franco (2006), Schmidt (2014) e Fioreze e McCowan (2018).

Ou seja, desde a virada para o século XXI, quando, no processo de globalização das sociedades e das economias, o Brasil passou a adotar novas políticas no sentido de impulsionar a ampliação do acesso ao nível superior, o contexto nacional começou a se alterar significativamente. Incentivos para a expansão passaram a fazer parte da agenda política brasileira, o que se deu tanto por meio da criação de vagas e instalação de novas IES federais (algumas delas em regiões de abrangência de universidades comunitárias), mas principalmente pela expansão via setor privado mercantil. Como resultado, a quantidade de estudantes na educação superior cresceu aproximadamente quatro vezes em 20 anos (BRASIL/INEP, 2016).

O setor privado foi o que mais cresceu neste período, com ampliação de mais de 350% nas matrículas entre 1995 e 2012 (KOPPE, 2014). Mas, dentro desse setor, as IES mercantis (as particulares) foram o grande destaque. Entre 1999 e 2009, as matrículas nas IES particulares cresceram mais de 800% no Rio Grande do Sul, ao passo que nas confessionais, filantrópicas e comunitárias o crescimento foi menor que 50% (KOPPE, 2014). Verifica-se, assim, a expansão do setor privado mercantil, paralelamente ao encolhimento relativo do campo privado sem fins lucrativos (confessionais, filantrópicas e comunitárias). Observando esta realidade

com mais detalhamento, nota-se que as IES mercantis investiram pesadamente na oferta de educação a distância e, com isso, alcançaram uma parcela importante de estudantes que, por motivos financeiros ou de tempo, não se enquadravam nas ofertas convencionais das IES tradicionais, como as confessionais e comunitárias. Somado a isso, cabe destacar que instituições mercantis, caracterizadas por estruturas de gestão mais enxutas e verticalizadas, pelo direcionamento das atividades ao ensino de graduação, pela contratação de professores horistas e pela oferta de cursos que geram retorno financeiro, se inseriram no mercado da educação superior com o atrativo das baixas mensalidades, se comparadas com as mensalidades cobradas pelas universidades comunitárias. Essas, além do tripé ensino, pesquisa e extensão, foram se constituindo historicamente por meio de grandes infraestruturas, da contratação de quantidade significativa de professores em regime de tempo integral ou parcial, do investimento em cursos, projetos e pesquisas não rentáveis e, ainda, por estruturas colegiadas de gestão, o que faz delas instituições mais complexas e caras.

Cabe dizer, ainda, que o fenômeno do crescimento do setor privado mercantil, não só no Rio Grande do Sul, mas em todo o Brasil, faz parte de um processo mais amplo e arrojado de mercantilização da educação superior, em que é possível acompanhar, por exemplo, a compra de IES menores por grandes grupos educacionais e, também, a abertura do capital desses grupos na bolsa de valores, como evidencia Sampaio (2014).

Considerando esse contexto, Morosini e Franco (2006) apontam que a nova realidade gera tensionamentos no modelo institucional comunitário, em razão de sua dupla natureza: “o caráter público não-estatal, de serviço à comunidade e o caráter de sua inserção no mundo competitivo e em luta pela sobrevivência” (2006, p. 67). Já Schmidt (2014) mostra que, para sobreviver, IES tradicionais como as comunitárias são pressionadas a mudar o seu estilo de gestão, adotando “práticas consideradas ‘de mercado’ visando o aumento de receitas e o enxugamento de custos. Competição tornou-se um mote central na gestão de instituições antes despreocupadas quanto à necessidade de garantir um lugar ao sol” (2014, p. 24).

Depreende-se, com isso, que o modelo comunitário está submetido a tensionamentos mercantis que desestabilizam as instituições. Visando sobrevivência, passam a adotar comportamentos de mercado de forma mais intensa e o ensino, por conseguinte, não fica imune de transformações.

4. OS CAMINHOS DO ENSINO FACE À REALIDADE DO CAPITALISMO ACADÊMICO

Ante um contexto de mercantilização marcado pelo capitalismo acadêmico, é pertinente que se analise como tem sido conduzido o ensino no modelo comunitário regional. Para tanto, as fontes de dados que subsidiam a realização das análises a seguir constituíram-se em documentos (PPIs) e entrevistas com gestores e pesquisadores que estudam o modelo comunitário. Os dados foram agrupados e analisados a partir de dois eixos, associados entre si. O primeiro deles diz respeito aos valores subjacentes à condução do ensino e o segundo eixo concerne às definições relativas aos cursos ofertados.

Eixo 1: Os valores subjacentes ao ensino

Ao analisar os valores subjacentes à condução do ensino, é possível tomar como referência a compreensão de Nussbaum (2010) de que a constituição de cidadãos aptos a viver em uma sociedade democrática requer o investimento em uma formação de caráter humanista, mais ampla que um ensino pautado na dimensão da técnica profissional e direcionado ao êxito no mercado de trabalho, em que pese o reconhecimento da relevância de tal dimensão. Porém, no contexto atual, conforme exposto, legitima-se uma concepção de formação na qual o ensino não é estimado em razão do valor intrínseco do conhecimento, mas, sim, em razão do valor instrumental de determinada formação ou diploma, como já dito.

O exame dos PPIs das universidades pesquisadas – os quais expressam o conjunto de valores que fundamentam os currículos, garantindo a unidade que deverá resultar em uma identidade institucional comum no que diz respeito ao perfilamento dos egressos – demonstra que todas elas manifestam, como intenção, uma proposta de ensino de caráter humanista, orientada para o bem público. Os trechos que seguem exemplificam essa intencionalidade:

Busca-se, assim, na instituição uma formação humanista, crítica e reflexiva que preconiza a formação de um cidadão emancipado e competente capaz de contribuir para a construção de uma sociedade justa (PPI da Universidade C).

Há necessidade de um trabalho conjunto que tenha como referência um perfil de egresso comprometido com a atuação ética, com respeito ao outro; capacidade de discernimento, criticidade, participação, criatividade com a sociedade e com suas necessidades de transformação (PPI da Universidade D).

O exame dos documentos permite afirmar que todos eles se alinham com uma ideia de formação para o bem público, na medida em que manifestam a intenção de promover processos formativos pautados por valores e ideias-chave como os que seguem: “atuação ética”, “respeito ao outro”, “capacidade de discernimento”, “transformação”, “melhoria direta das condições de vida da sociedade”, “promoção da

dignidade humana”, “erradicação da discriminação, da dominação e do desrespeito à vida humana”, “emancipação”, “formação crítica e reflexiva” e “contribuição para a construção de uma sociedade justa”.

De outro lado, soma-se a esse discurso oficial de caráter humanista, a retórica da inovação e do empreendedorismo. Nesse sentido, todos os PPIs fazem menção à ideia de formação para o desenvolvimento das capacidades de empreendedorismo e de inovação dos estudantes, embora isto apareça apenas pontualmente. Os trechos abaixo demonstram essa preocupação:

A ação acadêmica contemplará desafios que ensejem o despertar do espírito inovador e empreendedor do estudante [...] (PPI da Universidade A).

[A Universidade] busca formar cidadãos conscientes de seu papel na sociedade, capazes de, por seus conhecimentos técnico-científicos, e por seus valores éticos, morais e culturais, construir novas bases para a sociedade do século XXI, mais voltada para os valores humanos, de maneira inovativa e empreendedora. Inovar e empreender no sentido de produzir novas ideias, novos conceitos, novas metodologias nas diferentes áreas de atuação humana que carreguem a historicidade da humanidade, mas possam ser vanguarda de novas ideias e padrões anteriores (PPI da Universidade B).

Apesar de esta proposta aparecer apenas pontualmente dentro dos quatro PPIs, a sua menção como comportamento que deve ser estimulado nos estudantes pode ser analisada à luz da problematização de Slaughter e Rhoades (2004) a respeito da preocupação assumida pelas IES de preparar seus estudantes para a nova economia. Pois, conforme expresso em um dos PPIs estudados, “[...] o mundo do trabalho se orienta mais para o livre empreendedorismo do que para a preparação para o emprego” (PPI da Universidade A).

Isso posto, pode-se concluir, pela análise dos PPIs, que as universidades comunitárias apresentam um projeto assentado em valores que denotam uma compreensão de ensino pautada em uma proposta de formação humanística, compromissada com o bem público, na qual a formação técnica adequada é articulada com a formação de dimensão cidadã. Ao mesmo tempo, observa-se também, mesmo que de modo menos consistente e constante, a preocupação com um ensino que prepare os egressos para o êxito na chamada nova economia.

Todavia, o exame das entrevistas realizadas demonstra uma realidade mais complexa. Isto é, os discursos dos sujeitos permitem identificar que, embora se sustente, como ideal subjacente ao ensino, a compreensão de que cabe à instituição universidade promover uma formação atenta para a dimensão da cidadania – onde as humanidades são entendidas como essenciais e as dimensões da técnica e da cidadania devem se harmonizar –, no momento em que os entrevistados aprofundam a reflexão sobre o cotidiano do ensino, algumas contradições emergem de forma recorrente.

Nesse sentido, cabe mencionar que parte significativa dos discursos converge em torno do reconhecimento de uma realidade demarcada pela pressão para que as IES se desloquem em direção à lógica do capitalismo acadêmico, para o estabelecimento de uma relação de clientela com os estudantes. Isso é exemplificado nas falas que seguem:

Nós começamos a dar bastante importância à percepção dos alunos acerca da qualidade do nosso trabalho, enfim, os processos de avaliação foram reforçados e nem sempre, digamos assim, olhar, levar em conta o olhar do aluno, é o melhor em todos os momentos para o saber que vai se desenvolver em uma universidade. [...], porque se ele te diz algumas coisas e você não leva em conta, daqui a pouco ele vai para a concorrência que talvez lhe dê uma resposta mais satisfatória (Entrevistado 10).

Nós hoje talvez estejamos mais preocupados em formar profissionais mais aptos ao exercício de uma atividade profissional, quase que numa resposta imediata à formação de um ganho financeiro, ganho econômico, do que propriamente uma formação de formar, por exemplo líderes, de formar um conjunto de pessoas intelectualmente preparadas para enfrentar desafios futuros (Entrevistado 5).

Também se observa, nos depoimentos, o quanto a realidade institucional é afetada por uma cultura que se ergue em torno da ideia de educação superior como bem privado, a qual toma conta das mentalidades e do senso comum partilhado pelos estudantes no que tange a suas expectativas com relação à universidade, como se observa nas falas que seguem:

A Universidade Y tem como uma de suas missões a formação de cidadãos íntegros, conscientes de seu papel na sociedade, além da especialização técnica. [...] Existem alunos que não valorizam estas informações, uma vez que estão “pagando especificamente” pelo conteúdo que está no plano da disciplina (Entrevistado 4).

[...] o aluno entra, por exemplo, no curso de Direito, e quer fazer disciplinas de Direito, se tiver uma disciplina de Sociologia, de Psicologia, ele já está reclamando, porque ele não veio lá para estudar isso, ele veio para estudar Direito. Então o próprio aluno traz uma ideia inadequada de universidade (Entrevistado 12).

Outra face deste tensionamento de ordem cultural diz respeito ao próprio corpo docente. Nesse sentido, o perfil dos professores – que nem sempre partilham do ideal proposto no PPI – torna-se um limitador para a efetivação do projeto pedagógico institucional em toda a sua completude, realidade que é reforçada por uma certa omissão da gestão, ou mesmo pela desconsideração, da parte de gestores, com relação ao que está previsto no PPI. As falas na sequência exemplificam tal compreensão.

Então, eu acho que é mais ou menos geral a ideia de que os professores se dedicam simplesmente a dar suas aulas, nem sempre pensando na natureza da própria instituição. Agora, essa é uma questão que teria que ser aprofundada, porque eles são reféns de uma mentalidade, acho que cabe aos gestores propor iniciativas nesse sentido de quebrar esse círculo vicioso [...] (Entrevistado 12).

[...] ainda falta sintonia, muita sintonia entre nós, não acho que isso seja claro para todos os gestores. Gestores, professores, em um modo geral, mas eu chamo a responsabilidade para nós, mesmo o gestor que seja coordenador lá do curso, bom, qual é a nossa direção? (Entrevistado 6).

Os dados permitem que se recorra à reflexão de Slaughter e Rhoades (2004) de que, no regime do capitalismo acadêmico, legitima-se o conceito de que a relação entre universidade e estudante é de compra e venda de um bem, estabelecendo-se o comércio dos diplomas, sem a devida preocupação com o real aprendizado. O estudante, nessa lógica, se comporta como um consumidor preocupado com o valor que será agregado ao seu capital humano. Por outro lado, a visão de educação superior partilhada por parcela dos professores – e que de certa forma é referendada pelos gestores –, também indica o engajamento desses sujeitos nos comportamentos de mercado, contribuindo para o avanço do capitalismo acadêmico.

Eixo 2: Os critérios para definição dos cursos ofertados

O segundo foco consiste no olhar sobre as carreiras ofertadas pelas instituições por meio do ensino de graduação. Busca-se, assim, identificar os princípios que orientam as decisões sobre abertura, fechamento e manutenção de cursos, isto é, em que medida as decisões da gestão privilegiam as carreiras financeiramente rentáveis para as instituições ou, de forma distinta, até que ponto se decide por formar profissionais em carreiras que, mesmo não gerando rentabilidade financeira para a IES, são consideradas socialmente relevantes devido às externalidades positivas que produzem, como é o caso dos cursos de formação de professores, por exemplo.

De antemão, é possível afirmar que a análise dos discursos institucionais permite identificar que há, como tendência geral no modelo comunitário, um tensionamento na direção da redução ou, no mínimo, da precarização na oferta de cursos que não geram retorno, o que acontece em nome da sustentabilidade financeira num contexto que impele para cortes de gastos. Nesse sentido, são recorrentes depoimentos do tipo “nós já tivemos bem mais cursos de licenciaturas” (Entrevistado 1) ou, também,

Nosso curso de Filosofia não tem oferta nos últimos anos, o curso de Sociologia, Ciências Sociais, ele deixou de ter demanda, não conseguimos criar cursos de Artes, nas áreas de artes nós não temos nenhum curso nessas áreas, e vários cursos de licenciatura também, nós temos dificuldades de manter (Entrevistado 10).

Contudo, em que pese tal tendência, se observa também que, na tensão entre o ideal e o real, é recorrente nos discursos a manifestação de um desejo institucional pela manutenção de cursos considerados socialmente necessários, mas que geram prejuízo financeiro à IES. Embora cientes da existência de um cenário de fragilidade, os entrevistados reiteram sua preocupação com a manutenção de tais

cursos e justificam isso na própria missão da universidade comunitária, instituição originariamente erguida sob a égide do compromisso social com o desenvolvimento regional. Os depoimentos que seguem são exemplares de tal postura:

Mesmo assim, a gente entende que tem um número, um conjunto de ofertas, que mesmo que com uma demanda extremamente fragilizada nós iremos manter igual. Isso se aplica, por exemplo, na formação de professores. Nós temos, assim, cursos de formação de professores que não são cursos superavitários, mas que são cursos que são, assim, de posicionamento institucional, de cumprimento da nossa missão, a gente mantém mesmo assim, o que não dá é para manter tudo (Entrevistado 1).

Nós, independente do resultado financeiro, nós temos a política de manter as Licenciaturas. Temos treze licenciaturas, financeiramente elas dão prejuízo, mas nós estamos buscando alternativas sob o ponto de vista da estrutura da reorganização curricular [...]. Agora, financeiramente não tem resultado. Bom, mas eles dão resultado no todo. No todo em que sentido? No todo enquanto ideal de universidade. Se eu fechar todas as licenciaturas eu digo assim, “mas que universidade é essa?” (Entrevistado 7).

A instituição é permeável ao contexto socioeconômico da região onde está inserida e, consoante os cenários, é afetada pela redução de matrículas, pela inadimplência, pela evasão dos alunos. Ao mesmo tempo, a instituição investe nas demandas da região de sua abrangência, mesmo que determinados cursos ou ações não demonstrem equilíbrio financeiro, como é o caso das licenciaturas, por exemplo (Entrevistado 8).

[...] quem são os cursos deficitários? Aí são justamente os das humanas. Teoricamente são as áreas que ajudariam a problematizar, trazer problemas para a sociedade e ajudar a sociedade, os profissionais, a pensarem sobre o conjunto de questões que, se não tivesse esses cursos, se não tivesse a presença de professores desses cursos dentro do ambiente universitário, nós certamente iríamos seguir tendencialmente numa direção tecnicista, mais economicista, e deixaríamos de ter no interior da instituição, da universidade, da ideia de universidade, aquilo que é próprio dela, que é esse tensionamento de ideias, de concepções, de projetos. Então acho que [investir nos cursos deficitários] é fundamental, é uma decisão acertada nesse sentido (Entrevistado 11).

Observa-se, nessa linha, que parte significativa dos entrevistados manifesta que a gestão institucional tem adotado alternativas no sentido de manter cursos que, apesar de deficitários, são entendidos como necessários para o “ideal de universidade” – usando a expressão do entrevistado acima. Olhando com mais detalhamento para isso verificam-se, por exemplo, medidas para aquecer a demanda, como mencionado pelo Entrevistado 11: “nós já mantemos gratuidade [de 50%] para licenciaturas há um bom tempo”, o que “quem deveria fazer é o governo, não é?... mas onde o governo não cobre há uma decisão institucional clara”.

Vê-se, também, a realização de adaptações curriculares, como o compartilhamento de disciplinas e o agrupamento de turmas, as quais visam reduzir custos e, assim, ampliar a possibilidade de oferta dos cursos sem redundar em maior prejuízo financeiro. O depoimento na sequência denota a adoção desse tipo

de solução:

As coordenações, os colegiados desses cursos são solicitados que eles adaptem, na medida do possível, o compartilhamento de disciplinas, para que então os cursos possam permanecer. Então, nós já tivemos cursos que estavam praticamente extintos há alguns anos e as direções e coordenações trabalharam e procuraram uma integralização maior, de modo que eles conseguiram se recuperar, mesmo que os seus estudantes façam a maior parte das disciplinas em outros cursos (Entrevistado 3).

Essas adaptações, contudo, podem resultar em precarização, como argumenta um entrevistado a respeito dos agrupamentos realizados em virtude das condições financeiras: “[...] todos nós sabemos que o desejável não é ter sessenta alunos em sala de aula, mas a concorrência te leva a tentar maximizar, digamos, o rendimento, em disciplinas que assim permitem [...]” (Entrevistado 10). Assim, embora existam resistências no sentido da preservação da oferta de cursos entendidos como relevantes para um ideal de universidade, como observado, a precarização do ensino acaba sendo uma contingência.

É inegável que, até certo ponto, as decisões de gestão no que tange aos rumos do ensino submetem-se à lógica de mercado. E isso está associado, em grande medida, à inexistência de um posicionamento do Estado por meio de políticas públicas capazes de impulsionar de fato a formação em carreiras que podem ser consideradas necessárias para a constituição do bem público – como as licenciaturas e as humanidades, áreas que, como mencionado na entrevista, garantem a reflexão dentro da universidade, preservando o próprio sentido de universidade. Nesta perspectiva, na atual configuração da educação superior brasileira, as instituições do setor privado, sejam elas com ou sem fins lucrativos, estão submetidas à regulação de mercado, do que resulta que a definição das carreiras e áreas a serem oferecidas está afeita à lógica da concorrência por alunos-clientes. Assim, como consequência desse cenário, o interesse dos futuros consumidores em potencial é um critério que pesa na definição dos cursos que serão disponibilizados, o que fica evidenciado no depoimento que segue.

Então, inclusive uma previsão de engenharias que nós tínhamos para lá [em um *campus* fora de sede] a gente deixou de lado porque a gente viu que a situação econômica não favorecia o custo de tais cursos. E aí o que a gente não ia oferecer, e que tem em todos os outros [*campi*], é Direito, mas basicamente todo mundo quer Direito, então a gente já elaborou um projeto para também elaborar essa oferta para esse *campus* [...] (Entrevistado 3).

Princípios de mercado – como o potencial de venda de um curso – influenciam nas decisões, embora os dados coletados permitam afirmar que não constituem o único elemento considerado pelas ICES na definição dos cursos a serem ofertados. Nesse sentido, um achado importante da pesquisa é de que não há um fenômeno unívoco na direção de um comportamento absolutamente submetido à lógica

do capitalismo acadêmico, mas, sim, configura-se nas instituições um processo tensionado por forças distintas. Nas palavras de um entrevistado, “não dá para manter tudo, mas nós também não vamos manter só cursos que dão dinheiro, nós vamos manter cursos que a gente entende que são aderentes e que contribuam no projeto da instituição” (Entrevistado 1).

Ainda a respeito das decisões sobre os cursos a serem ofertados, a pesquisa também permitiu observar que, numa estrutura de gestão colegiada e democrática, como a observada no modelo comunitário, distintos interesses precisam ser considerados. Nesse sentido, um entrevistado menciona que “dentro da nossa estrutura e da forma que nós atuamos”, é muito mais fácil abrir do que extinguir um curso (Entrevistado 3). Na mesma direção tem-se o depoimento que segue, o qual consiste numa reflexão sobre possíveis encaminhamentos a serem tomados com relação a cursos deficitários: “nós precisamos, talvez, ter um posicionamento mais efetivo, não de interferência, não é isso, mas de chamar os colegas e ver como que nós podemos melhorar essa relação deles com a instituição [...]” (Entrevistado 5).

A dificuldade de implementar decisões mais verticalizadas no sentido do fechamento de cursos, bem como a preocupação com uma postura negociada que não soe como interferência dos gestores maiores, conforme evidenciado nas falas, são traços de um modelo institucional assentado em uma estrutura colegiada de gestão. Modelo no qual opções que privilegiem exclusivamente a oferta de cursos que geram retorno financeiro são difíceis de acontecer, pois ao mesmo tempo em que existe o tensionamento nessa direção, também há, de outro lado, o tensionamento das vozes que, em nome de outros interesses – tais como a preservação de um ideal de universidade –, pressionam para o investimento nos cursos socialmente relevantes, mas nem sempre rentáveis.

5. CONCLUSÕES

Por meio da pesquisa desenvolvida e aqui apresentada torna-se possível inferir que há, na educação superior, um movimento de deslocamento do ensino na direção do regime de produção do conhecimento e aprendizagem do capitalismo acadêmico, segundo o qual as IES passam a assumir comportamentos de mercado de forma mais veemente.

Tal deslocamento, para além de mera iniciativa de gestão das IES, decorre de forças mais amplas e complexas, próprias de um contexto em que a educação superior passa a ser compreendida como um bem privado, a ser comprado e vendido numa lógica mercantil. No âmbito do ensino, estabelece-se uma relação de troca entre cliente-estudante e fornecedor-universidade, onde o retorno dos diplomas em termos de ampliação do capital humano dos alunos é a tônica, em detrimento da

formação de cidadãos aptos à vida em sociedade. Isto está relacionado a um *ethos* privatista que perfaz a visão de homem e de mundo que passa a ganhar espaço no senso comum e na própria comunidade acadêmica a respeito do lugar e das funções da educação superior na sociedade. Nesse sentido, cabe trazer a ponderação de Rhoades e Slaughter (2009), de que a maior ameaça no contexto do capitalismo acadêmico talvez seja a de que ele tem se incorporado na forma como os sujeitos das universidades se portam e se definem.

Contudo, os dados referentes aos rumos do ensino nas instituições comunitárias aqui pesquisadas também permitem concluir que tal tendência convive com uma postura de resistência na direção da preservação dos valores da educação superior como bem público, os quais são associados com uma perspectiva de formação humana e cidadã. Esta constatação coaduna com a análise de Slaughter e Rhoades (2004) de que resistir constitui-se em uma estratégia possível no fazer cotidiano da universidade e, nesse contexto, o regime do capitalismo acadêmico coexiste com o regime dos bens públicos.

Isso posto percebe-se que há, em termos de ensino, um tensionamento entre ambos os regimes, o que fica patente, também, quando os dados evidenciam que, em nome da necessidade de sobrevivência em um contexto de submissão à regulação de mercado, as universidades são pressionadas a reduzir investimentos em cursos não rentáveis, mesmo quando considerados de relevância social. Porém, isto não significa a extinção de tais cursos ou sua substituição exclusiva por cursos rentáveis, pois existe um tensionamento contrário, originado na preservação de uma concepção de educação superior como bem público. E a perspectiva colegiada de gestão universitária parece ser um ponto fundamental na garantia desse equilíbrio.

Assim, é possível concluir que, se é verdade que a realidade de mercantilização da educação superior, associada ao bem privado, é inexorável e deverá ser considerada na gestão das universidades, é também verdade que a resistência no sentido da preservação da educação superior como espaço de formação de cidadãos com capacidade crítica e reflexiva também é um dado da realidade, claramente observado no campo pesquisado. Esta constatação entra em contradição com as análises mais simplistas de que as universidades, especialmente aquelas de direito privado, sucumbiram e estão completamente subjugadas à lógica mercantil. O cenário mostra-se mais complexo que isso.

Diante do exposto, depreende-se o desafio posto à gestão institucional de garantir o estabelecimento de um equilíbrio entre as duas perspectivas – sob pena de comprometer os grandes valores que subjazem a missão pública da educação superior, como a democracia, o respeito à diferença e à diversidade, a formação de cidadãos e a afirmação da autonomia –, o que perpassa por preocupar-se, na condução do ensino, com a preservação das humanidades, segundo defesa de

Nussbaum (2010). E disso depende-se outro desafio para a gestão, o de refletir permanentemente sobre o seu fazer, o que implica qualificação técnica e teórica, garantindo com isso a clareza necessária para conduzir instituições universitárias de modo a respeitá-las enquanto espaços *a priori* de formação humana – e não de mera comercialização.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 12.881**, de 12 de novembro de 2013. Dispõe sobre a definição, qualificação, prerrogativas e finalidades das Instituições Comunitárias de Educação Superior - ICES, disciplina o Termo de Parceria e dá outras providências. Poder Executivo, Brasília, 2013.

BRASIL/INEP. **Censos da Educação Superior**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior>. Acesso em mai. 2016.

BROWN, Roger; CARASSO, Helen. **Everything for sale?** The marketization of UK higher education. Routledge: London and New York, 2013.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FIOREZE, Cristina; MCCOWAN, Tristan. Community universities in the South of Brazil: prospects and challenges of a model of non-state public higher education. **Comparative Education**, v. 54, n. 3, p. 370-389, 2018.

FRANTZ, Walter. Universidade Comunitária: uma iniciativa pública não-estatal em construção. In: SILVA, Enio Waldir; FRANTZ, Walter. **O papel da extensão e a questão das comunitárias**. Ijuí: Unijuí, 2002. p. 15-102.

KOPPE, Leonardo Renner. **Instituições de Ensino Superior Privadas**: organizações de ensino com fins lucrativos no Rio Grande do Sul. 2014. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

LONGHI, Solange Maria. **A face comunitária da universidade**. 1998. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1998.

MOROSINI, Marília; FRANCO, Maria Estela Dal Pai. Universidades Comunitárias e sustentabilidade: desafio em tempos de globalização. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 22, n. 28, p. 55-70, 2006.

NEVES, Clarissa Eckert Baeta. Ensino superior privado no Rio Grande do Sul. **Documento de trabalho do Nupes**. São Paulo, USP, n.6, 1995.

NUSSBAUM, Martha C. **Sin fines de lucro**: por qué la democracia necesita de las humanidades. Buenos Aires: Katz, 2010.

RHOADES, Gary; SLAUGHTER, Sheila. O capitalismo acadêmico na nova economia: escolhas e desafios. In: PARASKEVA, João M. (Org.). **Capitalismo Acadêmico**. Mangualde, Portugal: Edições Pedagogo, 2009.

SAMPAIO, Helena. Diversidade e diferenciação no ensino superior no Brasil: conceitos para discussão. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 29, n. 84, p. 43-55, 2014.

SCHMIDT, João Pedro. Mercantilização da educação superior: o campo dos negócios e o papel das IES públicas e comunitárias. **Textual/Sinpro**, Porto Alegre, v. 2, n.20, p. 22-28, Jun./Nov. 2014.

_____. O Comunitário em tempos de público não estatal. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 15, n. 1, p. 9-40, mar. 2010.

SLAUGHTER, Sheila; RHOADES, Gary. **Academic capitalism and the new economy: markets, state and higher education**. Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 2004.

SPINK, Mary Jane; MEDRADO, Benedito. Produção de sentidos no cotidiano: uma abordagem teórico-metodológica para análise das práticas discursivas. In: SPINK, Mary Jane. **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 41-61.

TOLEDO, Luiz Fernando. Só 8 grupos concentram 27,8% das matrículas do ensino superior. **Estadão**, 8 jun 2016.

VANUCCHI, Aldo. **A universidade comunitária: o que é, como se faz?** 4. ed. São Paulo: Loyola, 2013.

WORLD BANK. **The Financing and Management of Higher Education: a status report on worldwide reforms**. Washington: World Bank Human Development Group, 1998.

EDUCAÇÃO, RACIONALIDADE NEOLIBERAL E TEORIA DO CAPITAL HUMANO

Data de aceite: 05/05/2020

Data de submissão: 26/04/2020

Adryssa Bringel Dutra

Universidade Federal do Ceará, Centro de
Humanidades – Fortaleza-CE;

E-mail: adryssa_bringel@hotmail.com

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9641918246294999>

Paulo Henrique Albuquerque do Nascimento

Universidade Federal do Ceará, Centro de
Humanidades - Fortaleza-CE;

E-mail: paulo_henri2@hotmail.com

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2535797230926686>

Pablo Severiano Benevides

Universidade Federal do Ceará, Faculdade de
Educação - Fortaleza-CE;

E-mail: pablosverianobenevides@hotmail.com

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2248099925961284>

Valdir Barbosa Lima Neto

Universidade Federal do Ceará, Centro de
Humanidades - Fortaleza-CE;

E-mail: limaneto.vb@gmail.com

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6782148978213653>

RESUMO: O presente texto tem por finalidade fazer algumas reflexões acerca da Teoria do Capital Humano - desenvolvida, notoriamente, pelos economistas da Escola de Chicago -, nas suas configurações que permitiram um deslocamento das concepções do Liberalismo Clássico para o engendramento de um Neoliberalismo, ou uma racionalidade neoliberal, como buscamos abordar. Tal atenção se dará, sobretudo, para as ressonâncias de tal deslocamento para o campo da educação. Entretanto, mais do que simplesmente apontar os principais componentes de tais referenciais, seus processos históricos e fundamentos epistemológicos, pretendemos, primordialmente, problematizar a naturalização da concepção de educação formatada no interior de tal discursividade, que faz disseminar a forma empresa e a figura do sujeito empreendedor de si mesmo como modelos de inteligibilidade de todo nosso tecido social. Destarte, no intuito de nos desembaraçar de tal naturalização, atentaremos para as condições de possibilidade que permitiram a disseminação da forma empresa em nosso tecido social, apontando que tal naturalização também se dá devido à extensa permeabilidade da figura antropológica de um *Homo oeconomicus* - engendrada no interior da racionalidade neoliberal – com a

figura antropológica de um *Homo discentis* – apontada por Noguera-Ramírez (2011), que seria uma nova figura agenciada no campo da educação, na contemporaneidade. Assim, para entender a conexão entre tais postulados e forma sujeito engendrado no empresariamento da sociedade, utilizaremos do arsenal analítico dos estudos foucaultianos, e, em particular, da obra *O nascimento da biopolítica* (2008), a fim de agenciar uma produção que atente para a relação entre educação, neoliberalismo e a teoria do capital humano. Apostamos numa análise de tal conexão, pois, no entendimento que o campo da educação assume uma centralidade singular no funcionamento da racionalidade neoliberal, atentar para a produção de subjetividades agenciadas por novas modalidades pedagógicas e educacionais, em nosso contemporâneo, permite atentar para o próprio espraio do componente educacional como um dos vetores de funcionamento dessa racionalidade neoliberal.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Racionalidade neoliberal; Teoria do Capital Humano

EDUCATION, NEOLIBERAL RATIONALITY AND THEORY OF HUMAN CAPITAL

ABSTRACT: The purpose of this essay is to reflect on the relationship between the Human Capital Theory - developed by the economists of the Chicago School - in its configurations that allowed a shift from the conceptions of Classical Liberalism to the engendering of a Neoliberalism. Such attention will be given, above all, to the resonances of such displacement in the field of education. However, rather than simply pointing out the main components of such references, their historical processes and epistemological foundations, we intend, first of all, to problematize the naturalization of the conception of education modeled within such discursiveness, which makes the company and the figure of the subject entrepreneur of self as models of intelligibility of our entire social fabric. In order to rid ourselves of such naturalization, we will consider the conditions of possibility that allowed the dissemination of the company form in our social fabric, pointing out that such naturalization also occurs due to the extensive permeability of the anthropological figure of a *Homo oeconomicus* - engendered in the interior of the neoliberal rationality - with the anthropological figure of a *Homo discentis* - pointed out by Noguera-Ramírez (2011), who would be a new figure engaged in the field of education, in the contemporaneity. Thus, in order to understand the connection between such postulates and subject form, we will use the analytical arsenal of the Foucaultian studies field, and in particular, the work *The birth of biopolitics* (---), in order to organize a production that relationship between education, neoliberalism and the theory of human capital. We argue in an analysis of such a connection, because, in the understanding that the field of education assumes a singular centrality in the functioning of neoliberal rationality, attentive to the production of subjectivities agenciadas by new pedagogical and educational modalities, in our contemporary, allows to watch for the own espraio do componente educacional as one of the vectors of functioning

of this neoliberal rationality.

KEYWORDS: Education; Neoliberal Rationality; Human Capital Theory

O IDEAL DE EDUCAÇÃO POSTO EM FUNCIONAMENTO NO PROJETO ILUMINISTA

Vivenciamos uma época em que as mudanças parecem acontecer de forma cada vez mais acelerada, podendo inviabilizar, inclusive, uma análise mais minuciosa de como essas mudanças ocorrem e quais os seus efeitos. As transformações históricas e sociais ocorridas ao longo do tempo - seja no âmbito dos movimentos sociais, nas transformações do capitalismo, nos novos arranjos familiares, nos deslizamentos entre uma direita e uma esquerda política - vêm instaurando novas formas de constituição e percepção do próprio tempo, da economia, da relação com o meio ambiente, da constituição das identidades sociais e de produção de subjetividades.

Ao considerar a história mais recente, sobretudo aquela estruturada na passagem da Idade Média para a Moderna, de que herdamos os mais diversos modelos de formatação de nossas próprias lógicas sociais contemporâneas, sua grande marca se fez sentir nos ideais Iluministas que, a partir do século XVIII, passaram a anunciar uma certa necessidade da morte das estruturas normalizadoras até então vigentes. Entretanto, é necessário fazer algumas ressalvas a essa concepção histórica baseada numa linearidade que anuncia o desenvolvimento e o progresso.

Para “libertar” o homem das trevas, seria necessário trazê-lo à luz. E é nesse processo que podemos situar o Iluminismo, movimento que surgiu na França e no decorrer do século XVIII que se espalhou por toda a Europa, ficando conhecido como o “Século das Luzes”. Haverá, portanto, nesse movimento intelectual um investimento na Razão como essa espécie de luz que iluminava as trevas da tradição cultural e institucional que se sustentavam na figura da Igreja e do Absolutismo dominantes na Europa. Desse modo, os teóricos iluministas defendiam a liberdade de pensamento, a autonomia e o progresso, bem como uma separação clara entre Igreja e Estado. A produção de conhecimento, por sua vez, também passa a ser figurada nesse processo a partir da necessidade de distanciamento dos dogmas e das crenças, de modo que tal separação passa a ser um dos critérios de legitimidade para alocar o status de conhecimento verdadeiro para uma dada produção discursiva.

Por meio de uma visão de homem como ser racional, livre e autônomo, instaurou-se, então, um modelo de sociedade no qual o homem viveria seu apogeu. O Homem, tal como idealizado pelo projeto do Iluminismo, seria dono de si, do

seu pensar e das suas ações. A partir desses ideais, os intelectuais iluministas propunham uma reforma da sociedade, concebendo essa sociedade por práticas discursivas e não discursivas atravessadas por concepções de economia, de educação, de práticas jurídicas, de modelos sanitários e de confinamento.

Na economia, por exemplo, o liberalismo passou a ser o modelo desejado pela burguesia para gerir os negócios, as relações comerciais, o valor de determinado produto, dentre outros. Na educação, por sua vez, propunham que ela fosse de acesso de todos e sem a interferência da Igreja, tornando-se a chave para o *progresso* da sociedade e felicidade do homem.

Assim, interessa-nos atentar tal processo de modo que possamos analisar a emergência da Modernidade através do papel delegado à educação no processo civilizador e humanizador – no contexto da sociedade ocidental –, que é posto em funcionamento pelo projeto do Iluminismo e que serviu de base à nossa organização política, econômica e social.

A educação é maquinaria pela qual será possível a existência desse sujeito [autônomo, racional, livre e emancipado]. Ao mesmo tempo, é atrelada a essa concepção de sujeito que a maquinaria da educação moderna consegue ser posta em funcionamento. É, pois, no contexto do Iluminismo que essa constituição do sujeito e da sociedade moderna, atravessadas por uma ideia de natureza humana, toma maior corpo e importância (NASCIMENTO, 2017, p.18-19).

Assim, percebe-se, claramente, a vinculação entre essa concepção de sujeito alocada ao ideal de educação vetorizado pelos ideais iluministas, tão caros à Modernidade. Logo, em tal configuração, tal ideal de homem também pode ser facilmente figurada na imagem de um “sujeito da educação”, “sujeito pedagógico”, etc. “Isso não implica em pensar na existência de um saber pedagógico, construído de modo posterior, que incidiu sobre um suposto sujeito, existente previamente, e que por fim foi ‘pedagogizado’” (NASCIMENTO, 2017, p.14), mas uma forma de pensar que a fabricação desse sujeito pedagógico é também condição de possibilidade da Modernidade. Dito isso, como pensar, então, nas atuais transformações dos ideais de educação, e logo, da(s) concepção(ões) de sujeito, em meio aos rearranjos políticos e econômicos que engendram determinadas estratégias de governo da conduta dos indivíduos que não são mais as mesmas instauradas pela ótica do Iluminismo? Quais os deslocamentos mais evidentes?

De modo a dar um melhor recorte nas análises, atentaremos em seguida, para os deslocamentos operados na mudança de uma racionalidade liberal para uma racionalidade neoliberal, especificando para os efeitos que tais mudanças engendram no campo da educação e o modo como instauram uma concepção de sujeito não mais vinculado ao ideal de emancipação e autonomia, mas um sujeito empresarial.

AS MODIFICAÇÕES NO CAMPO DA EDUCAÇÃO A PARTIR DOS DESLOCAMENTOS DO LIBERALISMO CLÁSSICO PARA O NEOLIBERALISMO

Para Boltanski e Chiapello (2009), a organização política, econômica e social, na qual vivemos atualmente, está bastante articulado ao que se convencionou chamar de *neoliberalismo*, uma corrente político-econômica que passou a ser sistematicamente implantada nos países ocidentais muito em decorrência da crise dos anos 1970 e que impera ideais de autonomia, flexibilidade e liberdade. As demandas por autonomia, flexibilidade e liberdade que foram reivindicadas mantinham um forte caráter de crítica a um sistema econômico e social. Foi devolvido ao homem moderno a possibilidade de decidir sobre suas ações. Desta forma, as demandas pela liberdade individual e pela construção das identidades foram ganhando força e se legitimando a partir da segunda metade do século XX. Demandas parecidas são encontradas - de uma forma “repaginada” - inseridas em uma nova gestão empresarial. Essa lógica neoliberal se difundiu e acabou penetrando nas principais estruturas socioeconômicas dos diversos países cujos ecos podemos encontrar também no próprio processo educativo.

Mas, quais seriam as principais diferenças entre essa organização atual e o Liberalismo? Para pensar, em linhas gerais, os principais pontos de inflexão entre essas duas concepções, dialogaremos com Foucault (2008), a partir da obra “*O nascimento da biopolítica*”, para demarcar suas especificidades. Grosso modo, uma das principais diferenças apontadas pelo autor diz respeito aos limites e possibilidades de intervenção que cada uma dessas correntes toma como horizonte de uma dada intervenção.

O problema, em linhas gerais, do liberalismo do século XVIII- início do século XIX, era, como vocês sabem, demarcar as ações que deviam ser executadas e as ações que não deviam ser executadas, entre as áreas que não deviam ser executadas, entre as áreas em que se podia intervir e as áreas em que não se podia intervir. Era essa a demarcação da *agenda/non agenda*. Posição ingênua aos olhos dos neoliberais, cujo problema não é saber se há coisas em que não se pode mexer e outras em que se tem o direito de mexer. *O problema é saber como mexer*. É o problema da maneira de fazer, é o problema, digamos, do estilo governamental (p.184).

Assim, nessa não limitação como princípio regulador da racionalidade neoliberal, campos outrora não alocados ao campo da economia passam e devem ser tematizados pelo viés econômico. E é nesse contexto que o campo da educação sofre uma série de torções e passa a assumir uma grande centralidade no interior de uma lógica neoliberal, passando a ser inserida também no interior de um viés e linguagem econômica.

Segundo Neves (2009), as transformações ocorridas nessa nova formação sociedade vão recolocar a relação entre educação e formação da mão de obra

necessária ao desenvolvimento econômico do país em outros termos. A educação, assumiria, portanto, uma função estratégica dentro da lógica neoliberal. Movimento semelhante ao de uma apropriação por parte de aparatos políticos e estratégicos, no que se refere ao campo educacional, estariam forjando estratégias de *empresariamento* da educação e desse *homem educado*.

Isso sinaliza para o próprio fato de que o neoliberalismo não diz respeito apenas a um conjunto de proposições e reflexões da esfera econômica, mas uma forma de funcionar que amplifica a esfera econômica para todas as dimensões da vida cotidiana, funcionando, conforme afirmam Dardot e Laval (2016), como uma nova “razão do mundo”. E, por isso, tomaremos como uma racionalidade, e não somente como um modelo político e econômico.

O neoliberalismo não destrói apenas regras, instituições, direitos. Ele também *produz* certos tipos de relações sociais, certas maneiras de viver, certas subjetividades. Em outras palavras, com o neoliberalismo, o que está em jogo é nada mais nada menos que a *forma de nossa existência*, isto é a forma como somos levados a nos comportar, a nos relacionar com os outros e como nós mesmos. Essa norma impõe a cada um de nós que vivamos num universo de competição generalizada, intima os assalariados e as populações a entrar em luta econômica uns contra os outros, ordena as relações sociais segundo o modelo de mercado, obriga a justificar desigualdades cada vez mais profundas [...]. Tudo isso são dimensões complementares da *nova razão do mundo*. Devemos entender, por isso, que essa razão é *global*, nos dois sentidos do tempo: é “mundial”, no sentido de que vale de imediato para o mundo todo; e, ademais, longe de limitar-se à esfera econômica, tende à totalização, isto é, a ‘fazer o mundo’ pode seu poder de integração de *todas* as dimensões da existência humana. Razão do mundo, mas ao mesmo tempo uma “razão-mundo” (p.16).

E, nessa nova razão do mundo, o componente educacional passa assumir outras feições, não mais enquanto um direito ou meio pelo o homem se tornará emancipado, livre e autônomo como designava o projeto do Iluminismo, mas com um “telos sem lugar”, pois estimula a constante concorrência, a flexibilidade, a plasticidade, a resiliência - termos até “agradáveis”, talvez -, mas que, em última instância, vinculam-se à necessidade de adaptação às mudanças e reviravoltas mercado. É em prol da adaptação, e somente da adaptação - travestida de inovação -, que poderemos entender a finalidade educacional no funcionamento de uma racionalidade neoliberal.

Assim, a educação passa a assumir outra centralidade, de modo que, ao mesmo tempo em que é instrumento da racionalidade neoliberal, também a reatualiza, compondo uma de suas engrenagens. Dessa forma, segundo Silva (1994) há uma “intervenção” na/da educação mediante a alguns propósitos:

De um lado, é central, na reestruturação buscada pelos ideológicos neoliberais, atrelar a educação institucionalizada aos objetivos estreitos de preparação para o local de trabalho. No léxico liberal, trata-se de fazer com que as escolas preparem melhor seus alunos para a competitividade do mercado nacional e internacional. De outro, é importante também utilizar a educação como veículo de transmissão

das ideias que proclamam as excelências do livre mercado e da livre iniciativa. Há um esforço de alteração do currículo não apenas com o objetivo de dirigi-lo a uma preparação estreita para o local de trabalho, mas também com o objetivo de preparar os estudantes para aceitar os postulados do credo liberal (SILVA, 1994, p. 12).

Dito isso, o que nos interessa, então, é atentar para as formas de enunciação do funcionamento de uma estratégia neoliberal que alcança as estruturas e o modo de se educar nas sociedades contemporâneas em seus agenciamentos e efeitos de verdade. Em consonância com o pensamento de Frigotto (1993) no qual estabelece que “a escola é uma instituição social que mediante suas práticas no campo do conhecimento, valores, atitudes e, mesmo, por sua desqualificação, articula determinados interesses e desarticula outros” (p. 44), tomamos como hipótese de trabalho que os modos de funcionamento desse acoplamento neoliberalismo e educação parecem se conectar e manter relações bastante estreitas com estratégias de governo inseridas numa racionalidade neoliberal, concebida como uma específica arte de governar a conduta dos indivíduos.

De uma forma geral, nos propomos a discutir que os chamados tempos modernos parecem se configurar por meio de uma racionalidade científica e neoliberal, que engendram um modo de governo regulador de condutas, subjetividades e espécies. A forma homem, no contemporâneo, expressa fortes traços individualizados, sobre um projeto antropológico assumido por uma gama de setores disciplinares, que projetam e produzem sujeitos racionais, livres e independentes, sintonizados com o ideal de mercado e do capital. Nessa empreitada, o campo da educação, parece ter se tornado um fator de centralidade em nosso tempo histórico, bem como um grande vetor que põe em movimento os processos de subjetivação contemporâneos, o modo como nos narramos, como produzimos e damos inteligibilidade para uma dada constituição e afirmação de nós mesmos.

Destarte, tal processo, parece a nós, atentar para a emergência da própria Modernidade, onde é possível perceber alguns deslocamentos operados pela própria concepção de educação, que passa a ser tomada como aprendizagem. Esta, por sua vez, começa a ser entendida não apenas como o que se passa na rotina escolar, mas que se (com)funde com a própria vida do indivíduo, passando a ser exercido como uma prática e um processo que se efetiva ao longo de todo o desenvolvimento humano. Desse modo, ampliando-se esse conceito de aprendizagem, multiplicam-se as estratégias de intervenção na vida dos sujeitos que são assujeitados através da aprendizagem e em prol da aprendizagem. Na medida em que a aprendizagem sofre uma mudança conceitual, ampliando-se para além dos conteúdos formais direcionados pela escola, as relações de saber-poder inscritas nesse procedimento também sofrem modificações, ampliando seu alvo institucional, possibilitando inclusive essa interrogação sobre as fronteiras, limites

e responsabilidades que cabem à escola, outrora, o lugar privilegiado do processo educacional.

A PERMEABILIDADE ENTRE HOMO OECONOMICUS E HOMO DISCENTIS: O INVESTIMENTO NA APRENDIZAGEM

A partir das contribuições de Noguera-Ramírez (2011), faremos alguns apontamentos acerca do que o autor intitula de *homo discentis*, uma figura antropológica alocada e engendrada no campo da educação, a partir da emergência da Modernidade.

Prefiro chamar esse novo sujeito (essa nova forma de subjetivação) de *Homo discentis*, um *Homo* aprendiz permanente, definido por sua condição de ser um aprendiz ao longo da sua vida, ou melhor, um *Homo* 'plástico' [...], capaz de ser moldado ou modelado, capaz de mudar ou alterar sua forma. Não um indivíduo flexível ou elástico, pois não tem uma forma prévia definida, senão que adquire uma segunda suas relações com um mundo também móvel, em constante mudança (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011, p.16-17).

Para tanto, atentar para o engendramento dessa figura antropológica, faz-se necessário operar alguns recuos, de modo a entender as próprias condições de possibilidade de emergência da Modernidade, bem como seus efeitos e deslocamentos operados ao campo da educação. Além disso, é necessário fazer alguns apontamentos acerca da vinculação desse *Homo discentis* a uma concepção de aprendizagem, que parece, atualmente, ter uma permeabilidade cada vez mais difusa nos mais diversos segmentos da vida, conforme analisam Masschelein e Simons (2015):

Aprendizagem é considerada a força fundamental ou capacidade de apropriação. Através da aprendizagem, a humanidade pode ser considerada como hábil para enfrentar os desafios dentro de um ambiente. Como consequência, necessidades de aprendizagem são traduções dos limites de oportunidades em um ambiente [...]. A norma social hoje é a habilidade de se usar autonomamente a força de aprendizagem individual, determinar cuidadosamente os objetivos do indivíduo e administrar eficaz e eficientemente o processo de aprendizagem. A norma é ter dedicação permanente para encontrar ou construir o próprio destino, fazer 'planos' e aprender. Por consequência, a aprendizagem ideal pressupõe, hoje em dia, um tipo de virtude ambiental, 'raciocínio estratégico', ou a habilidade de ler o ambiente, jogar as potencialidades em termos de utilidade, de prever necessidades, de arriscar-se para tornar-se excelente, etc (p.342).

Nesse emaranhado, é possível atentar para uma articulação entre essa figura antropológica do campo da educação, o *Homo discentis*, e uma outra figura, que seria a do *Homo oeconomicus*, analisado por Foucault (2008) no curso *O Nascimento da Biopolítica*, quando inserido numa racionalidade neoliberal. Um dos pontos importantes para a articulação entre o *homo discentis* e o *homo oeconomicus* é o entendimento de que, no engendramento da figura antropológica do que seria um

homo oeconomicus, inserido e fabricado numa lógica neoliberal, há a incorporação da forma empresa como modo de subjetivação, caracterizando também o processo de *empresariamento da sociedade*.

Um dos pontos nodais para entender tal fenômeno, diz respeito ao modo como a figura do homo oeconomicus, segundo Foucault (2008) reatualiza os princípios concorrenciais, mas deslocando-se na mera concepção de troca que figurariam as relações comerciais do mercantilismo, por exemplo. Logo, o processo de empresariamento da sociedade se trata de:

[...] uma trama social na qual as unidades de base teriam precisamente a forma empresa, porque o que é a propriedade privada, senão uma empresa? O que é uma casa individual senão uma empresa? [...] Em outras palavras, trata-se de generalizar, difundindo-as e multiplicando-as na medida do possível, as “formas empresa” que não devem, justamente, ser concentradas na forma nem das grandes empresas de escala nacional ou internacional, nem tampouco das grandes empresas de tipo de Estado. É essa multiplicação da forma “empresa” no interior do corpo social que constitui, a meu ver, o escopo da política neoliberal. Trata-se de fazer do mercado, da concorrência e, por conseguinte, da empresa, o que poderíamos chamar de poder enformador da sociedade (FOUCAULT, 2008, p.203).

Assim, todo e qualquer indivíduo deve passar a se compreender como uma pequena empresa, uma microempresa, gerindo sua vida como tal, fazendo de si mesmo um micro empreendedor (GADELHA, 2009). Isso diz respeito à incorporação da forma empresa como modelo de inteligibilidade de todo o tecido social e um modo de gestão da vida balizado por essa racionalidade do mundo empresarial. “O *homo economicus* é um empresário, e um empresário de si mesmo [...] sendo ele próprio seu capital, sendo para si mesmo seu produtor, sendo para si mesmo a fonte de [sua] renda” (FOUCAULT, 2008, p.311). Situações de “fracasso” poderiam ser explicadas à luz da culpabilização do “sujeito fracassado” por sua má gerência da vida, má gerência da empresa. “Desemprego, por exemplo, pode ser explicado como uma combinação infrutífera de recursos humanos dentro do ambiente presente, e (novo) treinamento pode ser considerado solução” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2015, p.343).

Assim, na articulação entre essas figuras antropológicas, o *homo discentis* e o *homo oeconomicus*, é possível entender que o *investimento em aprendizagem* pode ser entendido também com um investimento em capital humano (NASCIMENTO, 2017).

A noção de capital humano, ou capital intelectual, refere-se a um conjunto de capacidades, habilidades e destrezas criadas, desenvolvidas, aperfeiçoadas e acumuladas pelo indivíduos, ao longo de suas existências. Uma vez que poucas dessas aptidões ou competências são herdadas geneticamente, a maior parte delas se deve a investimentos realizados em educação, seja pelos progenitores, seja pelos próprios indivíduos (GADELHA, 2015, p.349).

Por sua vez, há uma estreita relação entre essa noção de capital humano e

o campo da educação, o que nos fornece pistas para entender a facilidade com que alguns regimes discursivos, como os do *coaching* e os de *autoajuda*, transitam em nosso tecido social, aparentemente, com cada vez mais força e extensão, sem enfrentar grandes barreiras. Não é à toa que os mesmos são vetorizados e ganham maior força de disseminação a partir de uma configuração educacional-pedagógica.

Em suma, uma das interfaces dessa teoria do Capital Humano com a educação está, portanto, na importância que a primeira atribui à segunda, no sentido desta funcionar como *investimento* cuja acumulação permitiria não só o aumento da produtividade do indivíduo-trabalhador, mas também a maximização crescente de seus rendimentos ao longo da vida (GADELHA, 2009, p.150, grifos nossos).

Contudo, é importante ressaltarmos que tal investimento em capital humano, por sua vez, não se restringe ao que é incitado pelas práticas de aprendizagem, no interior do processo da escolarização formalizada, somente, mas diz respeito a uma forma de regular a vida e a conduta dos indivíduos, desde a mais tenra idade, tomando como critério a viabilidade de um possível sucesso, êxito, eficácia, e ainda regulando a vida dos indivíduos em função de tal sucesso, êxito e eficácia. Além disso, a menção a essa nova figura antropológica convergida pela ideia de um *homo discentis* diz respeito ao entendimento da Modernidade como uma sociedade pedagógica, noção apontada por Noguera-Ramirez (2011), ao mesmo tempo em que aponta para a disseminação das práticas educativas para além dos espaços formais e tradicionais da educação, como as escolas e as universidades.

Assim, outros “ambientes de aprendizagem” são possíveis, de modo que é possível aprender sozinho, com sua experiência, com um livro de autoajuda, com um livro de receita, como uma técnica desenvolvida no interior das práticas do coaching, com vídeos no youtube de “diy”⁵, dentre tantos outros. *Aprender a aprender* ainda parecer ser o real objetivo desse novo campo de inteligibilidade pedagógica-educativa, pois almeja que o indivíduo, criando seus próprios meios e estratégias, alcance os objetivos e metas que toma para si.

Com efeito, o maior deslocamento operado nesse “centramento” na aprendizagem é seu modo de dar foco prioritário à figura do aprendente, levando-se em consideração suas escolhas, seus anseios, seu ritmo de aprendizagem, seus quereres, a fim de que a aprendizagem, seja ela qual for, torne-se significativa. Para tanto, a lógica do “*só depende de você*” parece figurar de modo muito bem aceito nesse modelo, visto que é a partir dela que o desenvolvimento da aprendizagem - aprendizagem essa que é ininterrupta e constante, acabando por se confundir com os próprios elementos da vida - deve ser direcionado e gerido.

Entretanto, tais mecanismos parecem individualizar e privatizar o contexto político da educação, agora sob o “fim contínuo” da aprendizagem. Figurando atenção para o indivíduo aprendente, traveste-se de um teor progressista por sua

suposta atenção às singularidades dos indivíduos, colocando à margem uma análise do contexto político e social do qual o indivíduo “em busca do sucesso” está inserido, sucesso esse que pode ser adquirido através da aprendizagem/investimento em capital humano. Nesse âmbito, não se abre espaços de questionamento para o que é considerado êxito e sucesso, tão pouco para o processo de marginalização daqueles que não atingem tais ideais, pois aloca a noção de adaptabilidade, proatividade, resiliência e inovação como as melhores formas de sobreviver a esse meio competitivo e concorrencial, mas pintado de dinâmico, flexível e moderno. Do mesmo modo que se anuncia que o sucesso “*só depende de você*”, a culpabilização individualizada do fracasso, também segue a mesma lógica.

Em seu conjunto, esse processo faz com que noções tais como igualdade e justiça social recuem no espaço de discussão pública e cedam lugar, redefinidas, às noções de produtividade, eficiência, ‘qualidade’, colocadas como condição de acesso a uma suposta ‘modernidade’, outro termo, aliás, submetido a um processo de redefinição. É preciso perguntar: quais questões e noções são reprimidas, suprimidas ou ignoradas quando um discurso de tipo se torna hegemônico? Que visões alternativas de sociedade deixam de circular no imaginário pessoal e social? (SILVA, 1994, p.14).

Desse modo, a educação, na roupagem da aprendizagem - ininterrupta, constante e para toda a vida -, torna-se privilégio que todo ser humano pode, precisa e merece ter, para crescer, desenvolver a si mesmo e construir seu próprio sucesso, efetivando, nesse sentido, uma abordagem de empresariamento de si mesmo nas diversas esferas da vida social. Esse é o efeito empregado pela relação entre o *homo discendis* e o *homo oeconomicus* nos discursos e nas práticas educacionais contemporâneas, e seus deslocamentos a aprendizagem, operados pela lógica empresarial.

Exalando um odor neoliberal em toda sua extensão e sutileza, a aprendizagem humana no contemporâneo configura-se como tática de governamentalidade que molda subjetividades à lógica da concorrência, ao empreendimento e a autogestão de seus próprios recursos e responsabilidades. E é sobre a lentes desses apontamentos, que perspectivamos um olhar crítico sobre os discursos e as práticas em educação de nosso tempo. Procuramos, portanto, tensionar as relações pedagógico-educacionais contemporâneas, a luz da conexão entre o *homo discendis* e o *homo oeconomicus*, como balizadores da forma indivíduo da educação moderna, que efetivamente emprega e efetiva ideais de indivíduos empreendedores, gestores de seu próprio sucesso, e a vida como uma grande aposta empresarial.

Assim, parece-nos mais interessante atentar para o processo de naturalização com que tais práticas se entranham ao nosso tecido social, de modo a ensaiarmos ranhuras a essa lógica individualista e despolitizada na concepção de educação, para assim, pensarmos e inventarmos modos outros de fazer e pensar nosso

cotidiano, outros modos de fazer e pensar a/na educação.

REFERÊNCIAS

BOLTANSKI, L; CHIAPELLO, E. **O novo espírito do capitalismo**. São Paulo: Martins Fontes, 2009

DARDOT, P; LAVAL, C. **A nova razão do mundo**. São Paulo: Boitempo, 2016.

FOUCAULT, M. **O Nascimento da Biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

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

GADELHA, S. **Biopolítica, governamentalidade e educação: introdução e conexões a partir de Michel Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica Edidora, 2009

_____. **Empresariamento da sociedade e o governo da infância pobre**. In: RESENDE, H. (org). Michel Foucault: o Governo da Infância. Belo Horizonte: Autêntica Editora. 2015.

MARÍN-DIAZ, D. **Autoajuda e educação: uma genealogia das antropotécnicas contemporâneas**. 2012, 491f. Tese (Doutora em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

MASSCHELEIN, J; SIMONS, M. **Em defesa da escola: uma questão pública**. Belo horizonte: Autêntica Editora, 2013.

_____. Das escolas a ambientes de aprendizagem: o lado negro de ser excepcional. In: CARVALHO, Alexandre; GALLO, Silvio (orgs). **Repensar a educação: 40 anos após vigiar e punir**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2015.

NOGUERA-RAMÍREZ. **O governo pedagógico: da sociedade do ensino para a sociedade da aprendizagem**. 2009, 266f. Tese (Doutor em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

_____. **Pedagogia e Governamentalidade ou da Modernidade como uma sociedade educativa**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

NASCIMENTO, P. **O que é governado em nome da Família? O Dispositivo da Família como estratégia de governamentalidade**. 2014. 45 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Psicologia) – Universidade Federal do Ceará, Campus Sobral. 2014. (No prelo).

_____. **A escola é a segunda família e a família é a primeira escola: uma arqueogenealogia da parceria entre família e escola**. 2017, 156f. Dissertação (Mestre em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017.

NEVES, P. S. C. **Educação e cidadania: questões contemporâneas** (org.). São Paulo: Cortez, 2009.

SILVA, T. T. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação**. Petrópolis: Ed. Vozes, 1994

O PENSAMENTO DE ANÍSIO TEIXEIRA

Data de aceite: 05/05/2020

Data de submissão: 24/04/2020

Rodrigo Marcos de Jesus

Universidade Federal de Mato Grosso/UFMT
Cuiabá-MT

<http://lattes.cnpq.br/3723301504388195>

RESUMO: O artigo apresenta uma visão de conjunto da filosofia da educação de Anísio Teixeira com ênfase no período dos anos 1950 e 1960. Destaca a crítica anisiana aos dualismos no conhecimento, na sociedade e na educação e suas respostas aos problemas levantados pela realidade brasileira. Expõe o objetivo de uma educação para democracia no Brasil salientando as relações entre democracia e educação e a proposta de uma educação comum pública. Ao final faz breves apontamentos e indicam-se fontes para pesquisa do pensamento do filósofo.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Dualismo. Democracia. Escola comum pública.

ANÍSIO TEIXEIRA'S THOUGHT

ABSTRACT: The article presents an overview

of the philosophy of education by Anísio Teixeira with an emphasis on the period of the 1950s and 1960s. The text highlights Anísio's criticism of dualisms in knowledge, society and education and their responses to the problems raised by the Brazilian reality. Exposes the objective of education for democracy in Brazil, highlighting the relationship between democracy and education and the proposal for a common public education. At the end, brief notes are made and sources are indicated for researching the philosopher's thought.

KEYWORDS: Education. Dualism. Democracy. Public common school.

1. INTRODUÇÃO

A leitura das obras de Anísio Teixeira produz uma sensação estranha. Um prazer intelectual por encontrar um amigo de pensamento, alguém com quem compartilhamos ideias, sentimentos e projetos comuns. E também um certo desespero político, por perceber a atualidade de críticas e propostas educacionais elaboradas a mais de meio século. Alegria do encontro e tristeza da realidade histórica. Mas, sobretudo: provocação. Anísio é um autor que ainda nos provoca porque nos obriga a pensar os fundamentos e o sentido

da educação numa sociedade que se pretenda democrática. Percorrer a traços largos esse pensamento será o propósito deste texto que não se pretende mais do que um convite ao conhecimento de um autor pouquíssimo estudado nos cursos de filosofia do país e mesmo nas faculdades de educação. Enforcarei o pensamento de Anísio destacando sua crítica aos dualismos no conhecimento, na sociedade, na educação escolar e suas respostas aos problemas levantados pela realidade brasileira. Assim teremos uma visão de conjunto de sua filosofia da educação, com ênfase no período dos anos 1950 e 1960. Depois apontarei dois aspectos da reflexão anisiana que mereceriam atenção e indicarei fontes para estudo de sua vida e obra. Antes, porém, convém apontar alguns elementos biográficos, históricos e influências teóricas a fim de melhor contextualizar a obra de Anísio, para quem pensamento e ação estavam intimamente ligados.

2. TRAÇOS BIOGRÁFICOS, INFLUÊNCIAS TEÓRICAS E CONTEXTO HISTÓRICO

Anísio Teixeira nasceu no ano de 1900, em Caetité-BA. Filho de uma classe de grandes proprietários de terra naquele estado. Seu pai era figura de relevo político e social. Recebeu uma formação humanística clássica em colégios jesuítas na Bahia e cursou Ciências Jurídicas, inicialmente em Salvador e concluído no Rio de Janeiro em 1922. Nesse momento, duas influências filosóficas são presentes: a naturalista e científica, calcada no positivismo e evolucionismo spenceriano, recebida em casa e comum aos intelectuais brasileiros do fim do Império e início da República; e a filosofia católica recebida nos colégios jesuíticos, de matiz ultramontano. A marca jesuítica será tão viva que o próprio Anísio, após a graduação, tentará entrar para a Companhia de Jesus, sendo impedido pelo pai.

No entanto, a influência mais marcante na vida e no pensamento de Anísio será a filosofia de John Dewey, que ele conhece durante sua primeira atuação na administração pública como Inspetor Geral de Ensino na Bahia (1924-1929). Nesse período, entre os anos de 1927-29, realizada viagens para os Estados Unidos a fim de conhecer na prática a educação que vinha descobrindo pelos livros. Estuda com Dewey, Kilpatrick e outros educadores norte-americanos no *Teachers College* de Nova Iorque e obtém o título de *Master of Arts*, orientando suas investigações para a filosofia da educação e a administração escolar. De acordo com Wanda Geribello:

Foi a estada de Anísio Teixeira nos Estados Unidos o marco fundamental na sua orientação educacional. Ele próprio assinala que sua formação até esse momento fora de um humanista, com base quase exclusiva na história e na literatura. Os Estados Unidos oferecem-lhe o primeiro sério contato com a visão científica do mundo, através do método experimental (1977, p. 27).

A grande estudiosa da obra anisiana, Clarice Nunes, afirma mais. Segundo ela, a passagem do filósofo pelo *Teachers College* foi uma verdadeira conversão ao

avesso, numa dimensão laica. Permitiu a Anísio reviver situações que conhecera nos colégios jesuítas, levando-o a reinterpretar a realidade e a uma ruptura biográfica. Na leitura que a autora faz da vida do educador no importante livro *Anísio: a poesia da ação*, além de Dewey oferecer ao filósofo brasileiro uma resposta programática para questões educacionais com as quais estava lidando, a filosofia pragmática respondia à “[...] necessidade psicológica de conciliar contradições e conflitos da sua experiência de vida, construindo um novo significado existencial e a necessidade epistemológica de elaborar uma síntese que lhe proporcionasse uma nova visão de mundo” (NUNES, 2010, p. 36, nota 10).

O pensamento de Dewey forneceu a chave de leitura da sociedade e da educação através da categoria de reconstrução. O que se percebe pela referência permanente de Anísio ao projeto de reconstrução educacional, tanto nos anos 1920-30 quanto nos anos 1950-60. É por meio da noção de reconstrução que “[...] a filosofia era interpretada como um esforço contínuo de reconciliação e reajustamento entre a tradição e o conhecimento científico, entre as bases culturais do passado e o presente que fluía numa grande vertigem” (NUNES, 2010, p. 42). A dinâmica da reconstrução articula o velho e o novo, evita os extremismos, possibilita criticar, distinguir e selecionar os elementos fundamentais do momento histórico vivido. A própria educação, num sentido mais amplo, é compreendida como processo de reconstrução da experiência¹.

Anísio se apropria do pensamento de Dewey, o difunde e o adapta. Sua adesão aos fundamentos filosóficos e educacionais deweyanos não implica um transplante puro e simples das ideias e dos projetos elaborados no contexto estadunidense para a realidade brasileira. A aceitação das teses deweyanas e sua divulgação precisa – e por vezes entusiasmada – em livros como *Aspectos americanos da educação* (1928), *Pequena introdução à filosofia da educação* (1934), *Em marcha para a democracia* (1934) ou na tradução da obra principal de Dewey, *Democracia e Educação*, não o impede de perceber as peculiaridades da realidade brasileira e os necessários ajustes e ênfases nas ideias e propostas do filósofo dos Estados Unidos. Saviani salienta algumas diferenças entre Dewey e Anísio: “se Dewey nunca se preocupou com o sistema nacional de ensino e também nunca procurou construir instrumentos de aferição da aprendizagem e do rendimento escolar, Anísio tinha essa preocupação e procurou, a partir das condições brasileiras, encaminhar a questão da educação pública na direção de um sistema articulado” (2000, p. 173). E Clarice Nunes acrescenta dois outros pontos de destaque: a) Dewey nunca entrou na polêmica entre escola pública e escola confessional enquanto Anísio participou ativamente desse debate nas décadas de 1950 e 60; b) “o pensamento de Anísio

1. “Educação é o permanente esforço de redireção da própria natureza. É a natureza na sua grande aventura de ordem, de utilidade e de beleza, em uma permanente reconstrução de si mesma. Educação é a natureza que se faz arte” (TEIXEIRA, 2007b, p. 92).

se distingue de Dewey, que acreditava no pleno êxito das reformas educativas em países pouco desenvolvidos pelo que julgava ausência de tradições culturais aí arraigadas. Anísio [entretanto] conhecia e denunciou criticamente a força dessas tradições na sociedade brasileira” (NUNES, 2010, p. 53). Dewey, então, serve como uma base legitimadora da ação educacional de Anísio.

Ação que se destacou na administração pública. Além do cargo Instrutor Público nos anos 1920, o filósofo ocupou os cargos de diretor geral de Instrução Pública na cidade do Rio de Janeiro, à época capital do país, de 1931 a 1935; de secretário da Educação e Saúde Pública da Bahia de 1947 a 1951; de diretor do INEP (Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos) e da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) nos 1950-60. Foi ainda membro do Conselho Federal de Educação, criador (junto com Darcy Ribeiro) e reitor da UnB, e Conselheiro de Educação da Unesco. Exerceu a docência por breves períodos, uma vez como professor de Filosofia e História da Educação na Escola Normal de Salvador (1930) e outra como conferencista na Universidade de Colúmbia/EUA (1963).

Anísio teve sua trajetória educacional interrompida duas vezes. A primeira em 1935, quando começa o recrudescimento político que redundaria no Estado Novo de Vargas. Afastado da vida política, trabalhou de 1936 a 1945 na exploração de minérios no norte do país. A segunda foi uma saída definitiva após o Golpe Civil-Militar de 1964, tendo seus direitos políticos cassados. Desta data até sua morte, o educador dedicou-se à organização de seus textos, resultando daí a publicação dos livros *Educação é um direito* (1968), *Educação no Brasil* (1969) e *Educação e o mundo moderno* (1969). Outras obras serão publicadas postumamente. O filósofo brasileiro faleceu, sob circunstâncias no mínimo estranhas, em 1971, depois de supostamente cair em um poço de elevador².

A maior parte da obra escrita de Anísio é constituída de “livros compostos”, reunião de estudos, conferências, artigos realizados para atender a alguma demanda prática de sua atuação política e administrativa. “Assim, o educador, sempre dedicado às atividades pedagógicas, como pensador ou administrador, pois pensa e age, planeja e executa, não formulou seu pensamento educacional num sistema unificado” (GERIBELLO, 1977, p. 101). Isso não significa que inexistam linhas de força de seu pensamento, temas recorrentes ou conceitos centrais, apenas que tais aspectos são abordados antes pela via do ensaio que do tratado. Apresentar de maneira mais sistematizada seu pensamento, escolhendo para tanto o enfoque da crítica aos dualismos é a intenção deste texto.

Para encerrar este tópico, destaco sumariamente os elementos do contexto

2. As considerações da Comissão da Verdade da UnB sobre o caso Anísio Teixeira encontram-se no relatório final (p. 293-5) apresentado em 2015. Conferir o link http://www.comissaoverdade.unb.br/images/docs/Relatorio_Co-missao_da_Verdade.pdf Acesso em 16/08/2017.

histórico que mais inquietam Anísio Teixeira. Para o autor, a sociedade moderna possui três grandes diretrizes que modificam radicalmente nossa experiência no mundo: a ciência, a industrialização e a democracia. As duas primeiras alteram nosso modo de conhecer e de atuar. Ressaltam o poder de intervenção do ser humano no mundo e modificam as relações sociais e de trabalho, além da personalidade. Já democracia mostra-se uma tendência de afinidades com o espírito científico, que permite realizar as potencialidades humanas, se encontra em expansão, mas sofre com a contraposição de regimes de força e com a tradição autoritária da formação nacional³. Para Anísio, é preciso compreender essas diretrizes e encarar seus problemas. Afirma que:

[...] com a industrialização desapareceu a integração entre o homem e seu trabalho, que dividido e superdividido passou a ser esforço coletivo e impessoal. Depois, com o desenvolvimento do saber, também este passou a ser especializado e não oferecer senão algo muito reduzido de saber realmente comum. Com isso desfez-se a integração entre o homem e o saber. Com a democracia, por fim, entendida como processo de maior participação de cada indivíduo nos bens da vida, esses bens passaram a ser concebidos como bens materiais, únicos que eram possíveis ao acesso de cada indivíduo. E a democracia fez-se uma democracia de consumo, o homem se sentindo tanto mais importante quanto mais pudesse consumir (AT pi 00.00.00/17, CPDOC/FGV).

A falta de integração do homem à cultura e ao trabalho da sociedade moderna impossibilita a concretização da felicidade, o pleno desenvolvimento das capacidades do indivíduo e a efetivação da democracia em sentido amplo como modo de vida social em que “cada indivíduo conta como uma pessoa” (TEIXEIRA, 2007b, p. 43). Para efetuar essa integração para todos, na visão do filósofo, caberia ao Estado o papel de principal promotor da escolarização e difusor da cultura junto às classes populares (cf. NUNES, 2010, p. 27). Dessa forma, se construiria um instrumento essencial para a formação de uma sociedade democrática: a escola comum pública, universal e gratuita.

Esboçado o quadro biográfico, histórico e teórico de Anísio, passo à apresentação de seu pensamento.

3. DUALISMO NO CONHECIMENTO

Toda filosofia da educação é uma reflexão sobre os fundamentos e as implicações dos processos educativos, estruturada a partir de concepções de conhecimento e de ser humano que orientam propostas metodológicas e políticas. Nem todos os filósofos da educação desenvolvem de forma sistemática todos esses

3. “Se juntarmos, pois, repetimos, a nossa tradição autoritária e semifeudal, o movimento reacionário e fascista da década de 1930, no qual veio a se formar a geração atual brasileira, e a posição retrátil e defensiva da democracia em virtude de sua luta contra o comunismo, após a Segunda Guerra Mundial, teremos os motivos pelos quais se torna difícil a criação de uma vigorosa mentalidade democrática no Brasil” (TEIXEIRA, 2007a, p. 98).

campos. Contudo, ainda que de modo implícito, as dimensões epistemológica, antropológica, política e metodológica estão presentes e se mostram boas chaves de leitura das propostas filosóficas de educação. Em Anísio Teixeira a discussão sobre o conhecimento mostra-se imprescindível, pois permite identificar o fundamento de um dualismo repleto de consequências sociais e educacionais.

Para apresentar a noção de conhecimento em Anísio, acompanharei a argumentação do texto “Filosofia e Educação”, publicado como primeiro capítulo do livro *Educação e o mundo moderno*. Em vários outros textos o filósofo brasileiro discute o conhecimento e suas implicações para a educação, entretanto o referido capítulo traz a mais ampla abordagem do autor.

Anísio destaca a intrínseca relação entre educação e filosofia. Seguindo Dewey, afirma que as filosofias são, em essência, teorias gerais da educação. A educação, por sua vez, constitui o campo de elaboração, aplicação e revisão das filosofias. Nesse passo, o termo filosofia é tomado em seu sentido mais geral, como visão do mundo e do homem. Entretanto, o filósofo chama a atenção para um dado histórico significativo do entrelaçamento entre educação e filosofia (no sentido mais restrito de formulação sistemática): o fato de os primeiros filósofos serem também os primeiros mestres a reformularem a educação corrente na sociedade grega antiga. Já os sofistas desenvolvem inicialmente os estudos filosóficos formais, que são estudos de educação, sendo por isso considerados os “primeiros educadores profissionais” da civilização ocidental. Civilização que, na perspectiva histórica adotada por Anísio, apresentaria como traço distintivo o tratamento dos problemas colocados pela realidade (religiosa, social, política, moral, antropológica etc) à luz da razão, isto é, por meio de um esquema coerente de ideias, compreendendo teorias do homem, do mundo e da sociedade. E como tais teorias seriam todas fundadas “na teoria do conhecimento, faz-se esta a teoria-chave, não só para iluminar e esclarecer as demais, como, sobretudo, para comandar as consequências da filosofia, como um todo, sobre o processo educativo” (TEIXEIRA, 2006, p. 28). É na tentativa de identificar a teoria do conhecimento fundamentadora da filosofia da educação de nossa época que Anísio fará um recuo histórico às origens da mentalidade ocidental. Nessa retomada, um autor aparece como principal expoente: Platão. Numa formulação inspirada em Whitehead, assevera o educador:

A descoberta do conhecimento racional, como algo em que se pudesse apoiar o homem, constituiu aquisição de tal modo segura que daí por diante as filosofias flutuaram e oscilaram, mas dificilmente se puderam libertar e, ainda hoje incompletamente, dos quadros com que as balizou o gênio de Platão (TEIXEIRA, 2006, p. 30).

É em Platão que Anísio detectará a expressão, que fará história, do dualismo do conhecimento. Mas em que constitui esse dualismo? Na separação de duas ordens

de saberes possíveis: a) o *empírico*, fruto da experiência, de caráter mutável e incerto; b) o *racional*, oriundo da especulação matemática e filosófica, caracterizado pela imutabilidade e certeza. O pressuposto fundamental da visão platônica é essa divisão entre objetos de conhecimento, sendo o conhecimento autêntico aquele das formas, daquilo que é, enquanto as aparências são passageiras, meras opiniões e crenças, sem o valor de saber concedido ao conhecimento racional. Tal noção de conhecimento ao conferir nobreza e dignidade àquele saber elaborado na contemplação e no lazer seria mesmo uma conclusão lógica justificadora do contexto aristocrático grego e da desigualdade entre homens livres e escravos.

Do pressuposto dualista no conhecimento decorre uma noção de natureza humana cuja finalidade é a contemplação. Porém, para que esta seja atingida é preciso que o homem, um composto de corpo e alma, cultive aquela parte que mais se aparenta com as formas e se afaste daquilo que o move às aparências. Terá, portanto, que subordinar o corpo à alma, uma vez que esta é a parte capaz de contemplação, enquanto aquela está ligada ao mundo das aparências. O homem se realizaria, então, ao libertar-se das ilusões e aparências, voltando-se para o real – as formas – reconhecido através de sua atividade intelectual.

Outra consequência do dualismo epistêmico é a defesa da sociedade aristocrática. Por certo uma aristocracia fundada não no sangue, e sim no saber, mas nem por isso politicamente desigual. Em um belo parágrafo sintetiza Anísio as consequências do dualismo epistêmico em Platão:

A natureza [humana] e a sociedade decorrem desses pressupostos distribuindo-se os homens na medida em que se libertam do corpo e ascendem na capacidade de contemplação da verdade, do bem e do belo, isto é, do conhecimento, que produz a virtude como uma consequência. Aos filósofos, que seriam por excelência tais homens, competiria a função de governo, descendo depois a hierarquia aos capazes de generosidade e coragem (defensores), até os artesãos e produtores, dominados pelos apetites e sentidos. A sociedade é, assim, rigorosamente aristocrática e se funda na desigualdade em que os homens se distribuem por esses degraus da escala humana (2006, p. 32).

Em Platão, diz Anísio, tem-se “a mais perfeita teoria das funções do processo educativo”, uma vez que pela educação se desvela as potencialidades do indivíduo e são esses distribuídos pelas diferentes classes sociais. A compreensão platônica acerta ao destacar a função da educação na construção da sociedade, entretanto, erra ao conceber essa sociedade de maneira estática, através do modelo aristocrático, e ao não reconhecer – talvez pelas limitações de seu tempo – a unidade e as potencialidades variadas do indivíduo.

O dualismo platônico reaparecerá em outros momentos da história ocidental. Recebe modulações e alguns novos elementos, mas até o século XIX será hegemônico.

O cristianismo, na sequência histórica, absorve a teoria platônica acrescentando

a teoria da criação e do pecado original. Pela ideia de criação, a natureza torna-se respeitável, porque obra de Deus, sendo digna de estudo. Já pela ideia do pecado original, haveria uma igualdade substancial de todos os homens que, independente de suas origens, participariam de uma luta interior permanente contra a carne pelo espírito. No entendimento de Anísio, ainda que inalteradas as grandes estruturas de compreensão do homem, do mundo e da sociedade herdadas da Grécia, duas novas linhas de desenvolvimento aparecem com o cristianismo: “A primeira é o fermento democrático, decorrente da igualdade substancial de todos os homens; a segunda é a do estudo da ‘natureza’, como algo em que se esconderiam as formas, pois já não era a natureza a extravagância de um demiurgo, mas a criação de Deus” (TEIXEIRA, 2006, p. 33).

Ainda na Idade Média dois elementos, chamados pelo educador brasileiro de quase-novos, são elaborados e diferem do critério moral grego, a saber: a vontade do homem na luta do bem contra o mal e o julgamento das ações pelas intenções. Seguindo W. H. Walsh⁴ nessa interpretação, o filósofo afirma que a fórmula platônica era intelectualista e aristocrática e a fórmula cristã voluntarística e potencialmente democrática. Tais diferenças decorreriam da concepção grega de corpo e alma e cristã de espírito e carne (cf. TEIXEIRA, 2006, p. 34).

Contudo a reformulação da teoria do conhecimento ocorrerá somente com Francis Bacon que, apoiado na inspiração platônica (das formas escondidas na natureza) e na inspiração cristã (da natureza como obra de Deus), cria as bases da experimentação como processo do conhecimento. Como assinala Anísio, o método experimental promove o encontro do conhecimento com o trabalho, retorna ao “método imemorial de observar e manipular as coisas, a fim de ver o que se podia fazer com elas, ao fim de contas, o método do trabalho humano” (TEIXEIRA, 2006, p. 35).

A proposta baconiana revela-se uma verdadeira revolução da inteligência. Se num primeiro momento, com os gregos, o grande passo havia sido a articulação entre razão e conhecimento, na modernidade uma segunda revolução é operada: o encontro entre trabalho e conhecimento. Com isso se traz o conhecimento racional ao prático e a observação e experiência, antes desacreditadas porque ligadas ao senso comum, são reconstruídas, fundando um novo método de pesquisa e de descoberta.

O esquema reproduzido abaixo, extraído do livro *Educação não é privilégio* (2007a, p. 47-8), ilustra a diferença entre as noções de conhecimento no mundo grego e na modernidade.

Vida e Mundo Grego

1. Observação de senso comum – conhecimento empírico – artes empíricas

4. *An Introduction Philosophy of History*. Nova York: Hutchinson's University Libray, 1951.

2. Especulação racional – conhecimento racional – contemplação do mundo
3. Vida e Mundo Moderno
4. Especulação racional – observação e experimentação – conhecimento teórico – artes ou tecnologias científicas

O dualismo intransponível entre o empírico e o racional estabelecido pelos gregos é ultrapassado na modernidade. Para isso, houve uma mudança no caráter da experiência que pode ser captado através da distinção entre “empírico” e “experimental”. Segundo Anísio:

A experiência, no conceito tradicional, consistia no processo de tentativa e erro, só podendo produzir o saber por acidente, saber que se consubstanciava em hábitos e procedimentos cegos, os quais, por sua vez, se cristalizavam em costumes e rotinas hirtos e duros. Daí ser a experiência um instrumento de escravização ao passado e não de renovação e progresso. A experiência, como a concebeu Bacon, seria a *experimentação*, o produzir-se voluntariamente a experiência para se conseguir o resultado novo e o novo conhecimento (2006, p. 38-9).

Essa mudança da noção de experiência não ocorreu prontamente. O impacto refletiu-se na filosofia com o aparecimento inicial de “empiricistas”, seguido pelos contrastantes “racionalistas”, depois pelos “pragmatistas” ou “instrumentalistas” que procuraram reconciliar as posições anteriores à luz do novo método científico. Todavia, a enorme tradição dualista no conhecimento fez-se sentir no decorrer da modernidade e mesmo as consistentes críticas da biologia e da filosofia pragmatista dos séculos XIX e XX não lograram superar suas implicações sociais e educacionais, ainda que tenham abertas alternativas nesses âmbitos.

Anísio pontua permanências do dualismo em autores caros à modernidade. Descartes conserva o dualismo por meio da separação entre *res cogitans* e *res extensa*, recria o conceito platônico de intuição intelectual e prescreve a observação antes com o olho da mente do que com os olhos dos sentidos. No entanto, concebe a alma, no que revela suas raízes cristãs, dotada das faculdades de compreender e querer. O filósofo francês garante a liberdade do estudo da ciência física ao manter a separação entre o mecânico e o espiritual. O educador brasileiro observa ainda que mesmo os filósofos empiricistas mantêm de alguma forma o dualismo platônico ao adotarem os pressupostos cartesianos.

Kant, por sua vez, apresenta marcas da estrutura dualista agora na divisão entre “noumeno” e “fenômeno” e na separação entre o prático-moral e o teórico. Todo conhecimento se torna conhecimento das aparências, dos fenômenos, e o categórico absoluto só é possível no campo prático. Anísio assinala que o filósofo alemão não consegue articular as esferas do conhecimento e da ação sob uma perspectiva unitária. “A estrutura dualista do seu pensamento é platônica, mas as consequências são ‘voluntarísticas’ e cristãs” (2006, p. 36). O âmbito moral resulta de uma “pura fé prática”, não progride pelo conhecimento, mas pela vontade. Kant,

conclui, repõe a cisão entre o prático e o teórico.

O problema maior da permanência do dualismo são suas repercussões na educação, uma vez que justificam separações e hierarquizações de conhecimentos.

Conforme Anísio:

Toda essa tradição filosófica se reflete na educação, com a sua organização intelectualística e sua prevenção contra o técnico. Seja o sistema inglês, seja o francês, seja o alemão, são organizações educativas fundadas na teoria do conhecimento pela intuição intelectual, na teoria moral do treino da vontade, na nobreza dos estudos literários e na prevenção contra o prático e o técnico. [...]. Até nos tipos de escolas encontra-se a hierarquia platônica, com maior dignidade assegurada às formas contemplativas do saber, depois, em uma segunda ordem, às do conhecimento científico experimental e, afinal, às do ensino prático ou técnico, como último escalão da ordem educacional (2006, p. 37).

A tradição dualista pesa nas concepções, nos costumes e nas práticas das instituições educativas e dos professores. Uma outra filosofia, calcada no método científico, deve estar ciente da posição tradicional e buscar uma nova formulação da teoria do conhecimento e de suas implicações sociais, morais, políticas e educacionais. Anísio vê no pragmatismo de Peirce, James e Dewey uma filosofia que cumpre tais requisitos, sobretudo o último apresentaria uma elaboração mais acabada do método de filosofia, revisando os conceitos de razão e experiência e desenvolvendo suas aplicações numa filosofia da educação com espírito de continuidade, conciliadora dos velhos dualismos.

Essa filosofia elaborada em meados do século XIX e no início do XX rejeita os conceitos cartesianos de alma e de conhecimento. Para ela, a “alma” designa certas formas do comportamento humano e recebe uma explicação meramente natural. O conhecimento envolve mais a descoberta de *como* as coisas são do que aquilo *que* elas são. A verdade é buscada, mas se contenta com uma garantia provisória da prova experimental em constante renovação. Critica-se também a noção empiricista de experiência, repensada, na esteira dos desenvolvimentos da biologia, como a interação do organismo com o meio. A mente, assim, não é algo passivo e nem a razão uma faculdade superior criadora de conceitos e categorias. “Estes conceitos ou categorias resultam da percepção das conexões e coordenações dos elementos constitutivos dos processos de experiência e constituem *normas* de ação ou *padrões* de julgamento” (TEIXEIRA, 2006, p. 39).

O pragmatismo ou instrumentalismo (como preferiria Dewey) ao unir teoria e prática, estudos científicos e investigações filosóficas reformula a teoria do conhecimento fundando-a na observação e na experiência, na hipótese, verificação e revisão constante de seus achados. A generalização do novo método de conhecimento para os campos da moral, da política, da organização social permitiria uma nova abordagem desses campos mais afeita às tarefas imposta pela industrialização, que se realiza pelo incremento científico, e pela sociedade

democrática, que demanda um desenvolvimento das potencialidades do indivíduo.

A necessidade de organização da sociedade democrática torna-se o grande problema contemporâneo. A democracia é definida como forma social e de governo assente na igualdade de oportunidades e no máximo de participação dos indivíduos entre si e entre os diferentes grupos sociais em que se subdivide a sociedade. Ora a sociedade democrática, sob os influxos da aplicação da ciência à civilização e da industrialização, demanda um outro tipo de educação. Essa educação não poderá ser mais aquela fundada sob as orientações de um dualismo epistemológico e justificador de uma divisão social entre homens livres e escravos, nobres e plebeus, cultos e incultos, elite e povo. A busca por uma educação adequada à democracia levará Anísio a criticar aquelas formas escolares que contribuem para a manutenção de uma sociedade dualista dividida entre elite governante e povo governado. A caracterização desse dualismo social, especialmente presente na formação brasileira, e de sua repercussão escolar serão o assunto do próximo tópico.

4. DUALISMOS SOCIAL E ESCOLAR

Em um artigo publicado no livro *Educação no Brasil*, intitulado “Duplicidade da Aventura Colonizadora na América Latina e sua repercussão nas Instituições Escolares”, Anísio nos oferece sua interpretação histórica da formação social brasileira. Apesar do título, o foco será mesmo o Brasil, tendo o autor postulado que provavelmente sua abordagem sobre o país pudesse ser ampliada para a América Latina. Um estudioso da educação brasileira, Marcos Cezar Freitas (2000)⁵, assinala a importância desse artigo e suas relações com certa historiografia brasileira que via no passado colonial português a origem de muitos dos males culturais do Brasil, principalmente a apropriação privada do bem público. Esse texto merece realce tanto pelo interesse historiográfico apontado por Freitas quanto por conter como que uma súpula da visão histórico-social-educacional do filósofo brasileiro. Trata-se, sem dúvida, de um escrito-chave para compreensão da obra do autor. Aí se expõe um tema fundamental para o entendimento do papel social da instituição escolar e de seu fracasso como contribuidora para o processo de democratização do Brasil: a *transplantação cultural*⁶.

Para tratar do dualismo social e escolar, portanto, seguirei a argumentação anisiana no artigo em questão. Anísio considera que a América Latina apresenta uma duplicidade de nascença, resumida na divisão entre propósitos reais e

5. Freitas indica diálogos de Anísio com Sérgio Buarque de Holanda e Florestan Fernandes.

6. Ao abordar esse tema, um pesquisador da filosofia ou do pensamento social brasileiro de pronto percebe afinidades teóricas e políticas entre Anísio e o ISEB (Instituto Superior de Estudos Brasileiros). No entanto, desenvolver tal aproximação fugiria aos objetivos deste texto.

propósitos proclamados. Exemplo disso é a colonização, que proclamou a expansão do cristianismo, porém tinha como propósito a exploração das riquezas (ouro e prata). A essa duplicidade de propósitos seguiu-se outra, social, entre senhores e escravos. Para fundamentar sua tese, o educador utiliza a análise de Vianna Moog em *Bandeirantes e Pioneiros* relativa às diferenças nas formas de colonização das Américas. Segundo o intérprete brasileiro, a colonização dos Estados Unidos teria ocorrido num “sentido orgânico”, construtor, enquanto as colonizações espanhola e portuguesa apresentaram um “sentido predatório”, saqueador, não visando a edificação de uma nova sociedade. Disso resultou, no caso brasileiro, uma marcante expressão cultural presente até o final do século XIX: o mazombismo. *Mazombo* era um dos nomes dados aos filhos de portugueses nascidos no país. O mazombismo exprime um sentimento de não pertencimento ao local onde se está, um estranhamento. Anísio assim traça seu perfil:

Os ‘brasileiros’ eram europeus nostálgicos, transviados nestas paragens tropicais. [...]. O mazombo, dividido entre o desejo de regressar, o propósito de reproduzir a cultura da metrópole e as novas condições, o novo meio, a nova dinâmica da conquista, ignorava o fato da transplantação cultural e a necessidade inevitável de adaptação e se perdia em impulsos ridículos de imitação e contrafação (1999, p. 322-3).

Ao invés de adaptar a cultura e suas instituições – transplantadas da metrópole para a colônia – às características da própria terra, o mazombo pretendia suprir as julgadas deficiências locais da realidade humana e social através de revalidações legais. Isso representava um esforço de compensação de realidade que, por meio de declarações oficiais, aspirava tornar a situação existente idêntica à desejada. Como resultado, o mazombismo nos acostumou a viver em dois planos diferentes, o do real, com suas particularidades e originalidades, e o do oficial, com seus reconhecimentos de padrões inexistentes. E mais. Através de atos de governo (legislações) se pretendia mudar a realidade, como num passe de mágica. Essa atitude era possível graças aos dualismos sociais da formação nacional. Primeiro, o dualismo entre metrópole e colônia, depois continuado no dualismo entre “elite” aristocrática, diminuta e povo, numeroso, analfabeto e mudo. Tudo isso moldou um dualismo institucional do qual a escola foi expressão eloquente e grave, pois como adverte Anísio, a escola enquanto instituição artificial (no sentido de uma criação intencional) e incompleta, isto é, suplementar à ação educativa de outras instituições e da própria vida, não pode ser verdadeiramente transplantada, precisa ser recriada em cada cultura. Daí o problema, principalmente em uma sociedade de herança colonial predatória como a nossa, de tentar implantar um sistema escolar exógeno. A consequência será a subversão prática dos objetivos proclamados. A fim de mostrar como esse “transplante educacional” promoveu no Brasil o oposto do objetivo originário da instituição escolar importada, Anísio compara a evolução dos

sistemas escolares na Europa e no país.

Na Europa, os sistemas escolares instituídos durante o século XIX pelo Estado visaram inicialmente à criação de uma escola primária com o objetivo de oferecer o mínimo de formação indispensável para a vida comum do novo cidadão de um estado democrático e industrial. Tal formação diferia daquela promovida pela escola tradicional, de existência anterior à função educadora do Estado, e que visava à manutenção do *status* social de uma classe. A escola primária e posteriormente as escolas normais e de artes e ofícios formavam para o trabalho e para perpetuar o *status* modesto do grupo social atendido. Ao lado dessas, manteve-se a escola tradicional, controlada por particulares, de “classe”, com alunos selecionados devido seus recursos econômicos, e não por seus talentos. Essa escola para a elite ministrava um ensino “desinteressado”, de matérias com supostos poderes educativos, um treino da memória com o intuito de formar a mente. O ensino da escola tradicional ligava-se à fruição e ao lazer, ainda que propugnasse servir à preparação da inteligência. Anísio critica tal visão, afirmando que, na verdade, a escola “desinteressada” nunca foi seletiva da inteligência e sim da sociedade. O critério utilizado por esse tipo de escola se baseava na seleção do público que a podia frequentar (os grupos mais altos da sociedade capazes de arcar com os custos dos estudos), subordinando desse modo os aspectos cognitivos às condições sociais e econômicas.

Havia, portanto, num primeiro momento, a coexistência de dois sistemas escolares. Uma escola prática e utilitária, destinada à preparação para o trabalho, atendendo às camadas mais modestas da sociedade. E uma escola “desinteressada” visando a preparação da elite por meio de uma educação sustentada em uma cultural geral ou humanística dissociada de qualquer caráter prático. Nota-se nessa duplicidade de sistemas escolares o velho dualismo epistêmico entre o teórico e o prático. Todavia, com o desenvolvimento científico e das forças sociais na sociedade industrial, a escola tradicional tornou-se um anacronismo nos grandes sistemas escolares europeus. Segundo Anísio: “Tais forças vêm transformando e unificando toda a educação escolar, que passou a objetivar o preparo dos homens (de todos os homens), de acordo com suas aptidões, a fim de redistribuí-los pelas múltiplas e diversas ocupações de uma sociedade industrial, científica e extremamente complexa” (1999, p. 328). Demanda-se uma educação especializada não só para as atividades industriais mas também para as atividades docentes e científicas.

Anísio concluirá que os países desenvolvidos, de uma forma ou de outra, fundiram os dois sistemas – o prático e o “desinteressado” – criando uma escola comum e uma revisão dos métodos e dos programas

[...] graças à qual as escolas chamadas utilitárias se vêm fazendo, cada vez mais, escolas de cultura geral, sem perda dos seus aspectos práticos, e as escolas 'clássicas' ou 'acadêmicas' se vêm transformando, cada vez mais em escolas de cultura moderna, preocupadas com os problemas de seu tempo, sem perda dos aspectos de cultura geral, hoje mais inteligentemente compreendidos (1999, p. 329).

Nas sociedades democráticas, assim, haveria um esforço por uma escola comum unitária, onde os cidadãos fossem selecionados e distribuídos em distintas ocupações de acordo com suas aptidões, ocorrendo inclusive uma expansão da educação mínima oferecida pelo Estado, até os 16-19 anos de idade. Isso acompanhado de uma diversificação dos currículos e dos programas. A nova educação exigida pelos desdobramentos científicos, industriais e democráticos seria uma educação da inteligência.

Já a evolução dos sistemas escolares no Brasil perpetuou o dualismo. Ao se expandir nosso sistema procurou, como inicialmente na Europa, estabelecer duas formas escolares, uma acadêmica, reduzida, predominantemente particular, destinada à elite, e outra primária, seguida da normal e profissional, para o povo. Com isso assegurava-se o imobilismo social. A escola secundária de elite tornava-se acessível apenas para quem tivesse recursos para custeá-la. Mas outros fatores agravavam nossa situação, de modo a fazer reduzir as oportunidades educativas para a maioria da população. Em um trecho que, apesar da extensão convém transcrevê-lo, Anísio aponta as formas de exclusão do povo na educação e o problema do transplante cultural de sistemas escolares europeus para a realidade brasileira:

Como organizávamos as nossas escolas seguindo os padrões europeus e como tais padrões presumiam níveis de educação coletiva e doméstica relativamente altos, comparados aos existentes em nossa população mais baixa, a escola, mesmo a que se designava de popular, não era popular, mas tipicamente de classe média. Não era só a roupa, o sapato, que afastavam o povo da escola, mas o próprio tipo de educação que ali ministrávamos e de que *não podia* aproveitar-se, em virtude da penúria do seu ambiente cultural doméstico. O "padrão europeu", cuidadosamente mantido, servia assim para limitar a participação popular à própria escola popular. A escola primária e a escola normal prosperavam, mas como escolas de classe média; a escola acadêmica e o ensino superior ficavam ainda mais restritos, destinando-se predominantemente a grupos da classe superior alta. Abaixo dessas classes média e superior, dormitava, esquecido, o povo (1999, p. 331).

Dessa maneira mantinha-se a atitude típica da diferença entre o dito e o executado. Proclama-se o ideal de educação popular, porém evita-o na prática para manter o *status quo* da dualidade social. Fala-se de participação integradora mas "[...] ministra-se educação do tipo inútil e que desencoraja a maioria a prosseguir-la; e se a teimosia popular insistir pela frequência à escola, abrevia-se o período escolar, oferece-se o mínimo possível de educação, alega-se que tal se faz por princípios democráticos, a fim de atender a todos..." (1999, p. 332).

Dificultada a educação primária compulsória, a sociedade brasileira marcada pela dualidade procurará evitar a ampliação de oportunidades de educação média e superior. Contudo, a pressão social de uma classe média em formação – resultado do crescimento econômico do país a partir dos anos 1930, lembre-se que Anísio escreve em 1962 – cobrará os níveis educacionais oferecidos à elite. A questão é que com essa exigência da classe média, que não tinha liberdade para experimentar novas formas educativas condizentes com as mudanças socioeconômicas e com seus próprios interesses, deu-se uma expansão sem uma reformulação dos próprios padrões educativos. Mantido esses a única alternativa para a ampliação desejada foi a falsificação, simulando-se o cumprimento dos padrões *a priori* estabelecidos. “Tratava-se de pura e simples burla; burla de currículos, burla de professores, burla de alunos. A educação fez-se um ritual, um processo de formalidades, como se se tratasse de algo convencional, que se fizesse *legal* pelo cumprimento das formas prescritas” (TEIXEIRA, 1999, p. 333). Caberia, ao contrário, modificar os padrões impostos, de uma cultura literária e humanística, latina (como se fôssemos os herdeiros mestiços e indígenas dessa tradição), e experimentar outras formas até obter padrões locais, regionais e nacionais, mas se optou por seguir referenciais que não se coadunavam com a sociedade e cultura do país.

A transplantação cultural mesclada com a pressão social pela ampliação do ensino secundário e superior levou àquela solução falseadora da realidade: a revalidação legal.

O governo central, *poder concedente*, poderoso e distante, fez-se o instrumento da expansão, autorizando escolas, mediante um sistema de *formalidades* processuais, fiscalização *nominal* e *legalização* de papéis de exame, dando origem à criação originalíssima de verdadeiro *cartório educacional*⁷, por meio do qual se *certifica* a educação recebida e se declara não a sua eficiência mas a sua legalidade. Educar, no Brasil, transformou-se numa questão de formalidades técnicas legais, da mesma natureza das que regem a compra e venda de um imóvel... (TEIXEIRA, 1999, p. 335-6).

Mantendo-se a legislação educacional anacrônica, aumentava-se o número de escolas que conferiam os níveis de ensino exigidos mesmo sem que tais estabelecimentos tivessem o mínimo de condições para cumprir com os padrões fixados: quantidade de professores e alunos preparados com os requisitos culturais solicitados pelos parâmetros altos e estranhos à cultura local.

Com o intuito de manter o imobilismo social, o poder público assumiu a política de sustentar as escolas primária, normal, técnica e agrícola, ou seja, a educação para as classes populares, deixando – salvo algumas escolas modelos – o ensino secundário, porta de acesso ao ensino superior, à iniciativa privada. Assim

7. Esse “cartório educacional”, cioso das formalidades, provavelmente seja ainda hoje percebido quando, em seu cotidiano, o professor ou professora se vê às voltas com o preenchimento de mil formulários (diários, fichas, relatórios) que, muitas vezes, pouco reflete a realidade do contexto escolar. Entretanto, seu não preenchimento dentro dos parâmetros formais estabelecidos pode gerar represálias administrativas.

preservava-se o dualismo escolar, tendo um sistema de escolas práticas e utilitárias para os desfavorecidos e um sistema de escolas secundárias e superiores, pautada numa filosofia educacional de estudos “desinteressados” e formadores do homem “culto”, para a elite.

Dada essa política educacional acreditava-se que o ensino secundário, sendo pago, limitaria seu acesso às camadas abastadas e evitaria a ascensão social do restante da população. Mas algo diverso ocorreu. A maioria dos alunos das classes modestas, porém ascendentes, procurou a escola secundária. A pressão pelo ingresso nesse nível de ensino fez com o que o Estado, mesmo sem aumentar sua rede de escolas, ampliasse na prática a escola secundária pela equiparação legal das escolas particulares surgidas. Outro ponto dessa política não refletido pelo Estado e que favoreceu a ampliação das escolas particulares foi a própria organização da escola secundária que, baseada num ensino “intelectual”, poderia ser mais barata, uma vez que não necessitava de equipamentos para laboratórios e oficinas, tais como os exigidos para um ensino manual, técnico.

Desse modo, afirma Anísio, abriu-se uma descompassada ampliação do ensino secundário pelo país entre os anos 1930-60, e o nosso dualismo escolar ganhou os seguintes contornos. Passou-se a ter uma escola secundária, de caráter acadêmico, “intelectual”, de funcionamento aparentemente menos custoso, entregue, sob concessão governamental, à iniciativa privada, com o privilégio de ser a passagem obrigatória para o ensino superior, e ao lado um sistema público de educação (escolas primária, técnica, agrícola e normal) voltado para o trabalho porém sem nenhuma forma de privilégio, como, por exemplo, possibilitar o acesso ao ensino superior⁸.

O Brasil imitou, transplantou o sistema dual europeu, no entanto, não seguiu sua transformação em um sistema único de ensino. Pelo contrário, expandiu os anacronismos e erros daquele, como a dicotomia entre trabalho intelectual e manual, criando a incrível peculiaridade do crescimento de escolas de ensino “desinteressado” numa sociedade do trabalho e da produção. Contudentemente assevera Anísio:

Ao invés da fusão transformadora dos dois sistemas, que se deu em todas as nações desenvolvidas, tivemos no Brasil a expansão da educação de tipo predominantemente acadêmico, ou como tal considerada! A educação desse tipo, a mais difícil das educações, foi aqui tornada a mais fácil e a mais barata. Mas a população brasileira não está a buscar tais escolas em virtude dos ensinamentos que ministram, pois realmente pouco ensinam, mas pelas vantagens que oferecem e pelo menor custo de seus estudos, o que permite que sejam elas ainda escolas privadas. Como nem professores nem alunos lá estão seriamente a buscar a educação que a escola “proclama” oferecer, reduzem-se todos os seus pseudo-estudos a expedientes para passar nos exames (1999, p. 339).

8. Deve-se ter presente que à época o ensino técnico (industrial, comercial, agrícola) não equivalia ao nosso atual ensino médio integrado. Para entrar na universidade era preciso cursar o secundário.

A expansão do sistema escolar brasileiro, critica o filósofo, conserva uma espécie de concepção mágica da educação escolar, originária dos séculos XVIII e XIX, e que pode ser expressa por dois conceitos: a educação como um bem-em-si-mesmo e a educação fundamentalmente para fruição e o lazer. Mas para Anísio, “A educação escolar tem de ser uma *determinada educação*, dada em condições capazes de torná-la um êxito, e a serviço das necessidades individuais dos alunos em face das oportunidades do trabalho na sociedade” (1999, p. 340). A educação cumpre, sempre, uma função social, por isso ser uma “determinada educação” e que, no contexto científico, industrial e democrático moderno, envolve outras necessidades como um ensino que articule teoria e prática e prepare para todas as ocupações sociais.

De acordo com Anísio, esses conceitos errados respondem a racionalizações com que substituímos os valores proclamados pelos valores praticados. Exemplos. Proclama-se a escola primária como de sua importância e a simplifica pela diminuição de horários, desqualificação dos professores e toda sorte de improvisações. Proclama-se o ensino médio como recurso para melhorar o nível da formação da força de trabalho e se admite sua expansão por escolas ineficientes. Proclama-se a educação superior como necessária para a formação de quadros de nível e promovem-se escolas superiores improvisadas. No campo da educação de adultos e rural fazem-se campanhas diversas mas se evita um planejamento econômico e financeiro adequado para suas reais demandas. Reconhece-se o absurdo de o currículo do secundário ofertar tantas matérias com um tempo exíguo, porém se mantém sua estrutura.

Anísio, no entanto, adota um tom otimista ao final de sua análise do dualismo social e escolar. Ele admite que a mentalidade da nação, sob os impactos das mudanças sociais e da difusão do conhecimento na vida moderna, vem substituindo a concepção mágica por conceitos técnicos e científicos. O otimismo devia-se ao contexto político democratizante e à aprovação, em 1961, da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira que, mesmo conjugando interesses diversos, indicava uma reconstrução educacional. O educador via a possibilidade de que o sistema de educação popular de 11 a 12 séries, quando completo e organizado, promovesse a educação da criança na escola primária e do adolescente na escola média, sendo esta entendida como uma etapa própria visando o trabalho em suas múltiplas variedades e não um momento preparatório para o exame vestibular.

5. EDUCAÇÃO PARA A DEMOCRACIA

Toda crítica de Anísio aos dualismos no conhecimento, na sociedade e nas instituições escolares tem um objetivo muito preciso: pensar uma educação para

a democracia na sociedade brasileira. A construção da sociedade democrática é o fim almejado. Sua realização, segundo o filósofo, requer um determinado tipo de educação. Não se está aqui em uma perspectiva ingênua, “idealista” que concebe a educação como instrumento todo-poderoso, fator preponderante para construção democrática. Longe disso. Como o autor deixa explícito no capítulo “Política, Industrialização e Educação” de *Educação e o mundo moderno*: “Não se pode, com efeito, discutir a educação como algo em si mesmo. Nada mais ela é do que epifenômeno de forças muito mais profundas, que controlam a sociedade” (TEIXEIRA, 1999, p. 244). Com isso reafirma-se que a educação – e no contexto moderno a escola, principal instrumento de uma forma educativa intencional e organizada – apresenta uma íntima relação com a política. Considerá-la dissociada de uma intencionalidade política é recair na concepção mágica acima criticada. Sendo assim, o esforço intelectual e prático de Anísio é o de conceber uma filosofia da educação e uma forma escolar capazes de contribuir com o processo democratizante pelo qual passava (diria que ainda passa a trancos e barrancos) o país. Nesse sentido, caminha o pensamento anisiano para a formulação de uma teoria democrática da educação e a proposição de uma escola comum pública. O fundamento e a proposta de uma educação para a democracia. A base epistemológica e a visão histórico-social desse projeto foram trabalhadas acima. Neste tópico detalharei dois pontos: a) a noção de democracia e sua relação com a educação; b) as características da escola comum pública. Duas obras são essenciais nessa investigação e podem ser tomadas como complementares: *Educação não é privilégio* (1ª edição 1957) e *Educação é um direito*.

Os fundamentos democráticos da educação são explorados na primeira parte de *Educação é um direito*. Outros textos abordam as ideias contidas nesse livro, porém sem o desenvolvimento mais sistemático aí apresentado. Anísio começa pela análise da forma democrática de vida. Como já indicado, a democracia não deve ser entendida simplesmente como uma *forma de governo*, com suas divisões entre os poderes, modos de definição das lideranças e corpo de leis. Como *forma de vida*, a democracia envolve uma certa disposição mental, modos de relacionamento social, hábitos e sensibilidade para com os outros membros da comunidade. Uma forma de vida recente na história humana que, na visão de Anísio, surge pelos séculos XVII-XVIII e de maneira imperfeita, trazendo vícios da forma aristocrática anterior. As duas formas possuem pressupostos radicalmente diferentes:

A forma democrática de vida funda-se no pressuposto de que ninguém é tão desprovido de inteligência que não tenha contribuição a fazer às instituições e à sociedade a que pertence; e a forma aristocrática, no pressuposto inverso de que a inteligência está limitada a alguns que, devidamente cultivados, poderão suportar o ônus e o privilégio da responsabilidade social, subordinados os demais aos seus propósitos e aos seus interesses (TEIXEIRA, 1996, p. 23).

A hipótese político-social democrática da igualdade de inteligência, segundo o filósofo, se comprovará pela experiência, quer dizer, pela participação individual na elaboração dos valores e nas orientações da sociedade a qual se pertence. Essa experiência necessita de condições apropriadas para ser realizada: o oferecimento aos indivíduos do acesso aos meios de desenvolvimento de suas capacidades de modo a habilitá-los para participação nos atos e nas instituições da vida social. No entanto, alguns problemas históricos e teóricos teriam impedido a organização social apropriada ao modo de vida democrático. Em outras palavras, as condições sociais para a experimentação democrática ficaram, durante certo tempo, bloqueadas.

“A forma democrática assumiu inicialmente o aspecto de libertação das forças individuais, com a destruição da ordem anterior [feudal, aristocrática]. O indivíduo sentiu-se livre, sem inibições e sem constrangimentos artificiais” (TEIXEIRA, 1996, p. 26). Esse primeiro momento deu origem às teorias do indivíduo “soberano” e do *laissez-faire* econômico para justificar a operação das novas forças sociais e fundamentar a sociedade da “livre iniciativa individual” e da proteção da propriedade. Pensadores como A. Smith, Ricardo, Malthus, Locke, Hume e Mill formulam tais ideias. Nesse contexto, as liberdades defendidas de expressão, reunião, organização estavam subordinadas a uma condição fundamental: a educação. Considera-se que o homem precisa educar-se para formar sua inteligência e poder usar eficazmente sua liberdade.

O problema das teorias da liberdade desse período é que o indivíduo a que se referiam não passava de um grupo pequeno de donos da terra e da indústria nascente. “A massa trabalhadora [na visão desses teóricos] não se compunha de ‘indivíduos’, mas constituía a simples massa de manobra, mercadoria sujeita às leis ‘naturais’ da oferta e da procura” (TEIXEIRA, 1996, p. 27). Desse modo, no século XVIII, não se compreendeu a dependência entre o novo tipo de sociedade – que destruía a ordem feudal e aristocrática – e a educação. Criaram-se, logo, teorias para julgar como insensata a oferta educacional para todos. De acordo com Anísio:

Com as leis econômicas “naturais” e a “natureza individual” do homem, dotado, assim, “naturalmente” de poderes e capaz, portanto, de abrir caminhos por si, desde que tivesse “força de vontade”, foi possível a aceitação nominal dos princípios democráticos sem que se transformassem substancialmente os hábitos, os costumes e a tranquila ascensão da classe média (1996, p. 28).

Como consequência, a moderna sociedade industrial explorou as possibilidades financeiras das novas invenções (ancoradas na ciência) e buscou, paradoxalmente, manter-se conservadora no plano social. Houve o máximo de integração econômica e o mínimo de integração social. O movimento educacional até o começo do século XX refletiu esse paradoxo caracterizando-se por uma educação limitada, mantenedora do dualismo de sistemas escolares, diferenciando a educação oferecida à elite e a

educação oferecida ao povo. A nova hipótese social de uma sociedade igualitária e justa não foi, de fato, posto à prova. Isso, no entendimento do filósofo, demandaria: a) o desenvolvimento de uma educação concebida como método para ensinar a pensar em termos científicos; b) o desenvolvimento do conhecimento humano no campo social semelhante ao alcançado na esfera das ciências naturais. Observa Anísio que o método científico, ao não ser devidamente aplicado à análise social, acabou por favorecer uma compreensão tradicional, aristocrática da sociedade. E em outra passagem, nota que o problema do individualismo estava menos em seu conceito que em sua aplicação restrita a uma parcela da sociedade (cf. TEIXEIRA, 1996, p. 34-5).

Ciência e democracia podem muito bem caminhar separadamente. Para o educador, ainda que se possa detectar afinidade entre as duas com respeito a uma confiança na razão humana devidamente cultivada, seja em sua capacidade de ação social (política) ou de busca da verdade (ciência), nota-se que em alguns países, durante os séculos XVIII e XIX, a ciência foi incorporada a serviço do Estado entretanto sem alterar a estrutura social (casos da Alemanha e da América Latina) enquanto outros realizaram tal articulação (EUA, França, Inglaterra). Tem-se, então, que em determinados lugares a revolução científica e industrial é acompanhada de uma revolução democrática, já em outros as duas primeiras caminham independente da terceira. Uma política de força impede o funcionamento da democracia, isso se viu durante as Guerras Mundiais e na divisão do mundo entre capitalistas e comunistas.

O filósofo questiona como é possível a não integração entre o espírito científico e o espírito democrático. Por que se aceitam os progressos das ciências físicas sem uma contrapartida na mudança de nossas atitudes e conceitos pré-científicos nos contextos sociais? O que gera essa fragmentação? Anísio não nos oferece respostas cabais. Procura antes criticar as respostas prontas, indicar perspectivas, identificar modelos sociais que têm ensaiado alternativas e apresentar caminhos.

Critica tanto os que julgam a fragmentação como resultado da luta de classes, comparando-os aos físicos pré-científicos “que julgavam o calor resultado de uma força calorífica e a leveza, de uma força de levitação” (TEIXEIRA, 1996, p. 34) – o que seria uma explicação mítica – quanto aqueles que desejam nada mudar e santificam a tradição. Critica ainda os que consideram o progresso obtido por sociedades democráticas como resultado “natural” do livre jogo das forças econômicas e do desenvolvimento “natural” dos indivíduos, pois esses não veriam que tais conquistas foram mais “[...] o resultado das respectivas histórias individuais, de acasos de sorte e do controle perfeitamente artificial, embora aparentemente privado e não público, das condições do êxito pessoal de componentes privilegiados dos grupos, que vieram a constituir as classes médias das sociedades democráticas” (TEIXEIRA,

1996, p. 35). Nota-se pelo teor das críticas do educador a quem elas se direcionam: aos marxistas, aos conservadores e aos liberais clássicos. Todos, de um modo ou outro, pode-se dizer, convergem em explicações mágicas.

A saída seria aplicar o método científico para o estudo do comportamento humano, possibilitando ao próprio homem um meio para o controle de si mesmo no interesse da convivência humana feliz e justa. Tal perspectiva, entende Anísio à época, está em fase de ensaio. Nos Estados Unidos algo se realizaria nesse sentido. Certamente não de maneira perfeita, mas com uma tendência à ampliação democrática ao tentar incluir os indivíduos numa espécie de classe média universal e ao experimentar uma educação comum.

O caminho para a articulação entre ciência e democracia, inteligência e liberdade, isto é, para evitar a fragmentação, passa pela educação. Conforme Anísio:

A sociedade democrática só subsistirá se produzir um tipo especial de educação escolar, a educação escolar democrática, capaz de inculcar atitudes muito especiais e particularmente difíceis, por isso que contrárias às velhas atitudes milenárias do homem. Terá de inculcar o espírito de objetividade, o espírito de tolerância, o espírito de investigação, o espírito de ciência, o espírito de confiança e de amor ao homem e o da aceitação e utilização do novo – que a ciência a cada momento lhe traz – com um largo e generoso sentido humano (1996, p. 43).

A sociedade, nessa visão, pode acelerar a incorporação dos ideais democráticos através da escola. Claro está que não se trata de qualquer escola. A escola dualista, por suas características excludentes e aristocráticas, não serve. E a escola particular, sozinha, não teria condições suficientes para envolver toda a sociedade. O filósofo da educação concebe, portanto, que só uma *escola comum pública, universal e gratuita* seria condizente com uma sociedade plural e múltipla, constituindo-se como uma miniatura de sociedade democrática, um exemplo de instituição integradora, humana e pessoal que permitiria ao indivíduo experimentar a democracia. Nas palavras de Anísio:

A *escola pública é o instrumento da integração e da coesão* da “grande sociedade”, e se deve fazer o meio de transformá-la na “grande comunidade”. O Estado democrático não é, apenas, o Estado que a promove e difunde, *mas o Estado que dela depende* como condição *sine qua non* do seu próprio funcionamento e de sua perpetuação (1996, p. 48, grifo meu).

A defesa intransigente da escola pública comum como instrumento promotor da democracia será a principal marca do pensamento e da ação de Anísio. Toda polêmica levantada pelo livro *Educação não é privilégio*⁹ gira em torno dessa defesa. Mas o que significa esse tipo de escola na sociedade brasileira? Quais suas características?

Primeiro é preciso lembrar, como debatido no tópico anterior, que a

9. Para uma visão histórica da polêmica, conferir o estudo de Clarice Nunes “Prioridade número um para a educação popular” in TEIXEIRA, 2007a, p. 199-252.

escola comum responde ao dualismo escolar. Ela parte de outra concepção de conhecimento, fundada na noção de experiência e, por isso, não dicotomiza teoria e prática. Além disso, a escola comum contribui para quebrar a dualidade social que está na base do dualismo escolar. Uma escola comum pública volta-se para todos os grupos sociais, não restringe seu atendimento à elite ou ao povo. Seja pelo conhecimento trabalhado, seja pelo público acolhido, a escola comum pública revela-se um componente essencial da democracia.

O contexto nacional, porém, apresenta um desafio à concretização da escola comum pública: o interesse privado. Nas considerações sobre a evolução dos sistemas escolares no Brasil, Anísio já apontava como em nossa história a noção de escola pública não gozava de grande vigor e como o Estado adotava uma atitude de semi-indiferença com respeito à escola particular. Mas quando o educador faz a defesa da escola comum pública nos idos dos anos 1950-60 (e mesmo antes), em plena discussão e elaboração da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, os interesses particulares, especialmente da Igreja Católica, afloram. Uma verdadeira batalha será travada em torno dos recursos a serem destinados para a educação. A questão que se põe é: os recursos públicos devem ser destinados à construção de escolas públicas ou à subvenção de escolas particulares para atendimento público? Para Anísio, a primeira alternativa é a correta. Por pensar assim, será considerado inimigo do ensino privado¹⁰ e taxado até mesmo de comunista. O filósofo, contudo, não reivindica a ausência da iniciativa privada na educação. Apenas considera que o empreendimento de uma escola comum “[...] se irá fazer tão dispendioso e tão amplo, que em sua maior parte será inevitavelmente público. Público, por esse motivo do custo, e público, porque representará cada vez mais um interesse público [isto é, de toda sociedade]” (TEIXEIRA, 1996, p. 46). De fato, uma escola comum pública nos moldes pensados por Anísio solicitaria um grande volume de recursos financeiros. Afinal, não bastaria uma escola primária que ensinasse somente a ler, escrever e contar, e depois uma escola secundária “verbalista”, de cultura geral, na qual predomina o método expositivo, de informações teóricas *sobre* as coisas. Essas escolas são “intelectualistas”, separam o saber e o fazer e são mais baratas do ponto de vista orçamentário, uma vez que não necessitam de maiores equipamentos para atividades manuais e práticas, e não raro requisitam um preparo mínimo do professor.

Na escola comum pública postulada e concretizada na experiência da Escola-Parque Centro Educacional Carneiro Ribeiro¹¹:

10. Para conferir essas críticas, ver o “Memorial dos bispos gaúchos ao Presidente da República sobre a Escola Pública única”. Disponível em <http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/artigos/bispo.htm>. Acesso em 16/08/2017.

11. Para maiores informações sobre o projeto da Escola Parque, confira <http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/livro11/pagina33.htm> Acesso em 16/08/2017.

A educação comum, para todos, já não pode ficar circunscrita à alfabetização ou à transmissão mecânica das técnicas básicas da vida civilizada – ler, escrever e contar. Já precisa formar, tão solidamente quanto possível, embora em nível elementar, nos seus alunos, hábitos de competência executiva, ou seja, eficiência de ação: hábitos de sociabilidade, ou seja, interesse na companhia de outros para o trabalho ou o recreio; hábitos de gosto, ou seja, de apreciação da excelência de certas realizações humanas (arte), hábitos de pensamento e reflexão (método intelectual) e sensibilidade de consciência para os direitos e reclamos seus e de outrem (TEIXEIRA, 2007a, p. 108-9).

A consecução dessa formação exige orçamento consistente e preparação profissional adequada do professor. Daí a ênfase de Anísio na destinação massiva e ampliada dos recursos públicos para as escolas públicas. O projeto educacional do filósofo possui a premissa democrática e a premissa do novo conhecimento científico, “[...] que tornou comuns as atividades intelectuais e de trabalho, ou seja de saber e fazer, que se distinguem como divisões equivalentes do mesmo esforço, sempre inteligente e especializado ou técnico” (TEIXEIRA, 2007a, p. 77).

Sem entrar nos detalhes de cada etapa educativa, pode-se resumir que toda educação seria numa escola comum iniciada com atividades de jogo, depois atividades de trabalho – não no sentido econômico, mas no de esforço ordenado a determinados fins –, seguida de atividades teóricas para a formação do técnico, do cientista ou do profissional. A transmissão da cultura – o estudo do passado – se daria em função do presente, do quanto o passado esclarece o presente. A formação dos diversos quadros profissionais não se diferenciaria na natureza (intelectual ou manual, dicotomia falsa), nem no método (o científico) mas na quantidade (isto é, duração) das ênfases das atividades. Assim concebida, a escola precisaria ser de tempo integral para os estudantes e servida por professores de tempo integral.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS E INDICAÇÕES PARA PESQUISA

Apresentei uma das maneiras possíveis de abordar o pensamento de Anísio Teixeira, destacando sua crítica aos dualismos no conhecimento, na sociedade e na educação escolar e suas propostas para fugir de falsas e perniciosas dicotomias. Outras exposições de suas ideias e ações são possíveis. O Anísio administrador público ou o intelectual integrante do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova¹² são dimensões comumente tratadas nos estudos em educação. Aqui procurei enfatizar os aspectos filosóficos do autor por duas razões. Primeiro porque conhecer sua visão filosófica de educação é essencial para compreender suas propostas

12. Uma edição recente desse manifesto de 1932, juntamente com o segundo manifesto dos educadores da década de 1950, pode ser consultada em AZEVEDO, Fernando de; [et al.]. *Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959)*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. Disponível em <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4707.pdf> Acesso em 17/08/2017.

no âmbito pedagógico e administrativo. Segundo porque Anísio ainda é um ilustre desconhecido de parte significativa dos estudantes e dos professores de filosofia (públicos com os quais trabalho mais diretamente), tanto no ensino médio quanto no superior. O que, infelizmente, não é de se estranhar dada a pouca atenção à filosofia da educação e à filosofia brasileira nos cursos de filosofia do país. Cenário que melhorou nos últimos anos, porém não o suficiente para que um estudante de filosofia, nos dias de hoje, deixe de completar sua formação desconhecendo um dos principais filósofos da educação do país.

Antes de indicar algumas fontes para o prosseguimento da pesquisa sobre Anísio Teixeira, farei dois breves apontamentos.

Apontamento 1: a filosofia da educação brasileira. Anísio pode ser considerado um dos clássicos da educação brasileira e, numa perspectiva histórica da filosofia brasileira, caberia analisar as influências, aproximações e divergências entre sua filosofia da educação e a de outros expoentes do país. Nesse sentido, ainda está por ser feita uma investigação mais sistemática das relações entre as filosofias da educação de Anísio Teixeira, Paulo Freire e Dermeval Saviani¹³. Sabe-se da influência que Anísio exerceu sobre o primeiro momento da reflexão freireana, sobretudo no primeiro livro de Freire *Educação e Atualidade Brasileira* (1959). Conhece-se também a crítica de Saviani aos escolanovistas em obras como *Escola e Democracia* e *Pedagogia histórico-crítica*, e que possui implicações para o pensamento anisiano. Contudo, o número de pesquisas focadas nas possíveis contribuições de um autor sobre o outro ou na avaliação das críticas de Saviani é pequeno. Há, portanto, um campo de pesquisa a ser trabalhado.

Apontamento 2: “realismo educacional”. O estudo do pensamento de Anísio, como disse no início do texto, gera a sensação de prazer intelectual e desespero político. Isso me parece ser o resultado de um certo “realismo educacional” que advém das provocações do autor. Esse “realismo” inspira e, julgo, permite evitar ingenuidades nos discursos e nas práticas educacionais. E qual seria a principal característica deste “realismo”? A consideração de que educação pública de qualidade se faz com estrutura e formação profissional adequadas, o que implica recursos financeiros de monta. Em outras palavras, educação escolar pública de qualidade é cara. Qualquer iniciativa pedagógica ou política que desconsidere isso é mera ingenuidade ou má-fé. Anísio estava muito ciente da imprescindibilidade de grandes recursos financeiros para concretizar sua proposta educacional, tanto que atuou administrativamente para obter o financiamento público necessário. A atenção dada pelo filósofo aos condicionantes materiais para efetivação da prática pedagógica nos serve de alerta tanto contra os discursos pedagógicos que sobrevalorizam a

13. Há alguns estudos mais recentes sobre isso, por exemplo, FONSECA (2011) e SAVIANI (2010), contudo estão longe de esgotar o tema.

“vontade” ou “missão” de ensinar mesmo em circunstâncias materiais precárias quanto contra as “boas” intenções políticas que afirmam valorizar a educação mas promovem os mais desavergonhados cortes orçamentários.

Finalizo sugerindo dois recursos de fácil acesso para continuar a pesquisa sobre Anísio Teixeira. Além dos textos de Anísio trabalhados ao longo deste artigo e das obras listadas nas referências bibliográficas, indico as seguintes fontes.

1) *Anísio Teixeira: Educação não é privilégio*¹⁴, Direção e Roteiro Mônica Simões, 2007, 44 minutos.

Documentário produzido pela TV Escola. A partir de depoimentos de familiares, amigos e estudiosos e de imagens de arquivo, de documentos e de vídeos traça um perfil da atuação e das ideias de Anísio com ênfase na criação da Escola Parque Centro Educacional Carneiro Ribeiro. É um bom filme para o contato inicial com a obra anisiana e para visualizar o projeto da escola parque.

2) Biblioteca Virtual Anísio Teixeira¹⁵

Site desenvolvido pelo IBICT (Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia) e hospedado na página da UFBA. Traz um grande acervo de e sobre o filósofo. A maior parte dos textos de Anísio está disponível para download, sobretudo os artigos. Há ainda um bom número de estudos acerca do educador e variadas informações sobre sua vida e obra através de textos e imagens. Essa biblioteca é uma referência fundamental para pesquisa do pensamento anisiano.

REFERÊNCIAS

A Escola Parque da Bahia. Disponível em: <http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/livro11/pagina33.htm> . Acesso em 16/08/2017

FONSECA, Sérgio C. **Paulo Freire & Anísio Teixeira: convergências e divergências** (1959-1969). Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2011.

FREITAS, Marcos Cezar de. História, Interpretações e Identidade Nacional: os “encontros” de Anísio Teixeira. In: SMOLKA, Ana Luiza Bustamante; MENEZES, Maria Cristina (orgs.). **Anísio Teixeira, 1900-2000. Provocações em educação.** Campinas: Autores Associados; Bragança Paulista: Universidade São Francisco, 2000.

GERIBELLO, Wanda Pompeu. **Anísio Teixeira: análise e sistematização de sua obra.** São Paulo: Atlas, 1977.

Memorial dos bispos gaúchos ao Presidente da República sobre a Escola Pública única. Disponível em <http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/artigos/bispo.htm>. Acesso em 16/08/2017.

NUNES, Clarice. **Anísio Teixeira.** Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

_____. **Anísio Teixeira: a poesia da ação.** Bragança Paulista, SP: EDUSF, 2000.

14. Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=ls-FoXhfM_Y Acesso em 17/08/2017.

15. Disponível em <http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/> Acesso em 17/08/2017.

Relatório da Comissão Anísio Teixeira de Memória e Verdade da Universidade de Brasília.
Brasília: FAC-UnB, 2016. Disponível em http://www.comissaoverdade.unb.br/images/docs/Relatorio_Comissao_da_Verdade.pdf. Acesso em 16/08/2017.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** 3. ed. rev. Campinas, SP : Autores Associados, 2010.

_____. Sobre a atualidade de Anísio Teixeira. In: SMOLKA, Ana Luiza Bustamante; MENEZES, Maria Cristina (orgs.). **Anísio Teixeira, 1900-2000. Provocações em educação.** Campinas: Autores Associados; Bragança Paulista: Universidade São Francisco, 2000.

TEIXEIRA, Anísio. **Esboço de um trabalho distinguindo a função dos políticos e pensadores de um lado e a dos técnicos de outro, dentro da atividade educacional nacional.** Arquivo Anísio Teixeira, Série Produção Intelectual, AT [Teixeira, A.] pi 00.00.00/17, CPDOC/FGV.

_____. **Educação e o mundo moderno.** Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2006.

_____. **Educação é um direito.** 2 ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1996.

_____. **Educação não é privilégio.** 7 ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007a.

_____. **Educação no Brasil.** 3 ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1999.

_____. **Pequena introdução à filosofia da educação: a escola progressiva ou a transformação da escola.** Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007b.

DESAFIOS HISTÓRICOS DA INCLUSÃO: CARACTERÍSTICAS INSTITUCIONAIS DE DUAS NOVAS UNIVERSIDADES FEDERAIS BRASILEIRAS

Data de aceite: 05/05/2020

Data de submissão – 14/04/2020

Eduardo Santos

Programa de Pós-Graduação em Educação
(PPGE)

Universidade Nove de Julho (UNINOVE)
São Paulo

<https://orcid.org/0000-0002-2895-2826>

<http://lattes.cnpq.br/4926332503684232>

Manuel Tavares

Programa de Pós-Graduação em Educação
(PPGE)

Universidade Nove de Julho (UNINOVE)
São Paulo

<https://orcid.org/0000-0003-2463-7383>

<http://lattes.cnpq.br/6582778268180840>

RESUMO: Este artigo é uma reflexão sobre as principais características institucionais das novas universidades que emergiram no Brasil a partir dos governos Luís Inácio Lula da Silva (2002-2010), com prosseguimento no primeiro governo Dilma Roussef (2011-2014). Elas representam, a nosso ver, uma “transgressão” relativamente aos modelos clássicos de universidade que foram implantados no Brasil (napoleônico, humboldtiano e estadunidense)

e uma resposta nacional contra hegemônica às linhas de força (conceituais e políticas) de um processo mais amplo de reconfiguração da educação superior no mundo contemporâneo, que tem como tipo ideal a chamada *world class university*. Tomamos, como casos em estudo para este debate, as universidades federais multicampi da Fronteira Sul (UFFS), sediada em Chapecó, Santa Catarina, e do Sul da Bahia (UFSB), sediada em Itabuna, Bahia, pelo fato de serem instituições que assumem compromissos com a inclusão de segmentos populacionais oriundos de escolas públicas, de minorias étnico-sociais e de territórios historicamente afastados do ensino superior público, colocando-se, desse modo, ao serviço de segmentos da população historicamente oprimidos. Defendemos, neste texto, a tese de que tais instituições aproximam-se de uma perspectiva popular de educação superior, quer do ponto de vista das suas matrizes institucionais e curriculares, quer de suas políticas de inclusão, e que vão além do acesso a vagas; nesse passo, apresentam as necessárias condições de possibilidade para o enfrentamento do desafio da qualidade e a consolidação do sistema nacional de educação superior. O texto está pautado na análise de dados públicos disponibilizados nas páginas dessas universidades e de entrevistas com pró-

reitores realizadas no âmbito do Projeto “Observatório da Universidade Popular no Brasil”, desenvolvido pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho (PPGE-Uninove).

PALAVRAS-CHAVE: Educação Popular. Educação Superior Inclusiva. Diversidade Cultural e Epistemológica. Integração Regional. Universidade Federal da Fronteira Sul. Universidade Federal do Sul da Bahia.

HISTORIC CHALLENGES OF THE INCLUSION: INSTITUTIONAL FEATURES OF TWO NEW FEDERAL BRAZILIAN UNIVERSITIES

ABSTRACT: This paper is a reflection on the new university models that emerged in Brazil from governments Luis Inácio Lula da Silva (2002-2010), to continue in the first government Dilma Rouseff. They represent, in our view a “transgression” in relation to the classic models of University and a national response against the hegemonic lines of power (conceptual and political) of a wider process of reconfiguration of higher education in the contemporary world. We take as case studies for this debate, the federal universities of Fronteira Sul (UFFS), based in Chapecó, Santa Catarina, and Sul da Bahia (UFSB), based in Itabuna, Bahia, because they are institutions that assume commitments with the ecology of knowledge (Santos, 2004; Benincá, 2011) and with the omnilateral cognitive democracy (Romão, 2013), placing the university at the service of historically oppressed population and to promote the inclusion of other territories, cultures and epistemology. Both institutions claim, in their founding documents, the condition of radically democratic and strongly inclusive universities, as well as proposing the focus on regional integration. We defend in this text to claim that such models are close to a popular perspective of higher education, both from the point of view of its institutional and curricular matrices or their inclusion policies. This text is guided for the analysis of data collected in research with professors of the project “Monitoring the Popular University in Brazil,” developed by the Program of Graduate Studies in Education, University Nove de Julho (PPGE-Uninove).

KEYWORDS: Popular Education. Higher Inclusive Education. Cultural and Epistemological Diversity. Regional Integration. Federal University of Sul da Bahia. Federal University Fronteira Sul.

1. INTRODUÇÃO

As políticas públicas na área de educação predominantes no Brasil, via de regra, aprofundaram o caráter excludente de seu sistema nacional de educação superior, reproduzindo uma realidade que privilegiava as elites e excluía grupos sociais desfavorecidos. A universidade, instituição tardiamente implantada

no início do século XX¹, modelada segundo os paradigmas das universidades ocidentais – humboldtianas, napoleônicas e estadunidenses –, que se tornaram clássicos, e suas respectivas práticas educativas, por se regularem por uma única lógica e um único modelo de racionalidade, parecem ainda reproduzir um processo de colonização do imaginário social, agora mantido, em tempos de globalização neoliberal e internacionalização dos sistemas nacionais, pela colonialidade do poder² e do conhecimento (Quijano, 2000; Mignolo, 2010). Nesse percurso, contribuíram para a manutenção de uma geopolítica do conhecimento perspectivada pelas concepções e interesses dos centros avançados do sistema de acumulação de riqueza.

Em boa medida, isso se deve à adoção de modelos institucionais que desqualificam outros modos de produção intelectual, irredutíveis ao modelo de racionalidade hegemônico, e à histórica desatenção política dos governos nacionais em relação ao necessário processo de inclusão nesse nível educacional. No entanto, a implantação de novas universidades ao longo dos governos Lula da Silva e Dilma Rousseff apresentam características institucionais que parecem indicar forte compromisso desses governos com a inclusão de: i. novos segmentos sociais anteriormente excluídos desse nível de ensino – egressos de escolas públicas, populações quilombola e indígena, grupos organizados em movimentos sociais urbanos e rurais; ii. uma perspectiva epistemológica que pretende incorporar outros saberes que não os estritamente qualificados como científicos; iii. novos territórios que possibilitem a desconcentração das instituições de ensino superior dos centros mais urbanizados. Essa “virada” inclusiva, que vai além do acesso a vagas na universidade, por si só representa uma mudança nas políticas públicas que têm reconfigurado a educação superior que historicamente se desenvolveu no Brasil, e se vale de um processo de instalação de novas universidades federais orientado na perspectiva da integração regional (novos territórios, novos arranjos socioeconômicos, outros arranjos educacionais), novos saberes (habilitação epistemológica), novas culturas (inclusão da diversidade étnico-social).

1. Cabe esclarecer que, no Brasil, as instituições de ensino superior (IES) são classificadas segundo sua organização acadêmica: universidades, centros universitários, faculdades e institutos federais. Tal divisão as distingue, entre outros elementos, pela maior ou menor obrigação com a pesquisa institucionalizada (em contraposição às ‘universidades do ensino’), pela universalidade de campo (oferta de cursos nas três grandes áreas do conhecimento) e pela autonomia administrativa e pedagógica (de que não gozam, por exemplo, as faculdades). A organização acadêmica ‘universidade’ tem, de fato, implantação tardia no país, datando do primeiro terço do século XX, mas não, seguindo a tese de Cunha (1980), a criação de instituições de ensino superior.

2. Embora vinculado e engendrado dentro do conceito de colonialismo, que se refere a uma estrutura de dominação/exploração multidimensional, o conceito de colonialidade é mais profundo e duradouro. Na perspectiva de Quijano (2000), a colonialidade é um dos elementos constitutivos do padrão mundial do poder capitalista e sustenta-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder, operando em cada um dos planos, meios e dimensões, materiais e subjetivos, da existência social quotidiana e da escala societal. Colonialidade e modernidade instalam-se associadas como eixos constitutivos do padrão mundial de poder até aos dias atuais.

Do ponto de vista metodológico, este texto adota uma abordagem qualitativa vazada na análise de documentos oficiais da UFFS e UFSC e de entrevistas com membros de sua administração superior, além de uma representante das mulheres camponesas, para o caso da primeira, e de comunidades quilombola e indígena, no que se refere à segunda. Repercutimos, aqui, as investigações que estão sendo produzidas no âmbito do Projeto “Observatório da Universidade Popular no Brasil” (2013-2016), desenvolvido pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho (PPGE-Uninove), na linha de fomento governamental denominada Capes-Obeduc.

Do ponto de vista expositivo, estabelecemos o debate teórico e apresentamos alguns dados oficiais que espelham o processo de inclusão na educação superior ocorrido nas últimas décadas, com acento no período a partir de 1995, momento de maior estabilidade política e de volta a eleições diretas para a presidência da república, no plano nacional, e de impulso à globalização hegemônica, em nível mundial, tendo em vista os amplos impactos das mudanças geoeconômicas e geopolíticas mundiais. Em seguida, apresentamos as características institucionais que consideramos distintivas de duas novas universidades, a UFFS e a UFSC, que indicam uma forte política de inclusão dos governos autoproclamados populares de Lula e Dilma³, em meio a uma perspectiva de integração regional, utilizando, para tanto, depoimentos coletados em entrevistas com membros da administração superior e dados públicos dessas universidades.

Assim, neste texto procuramos apontar os elementos da matriz institucional que caracterizam as instituições em estudo. Antes, cabe afirmar o entendimento de que a definição de uma modelagem institucional que propõe missão e objetivos mais amplos de uma instituição universitária e os contextualiza territorial, pedagógica e economicamente representa uma tomada de posição política da qual decorrerá um projeto político-pedagógico e curricular que lhe corresponda, para além de um tipo de relacionamento mais orgânico – por inclusivo – com seus entornos societários. E se essas novas universidades têm um projeto institucional diferenciado, especialmente em razão do foco na inclusão e de uma proposta de formação vazada nos princípios da educação popular, os fundamentos epistemológicos que orientam suas ações pedagógicas também serão distintos. As principais categorias que utilizamos nessa trajetória foram: integração regional, inclusão (nas três dimensões aqui apontadas) e educação popular.

Finalmente, estabelecemos algumas considerações finais, justificando a racionalidade institucional que anima essas novas universidades federais e apontando os desafios que se apresentam a essas instituições quanto a implantar,

3. Em outro texto, comparamos as distintas orientações teóricas das políticas dos governos FHC e Lula da Silva com base nos conceitos de igualdade e equidade. Ver Santos, E. & Silva, Maurício nas Referências.

na prática, seus projetos de inclusão nos aspectos mencionados.

2. UNIVERSIDADE E PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

A universidade é uma criação histórico-social que se pôs a missão de formar seres humanos e produzir conhecimento, por um lado, e, por outro, de ser uma instância crítica de si mesma e da sociedade, além de motor do desenvolvimento social e econômico propugnado pelas sociedades em que se inserem e num dado momento de uma formação histórico-social. A instituição da “universidade” foi um dos elementos-chave para a propagação dos valores da civilização europeia e ocidental, da hegemonia das ciências experimentais e do modo como se vem construindo conhecimentos e saberes no mundo inteiro. O conhecimento ocupa, atualmente, um lugar central nos processos de produção; no atual modelo econômico e produtivo o fator mais importante deixou de ser a disponibilidade de capital, trabalho e matérias primas, para passar a ser o uso intensivo do conhecimento e da informação (BERNHEIM; CHAUI, 2008). As grandes empresas internacionais possuem nos seus quadros um *Chief Knowledge Officer* (CKO), responsável pela supervisão e gestão do conhecimento dentro da organização empresarial. Daí a centralidade de instituições de educação superior como lugares estratégicos do desenvolvimento e da formação dos cidadãos, para além dos objetivos de reprodução do sistema de acumulação de riqueza. A vantagem da centralidade do conhecimento e das tecnologias da informação representa o critério diferencial das instituições de educação superior e das respectivas sociedades. No entanto, ao não ser acessível a todos os grupos sociais, é também critério de exclusão de milhões de pessoas quanto à apropriação do conhecimento, uma vez que este, tendencialmente, passou a ser “um pilar da riqueza e do poder das nações” (BERNHEIM; CHAUI, 2008, p. 7), que encaram o conhecimento como mercadoria apropriável pelo poder econômico-financeiro, tornando-o acessível aos “filhos da riqueza” e inacessível aos “filhos da pobreza” e a todos os que historicamente foram marginalizados, vilipendiados e explorados.

O mundo acadêmico, no Norte ou no Sul, prisioneiro de uma visão “científica” da modernidade, recusa e exclui todas as visões que não se enquadrem nos critérios de cientificidade impostos pela modernidade. Esses critérios, coloniais e neocoloniais na sua essência, não só impediram que as ciências sociais e humanas se afirmassem na sua especificidade epistemológica e metodológica, como também estabeleceram uma ruptura entre o conhecimento científico e os outros saberes – artísticos, de experiência feitos (FREIRE, 1996) etc. – por não reconhecerem neles dignidade ontológica e, talvez por isso, acadêmica.

O conhecimento, patrimônio da humanidade, que deveria ser um fator de

emancipação e de aprofundamento da democracia, torna-se, afinal, um dos principais fatores de exclusão, sendo a injustiça cognitiva o outro lado da injustiça social. A denominada sociedade do conhecimento e da informação é governada por uma lógica perversa – a dos mercados, em especial o financeiro – que transforma o conhecimento em mercadoria, como o quer a Organização Mundial do Comércio (HADDAD, 2008; WARDE; HADDAD, 1998), e impedem a participação da comunidade, da sociedade civil, dos movimentos sociais como pilares fundamentais da regulação, da promoção da informação e do conhecimento necessários à vida social e cultural.

No nosso tempo, as questões relativas à universidade e à educação superior trazem consigo, de um lado, grandes incertezas relativas às funções da universidade nas sociedades contemporâneas, sua organização interna, formas de regulação e às relações que estabelece com os centros de poder político, econômico e financeiro; por outro, também no que se refere à inclusão de novos públicos, ao saber que se transmite e ao como se transmite, à relação que se estabelece entre ensino, pesquisa, extensão, inovação e, mais recentemente, com a internacionalização.

As questões que nos inquietam relacionam-se à temática da inclusão da diversidade na universidade, em suas distintas dimensões: cultural, epistemológica e territorial. Orientamo-nos pelas seguintes questões: Como essas instituições atuam para incorporar as racionalidades emergentes e insurgentes, outras epistemologias e outros territórios que resultam do encontro entre distintas culturas? Como poderá formar os estudantes para a pesquisa científica e para o exercício crítico da cidadania incorporando outros discursos, em particular o popular. Propor tais questões significa identificar, num primeiro momento, as diretivas e objetivos expressos nos documentos institucionais que se pautam em novas missões para as instituições de educação superior públicas.

A partir de algumas propostas e análises teóricas (BERNHEIM; CHAÚÍ, SANTOS, ROMÃO, QUIJANO e MIGNOLO), defendemos a tese de que as universidades clássicas, dados seus compromissos com o poder econômico e financeiro e com as recomendações educativas das organizações multilaterais, pela estrutura rígida e compartimentada com que organizam suas atividades pedagógicas e pelo grau de colonialidade (QUIJANO, 2000) que invade as dimensões do poder e do conhecimento, não têm demonstrado capacidade de incluir os diversos saberes e promover a multiculturalidade emancipatória e, muito menos, a interculturalidade.

As novas universidades que vêm sendo implantadas no Brasil pretendem mostrar que há outras visões do mundo, outras línguas de expressão cultural, modos diferentes de aprendizagem e de produção de conhecimento. É dessa forma que elas se habilitam a revelar e incorporar as possibilidades criativas humanas adstritas às diversas tradições culturais, potenciando o instituto da soberania

popular. Sob outra caracterização político-institucional, procuram dar resposta aos problemas e necessidades das populações, seja no âmbito local seja no regional, e representam um instrumento de inclusão social e de emancipação política, tal como defendia Anísio Teixeira⁴, especialmente pela proposta de inclusão, nas suas matrizes curriculares, da diversidade cultural e epistemológica, o que também implica diversidade territorial em razão de essas novas instituições se concentrarem em lugares antes desprovidos de oferta de educação superior, como o interior do país. E é também desse modo que podem contribuir para a reordenação mundial da produção e do fluxo de saberes, reorientando a geopolítica do conhecimento mundial.

Um dos elementos-chave dessa política de educação superior é o espaço oferecido à participação dos movimentos sociais e dos segmentos oprimidos na luta por uma universidade pública de qualidade, que forme cidadãos comprometidos, e não apenas especialistas e técnicos para o mercado de trabalho, o que confere a essas universidades uma dimensão popular ausente das universidades clássicas. E ela decorre, entre outros expedientes, de uma relação mais orgânica com os movimentos sociais. Como refere Chauí (2003, p. 14):

as parcerias com os movimentos sociais nacionais e regionais podem ser de grande valia para que a sociedade oriente os caminhos da instituição universitária, ao mesmo tempo que esta [...] poderá oferecer elementos reflexivos e críticos para a ação e o desenvolvimento desses movimentos.

A universidade constituir-se-á como popular se promover práticas de libertação dos povos e dos grupos sociais que foram historicamente invisibilizados e oprimidos. Mas será também popular na medida em que seja capaz de incorporar todos os saberes que foram submersos pelo saber hegemônico, promovendo, assim, a interculturalidade, ou, como diz Santos (2004), a ecologia dos saberes; potencializando uma verdadeira ciência pública, no trato com a democracia cognitiva que seja omnilateral, e não unilateral, como defendem Romão e Loss (2013).

Entendemos que a diversidade cultural e sua inclusão em todos os graus de ensino e educação constitui uma fonte de criatividade e inovação, além de ser, obviamente, uma questão de direitos humanos. E assim, com base nas razões apresentadas, defendemos a construção de outros modelos de educação superior cujas matrizes institucionais e curriculares e práticas pedagógicas possam ir no sentido do compromisso com a universalização do conhecimento. Cabe buscar modelos novos que estejam enraizados no local e no regional, sem exclusão do que se põe (ou se “vende”) como global, para que possam responder aos anseios e exigências das populações, não só para propor a solução de problemas imediatos

4. Anísio Teixeira foi um intelectual e educador brasileiro que, entre outras ações e atividades políticas, trabalhou pela instituição de um sistema nacional público de educação. Dá seu nome ao órgão brasileiro mais presente e produtivo no que se refere a estudos e pesquisas sobre a educação brasileira.

da cidadania, mas para ensejar a preparação do futuro de outros territórios e de suas populações. Novos modelos que não compartimentem o saber, mas que estabeleçam redes temáticas de conhecimento que permitam pôr em prática a tão apregoada interdisciplinaridade, quiçá a transdisciplinaridade. A UFFS e UFSB pretendem trilhar esses percursos, pelo menos ao nível das intenções, como veremos na discussão dos dados da pesquisa. Essa temática, no entanto, deve ser precedida de uma breve reflexão sobre o enfrentamento da questão da inclusão na educação superior, especialmente no Brasil, em suas múltiplas dimensões.

3. O DESAFIO DA INCLUSÃO

É certo que no mundo inteiro, ao longo do processo de globalização de mercados, têm sido fortemente incrementadas vagas e matrículas na educação superior, dado que esse nível de ensino vem sendo visto como etapa decisiva para a formação de sujeitos aptos a alinhar-se às demandas produtivas e sociais contemporâneas e que mercados e sociedades têm no conhecimento seu índice mais significativo, respectivamente, de competitividade econômica e de inserção cidadã. Os números da expansão expressam com clareza a responsabilidade conferida à formação superior pelas agências de governo e pelas instituições multilaterais:

O número de estudantes matriculados em todo o mundo multiplicou-se por mais de seis vezes, de 1960 a 1995, passando de 13 milhões em 1960 para 82 milhões, em 1995, chegando, em 2007, a 150 milhões de estudantes a nível mundial. (GARCIA GUADILLA, 2013, p. 23)

A América Latina (incluído o Caribe espanhol) não esteve alheia a esse processo de expansão, tendo-se ampliado o número de estudantes matriculados na região de pouco menos de 6 milhões, em 1985, para pouco mais de 17,5, em 2007, alcançando uma taxa de cobertura de 37%, onze pontos acima da média mundial que é de 26%. (id.ib.)

No Brasil, esse movimento de expansão de vagas e matrículas já tinha conhecido ondas de incremento: no final da década de 1960, com base nas reformas propostas para a educação superior⁵ pelos governos militares, e ao longo da década de 1990, pelos dois governos de Fernando Henrique Cardoso (1994-2002), que realizaram reformas pautadas na agenda neoliberal. A direção geral dessas reformas se deu pelo crescimento da oferta privada e num regime de não ampliação no número de vagas do setor público – o fato é que, de um patamar de cerca de 1,4 milhão estudantes contabilizados em 1980, só se chegou a superar a barreira de 2 milhões de matrículas no ano de 2002.

5. A reforma do ensino superior desse período contou com a assessoria da *United States Agency for International Development (USAID)*, seguindo o modelo estadunidense “sugerido” pelo Relatório Atcon (1965) e adotado pelo Relatório Meira Mattos (1968).

Durante os governos posteriores, de Lula da Silva e Dilma Rouseff, ao lado da continuidade do crescimento de matriculados nas instituições privadas, verificou-se um movimento de aumento desses números na educação superior pública pela indução de uma política mais decisiva de expansão do governo federal. Dados do Censo do Ensino Superior (MEC/INEP, 2013) apontam que as matrículas dobraram, entre 2002 e 2012, passando de 3,5 para 7,0 milhões de estudantes, e que, no mesmo período, a rede pública foi responsável por um incremento de 74%.

Entretanto, em pleno século XXI e a despeito da importância social e econômica dada ao universo da educação superior, o Brasil ainda depara com índices bastante insuficientes de estudantes matriculados: dados recentes (MEC/INEP, 2013) informam uma taxa de escolarização nesse nível de ensino que, embora dentro da média mundial (26%), obviamente muito rebaixada pelos números dos continentes africano e, parcialmente, do asiático, chega a 30% em termos brutos e a 15,10% em termos líquidos, revelando um acesso ainda baixo para os setores jovens (18-24 anos). É inegável, no entanto, que, sob o estímulo de políticas públicas para o setor terciário da educação, as séries históricas demonstram que políticas mais recentes conseguiram, seguindo tendência mundial de expansão de matrículas, ampliar o acesso à educação superior no país. O fizeram, no entanto, lastreadas em modelos institucionais que aqui denominamos “clássicos” e sob fomento às instituições privadas de ensino, com programas de crédito estudantil e de bolsas de estudo nessas instituições⁶.

De todo modo, ainda que haja muito a fazer para atingir números melhores no que diz respeito ao acesso e permanência de públicos mais amplos no ensino superior, o país seguiu a mesma trilha de ampliação do acesso que se verificou no mundo, ainda que com algum atraso. Tudo indica que se manterão as políticas de apoio indireto ao setor privado (detentor de mais de 80% das IES e de mais de 74 % das matrículas) e de ampliação de universidades públicas e vagas no setor federal (que hoje respondem por mais de 50% das matrículas na área pública), inclusive com a criação de institutos federais, cujo foco é a formação tecnológica.

Cabe, agora, definir políticas que causem impacto na qualidade das atividades que compõem a tríade obrigatória da universidade: ensino, pesquisa e extensão; que incluam não apenas mais estudantes e apoiem sua permanência nas universidades, mas assimilem setores da população cujos filhos, culturas e saberes estiveram do lado de fora dos muros da academia, e, por fim, que incorporem essas culturas

6. Referimo-nos ao Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), criado pela Lei 10.260 de 2001, linha de crédito pública para pagamento de mensalidades em IES privadas (<http://www.brasil.gov.br/educacao/2015/03/portal-brasil-reune-informacoes-sobre-fundo-de-financiamento-estudantil>), e ao Programa Universidade para Todos (ProUni), criado pela Lei 11.096/2005, que oferece bolsas totais ou parciais para estudo no mesmo tipo de instituição (<http://www.brasil.gov.br/educacao/2015/01/lei-do-prouni-completa-dez-anos-1>). O primeiro Programa atingiu, em 2015, quase 2 milhões de estudantes; o segundo Programa comemora, para o mesmo ano, dez anos de implantação e a concessão de 1.497.180 de bolsas.

e saberes populares ao campo dos conhecimentos científicos. E a esse desafio procuram responder as novas universidades federais criadas no período Lula e Dilma, cujas características mais salientes procuramos apresentar a partir dos casos da UFFS e da UFSB.

Para o estudo da educação superior brasileira, similarmente ao da América Latina, a orientação político-teórica que nos conduz decorre da convicção de que

[...] coloca-se, por parte das forças alternativas do contra-império, o problema de construir as bases de um movimento que sustente em todo o mundo a ação autônoma dos movimentos e dos governos democráticos da América Latina [...] um verdadeiro *New Deal* constituinte [...] que] Organiza-se em torno de um processo de superação da dependência, de estruturação da interdependência entre as economias-mundo e os movimentos de libertação proletários, indígenas e anti-racistas sobre a face da terra e de governo democrático dessa interdependência. (NEGRI; COCCO, 2005, p. 189).

De modo contundente, Romão (2014, p. 98) refere que “as promessas não cumpridas da globalização em relação à justiça social e à democratização geraram reações em todo o mundo, que sublinhavam a necessidade de alternativas à globalização hegemônica, ou, pelo menos, a percepção de um caminho fora dela [...]”

Sob tal realidade, a condição de consciência crítica e problematizadora do social e do político, que constituía a marca histórica inscrita na própria genética do modelo institucional de educação superior denominado “universidade”, deu lugar a uma consciência supostamente científica, sem ter em consideração que a ciência é, apenas, *um* dos discursos sobre o real, e não o discurso verdadeiro, legítimo e competente (CHAUÍ, 1989). Nesse contexto, o discurso científico produzido afirmou-se como monopólio da universidade, afastando-se dos problemas contextuais que são (ou deveriam ser), sempre, o ponto de partida da produção de conhecimento. Como refere Boaventura Santos (1987), o conhecimento científico, ao esquecer os contextos sociais, tornou-se abstrato e, por isso, pôde afirmar-se como universal e quase absoluto. Nessa esteira, a herança colonial permanece como um grande obstáculo ao estabelecimento de práticas que se conformem a paradigmas epistemológicos contra-hegemônicos e que levem as instituições de educação superior, particularmente as públicas, a orientarem seus projetos institucionais na direção de constituir uma verdadeira ciência pública, lastreada nas perspectivas epistemológicas da democracia e da justiça cognitiva, ou, na linguagem de Romão (2013), da justiça cognitiva omnilateral.

As experiências que vão surgindo no Brasil e em outros países latino-americanos parecem indicar um acerto de contas na direção da justiça social e epistemológica, que consagraria uma educação de qualidade para todos, objetivo estratégico de qualquer proposta de educação que se automeie popular. Para

ilustrar esse ponto, apresentamos dois casos específicos que afirmam uma perspectiva popular e que avançam no sentido da produção de um conhecimento emancipatório: a Universidade Federal da Fronteira Sul, sediada em Chapecó, Santa Catarina, e composta de seis *campi*, e a Universidade Federal do Sul da Bahia, com a sua sede em Itabuna, Sul da Bahia, e mais dois *campi* no mesmo estado. As diretivas referidas se afirmam nos projetos institucionais que presidem à criação dessas universidades e, como consequência, espraiam-se na constituição de matrizes curriculares com distinta orientação epistêmica, além do fato mesmo de terem suas instalações localizadas em territórios que ainda não haviam sido alcançados pela educação superior pública e de perseguirem a integração social, econômica e cultural de espaços regionais antes isolados.

Postulamos, como hipótese, que a formulação e criação dessas instituições novas, por estarem orientadas pelas concepções e práticas da educação popular, surgem como resposta nacional aos processos que, a partir dos centros política, econômica e militarmente hegemônicos, secundados pelas “recomendações” de organismos multilaterais (HADDAD, 2008; PEREIRA, 2014; ROBERTSON, 2012, entre outros), buscam configurar os sistemas de educação superior numa perspectiva que atenda aos seus interesses de reprodução. Essa resposta – que vem na forma de uma política de governo, mas ainda não de uma política de Estado⁷ – pode ser evidenciada, por exemplo, no documento *Marco de Referência da Educação Popular para as Políticas Públicas* (Brasil, 2014), produzido pela Secretaria-Geral da Presidência da República, por meio da Secretaria Nacional de Articulação Social e do Departamento de Educação Popular e Mobilização Cidadã, e que sintetizou, *a posteriori*, alguns valores políticos centrais para os governos do período 2002-2014. Esse tipo de documento induz as políticas de governo numa perspectiva popular, impactando também a educação superior, e perfila ao lado de iniciativas mais estratégicas de planejamento educacional e de definição de metas e estratégias para o setor, caso das conferências nacionais de educação e do Fórum Nacional de Educação, que por sua vez produziram os planos nacionais de educação e têm postulado a criação de um sistema nacional de educação. (BRASIL, 2014)

7. Não trabalhamos, aqui, com a ideia clássica de Estado como o detentor exclusivo do monopólio da força que se materializa na sua estrutura de poderes: executivo, legislativo e judiciário; tampouco na ideia de um Estado Democrático de Direito visto como a engenharia política contemporânea mais eficaz (senão única) para lidar com o processamento do contraditório na ação política dentro uma sociedade de classes; também não nos animam as teses do revolucionarismo de esquerda que não compreendem processos de democratização e acúmulo de forças. Filiamo-nos muito mais, isto sim, nas formulações teóricas de Gramsci de Estado Ampliado. Para este tema, vide Carlos Nelson Coutinho em *Democracia como valor universal* e o pós-escrito a esta obra, que traz a seguinte atualização: “O que é valor universal não são as formas concretas que a democracia assume institucionalmente em dado momento, mas o processo pelo qual a política se socializa e, progressivamente, propõe novas formas de socialização do poder. Entendo democratização, no limite, como algo que implica a plena socialização do poder – o que, aliás, é um momento fundamental da concepção marxiana do socialismo. Não apenas socialização da propriedade, mas do poder. Exatamente aquilo que o “chamado socialismo real” não fez. E por isso, aliás, ele fracassou.” (<http://brasilsocialista2012.blogspot.com.br/2012/04/democracia-como-valor-universal.html> - consultado em 19.09.15)

Tais movimentos implicam avançar na direção de propostas de matriz institucional diferenciadas, fortalecendo missões e projetos universitários que atuam mais resolutamente na direção de incorporar outros discursos (por suposto, outros segmentos sociais e outras culturas), habilitando-os ao campo da epistemologia, sem circunscrevê-los aos limites estritos das culturas tradicionais e periféricas, consideradas não científicas; de promover políticas ativas de inclusão para grupos sociais minoritários (quilombolas e indígenas), de maiorias excluídas (egressos da escola pública e afrodescendentes) e de territórios até então intocados pela educação superior (regiões do interior e áreas ‘rurbanas’⁸).

4. AS NOVAS UNIVERSIDADES E A INCLUSÃO DA DIVERSIDADE⁹: DISCUSSÃO DOS DADOS COLETADOS

Os projetos político-institucionais da UFFS e da UFSB expressam, em seus documentos de fundação (Plano de Desenvolvimento Institucional, Carta de Fundação ou Estatuto¹⁰) e pedagógicos (Projeto Político-Pedagógico), alguns princípios e dimensões que norteiam os compromissos com a educação popular¹¹: inclusão (cultural, epistemológica e territorial), inovação curricular e integração regional. É possível sintetizar o projeto de ambas as instituições a partir dos conceitos de integração regional e de inclusão. O primeiro porque representa uma opção de política que busca preencher os “vazios” educativos de vastos espaços territoriais do país e relacioná-los a projetos locais/regionais de desenvolvimento, inserindo suas populações no desenvolvimento econômico e social; o último porque intenta materializar e concatenar as dimensões acima elencadas: da inclusão epistemológica, que propõe a dignificação científica de discursos/culturas excluídos e/ou subalternizados, servindo-se, para tanto, de uma matriz curricular de outro tipo e de uma concepção de extensão de dupla mão; da inclusão cultural, dado que se atentam e atuam com e para a diversidade de culturas e identidades de sua área de 8. O neologismo foi utilizado por Gilberto Freyre em *Rurbanização: o que é?* (Recife: Massangana, 1982), a partir do original em inglês *rurban*. Em síntese, define-se como a combinação de valores e estilos de vida rurais e urbanos que marcam uma determinada região.

9. Neste item, promovemos o diálogo entre as referências político-pedagógicas que tanto os autores quanto as instituições utilizam e os discursos e documentos apropriados ao longo de nossas pesquisas. Para referenciá-los, apenas apontaremos a origem institucional – UFFS ou UFSB – sempre que não estiverem explicitadas.

10. Carta de Fundação e Estatuto são os nomes dados aos documentos fundacionais da UFSB, assim esclarecidos: “Consideradas como essenciais para a fundamentação acadêmica, institucional e social de centenárias universidades europeias e norte-americanas, cartas de fundação não são comuns nas ainda jovens universidades do Brasil.” (Carta de Fundação e Estatuto da UFSB, 2013)

11. A definição de educação popular no âmbito da universidade ensejaria outro texto. Neste, referimo-nos essencialmente aos princípios vinculados ao acesso e permanência, ao reconhecimento dos e ao intercâmbio com os saberes populares e ao acolhimento da diversidade cultural, epistemológica e territorial. Para conhecer nossas definições e usos teóricos sobre a concepção de educação popular, aplicando-a às instituições universitárias, remetemos a duas publicações anteriores, a saber: Mafra, J.; Romão, J.E.; Santos, E. (2013) (orgs.). *Universidade Popular – teorias, práticas e perspectivas*. Brasília, DF: Liber Livro; e *Revista Lusófona de Educação*, n. 27, 2013, Dossiê: “Paulo Freire e a Educação Superior”.

abrangência e se propõem a incorporá-las em seu planejamento pedagógico.

Tais princípios e dimensões postulam a democratização do conhecimento, seja em sua construção compartilhada no ensino, na pesquisa e na extensão, por meio de diálogo estabelecido com movimentos sociais e comunidades abrangidas, seja em sua aplicação às questões sociais das majorias, sem prejuízo da busca pela excelência, e focam seus esforços em territórios até então destituídos de instituições desse tipo. Dentre o conjunto de princípios defendidos em suas matrizes institucionais, salientamos aqueles que consideramos inovadores em relação às universidades clássicas: pluralidade, justiça cognitiva (ou democracia cognitiva omnilateral), sustentabilidade, interdisciplinaridade.

Nesses sentidos, consultados seus documentos de fundação, verifica-se que essas instituições se constituíram, desde logo, como universidades *multicampi* – respectivamente, 6 *campi* para a UFFS e 3 para a UFSB – e vocacionadas para a integração econômica, social e cultural de regiões até então não centrais dos três estados do sul do país, no caso da primeira, e da região do sul da Bahia, para a segunda. Trata-se de regiões que têm em comum, em síntese, a depressão econômica, a condição de territórios ocupados por populações tradicionais (indígenas e/ou quilombolas) ou por assentamentos de reforma agrária, o cerco do agronegócio e/ou do latifúndio, a influência cultural das universidades de corte tradicional e de movimentos sociais organizados e politicamente consistentes.

A UFSB, criada em 2013, tem como território de referência o Litoral Sul, a Costa do Descobrimento e o Extremo Sul do estado da Bahia, região para a qual se previam investimentos estratégicos dos governos federal e estadual como Ferrovia Oeste-Leste, Porto Sul, polos industriais e Parque Tecnológico. A região possui mais de 20 milhões de habitantes e, em síntese, as seguintes características socioeducacionais:

Os estudantes pobres só têm condição de estudar em escolas públicas, até porque nem existem outras nessas áreas tão remotas. O Município de Mucuri, só para dar um exemplo, está a mil quilômetros de Salvador, a capital do Estado da Bahia. E na região toda são quase 18 mil egressos do ensino médio, que só encontram 1.400 vagas públicas de educação superior, a maioria em formações que não têm nenhum impacto sobre o desenvolvimento regional. (UFSB, entrevista)

Sua criação decorre, portanto, de uma difusa, mas organizada resistência e demandas culturais dos segmentos indígenas, afrodescendentes e de camponeses que vivem na região.

O mesmo ocorre com a UFFS, no entanto, em razão de uma presença mais organizada de setores vinculados às demandas por reforma agrária e acesso à terra e dos movimentos dos atingidos por barragens, a influência dos movimentos sociais se fez sentir com mais força¹². Essa instituição, criada em 2009, foi implantada na

12. Para referenciar a imbricação entre movimentos sociais e o movimento de luta pela universidade na Mesorre-

CORDEIRO; HASS, 2011, p. 41). Bastante similar é a preocupação que se expressa na UFSB quanto ao tratamento institucional da temática tão contemporânea quanto urgente do ambiente, devidamente embebida de uma concepção de desenvolvimento regional sustentável:

Esta Universidade se compromete a contribuir para o desenvolvimento regional nos aspectos individual, social, político, ambiental e econômico. Para tanto, articula-se com todas as instâncias representativas dos diversos setores da sociedade, mediante um padrão equilibrado de relação com a natureza, em perspectivas local e global. (UFSB, Estatuto, 2013)

A Universidade Federal da Fronteira Sul apresenta-se, do ponto de vista da sua matriz institucional, como uma universidade pública e popular: “Queremos trazer o popular para dentro da universidade, permitir o acesso à educação superior de estratos populacionais antes arredados desse nível de educação, uma universidade comprometida com o avanço da arte e da ciência e com a melhoria da qualidade de vida para todos”, afirmou o Vice-Reitor. Tal cartão de visitas reflete-se na posição de uma representante dos movimentos sociais que lutou durante mais de 15 anos pela instalação de uma universidade na região: “O que pretendemos é que a universidade confira legitimidade acadêmica aos saberes populares e que os nossos saberes, marginalizados ao longo da história, possam ter a mesma dignidade epistemológica que tem o conhecimento científico.” (UFFS, entrevista). Defender uma universidade popular não significa a defesa de uma universidade pobre, mas sim propiciar, entre outros aspectos, que os outrora marginalizados a ela tenham acesso e possam participar na construção de saberes acadêmicos.

No caso da UFSB, o discurso politizado e crítico de seu atual Reitor demonstra claramente a mesma opção político-pedagógica:

A cultura francesa muito influenciou a nossa educação superior durante todo o Império, no século XIX. A universidade brasileira atual tem essas raízes, ainda mais distorcidas pela reforma universitária de 1968, promovida pela ditadura militar. É uma estrutura organizacional fixa, fragmentada em faculdades, escolas e departamentos, o que resulta fazê-la muito elitista. Os cursos mais procurados têm suas vagas preenchidas por jovens de classe média e alta que tiveram apoio financeiro para uma preparação, em geral muito cara, capaz de garantir a aprovação nos exames de ingresso. Nada disso interessa a um projeto como o nosso, de criar uma universidade de raízes populares, voltada para a sociedade, com forte marca territorial e, ao mesmo tempo, aberta ao mundo globalizado. (UFSB, entrevista)

Essas declarações de intenção (na verdade, de missões institucionais) não se esgotam na retórica inclusiva de um documento oficial: elas se materializam com a incorporação dos setores populares à administração estratégica das universidades. Na UFFS, explicita-se uma das competências significativas desses setores: “Art. 36 O Conselho Estratégico Social terá como competência: I. Analisar e avaliar o impacto social, econômico, cultural e educacional da UFFS na região da Fronteira

Sul [...]” No que se refere à UFSB, o ânimo político é o mesmo, assim como mesma é a denominação de Conselho Estratégico Social: “Esse conselho é um órgão consultivo que fortalecerá a Universidade na discussão de suas políticas gerais e planos globais de expansão do ensino, pesquisa, criação, inovação e extensão.” Da retórica do planejamento à ação de implantação trata-se de efetivamente partilhar o poder, oferecendo aos movimentos sociais espaços institucionalizados de pressão e monitoramento, para que, assim, possa produzir-se o amálgama entre o pensar global e o agir local, a teorização e as práticas concretas.

No que diz respeito às práticas pedagógicas, esses modelos pretendem estabelecer uma verdadeira ruptura com o ensino tradicional, promovendo a interdisciplinaridade, a descompartmentação dos saberes e a aposta na relação entre teoria e prática, no sentido de responder aos desafios de construção de uma nova geopolítica do conhecimento. Daí que, do ponto de vista curricular, se encontrem, na UFFS, três domínios: o comum, o conexo e o específico. Cada um deles tem objetivos bem definidos. O primeiro refere-se ao conjunto de disciplinas cursadas por todos os estudantes de todos os cursos de graduação e tem por finalidade proporcionar-lhes a apropriação de conhecimentos científicos que promovam o seu desenvolvimento enquanto seres humanos, capazes de intervir ativa e criticamente em qualquer contexto ou atividade sócio-profissional. Esta opção, na perspectiva dos seus agentes institucionais “traduz, não só a compreensão de que a educação pública, em todos os níveis, deve ser orientada por argumentos democráticos, mas também a justiça curricular, isto é, a organização de currículos que não correspondam a verdadeiros guetos culturais” (UFFS, entrevista). O domínio conexo se expressa num outro conjunto de disciplinas que traduz um corpo de conhecimentos situados na interface de vários cursos, sem, no entanto, se caracterizarem como exclusivos de um ou de outro. Esse domínio, afirmam os responsáveis, “tem por finalidade promover a interdisciplinaridade, a interculturalidade e congregar elementos que promovam a integração curricular; ele não existe em nenhuma universidade tradicional” (UFFS, entrevista). O domínio específico tem relação com componentes curriculares próprios de determinadas áreas do conhecimento e se materializa em disciplinas, seminários, oficinas e atividades curriculares complementares. Na avaliação dos atuais gestores, “possibilita o estudo aprofundado de conhecimentos de uma determinada área e permite que o estudante decida sobre parte do percurso curricular que deseja realizar.” (UFFS, entrevista) O currículo é concebido como algo construído no cruzamento de influências e campos de atividades diferenciadas e inter-relacionadas.

A UFSB, por sua vez, no que diz respeito a sua arquitetura curricular, interpela tanto o modelo napoleônico da formação da elite profissional e estatal quanto o humboldtiano da universidade de pesquisa, focada no desenvolvimento do

espírito livre (mormente das elites), e ainda o estadunidense, solidamente fincado na razão instrumental dos mercados, para propor uma matriz curricular híbrida, mas fortemente inclusiva e orgânica. (ALMEIDA FILHO, 2008; ALMEIDA FILHO, TAVARES, ROMÃO, 2015). A fala do atual Reitor bem explicita as relações entre a crítica ideopolítica aos modelos universitários tradicionais e os arranjos curriculares que põem de pé as opções político-pedagógicas dessa instituição:

O modelo que estamos implantando na UFSB – Colégios Universitários integrados a Bacharelados Interdisciplinares –, pode ser descrito como uma proposta de combinar o melhor dos dois modelos, evitando alguns dos problemas de cada um deles. Assim, temos um bacharelado de três anos prévio a todos os cursos de formação profissional e acadêmica específicos, que remete ao modelo de Bolonha, com uma estrutura curricular aberta às escolhas dos alunos, com forte ênfase na formação geral, que remete ao modelo dos *colleges* dos Estados Unidos e do Canadá. Ao adotar esse modelo, fomentamos em sua arquitetura curricular uma franca abertura à interdisciplinaridade e à etnodiversidade. Além de promover qualidade, flexibilidade, autonomia, mobilidade e compromisso social nas práticas pedagógicas da universidade brasileira, tornando-a mais integrada ao panorama contemporâneo de educação superior, postulamos o resgate da instituição universitária como casa da cultura. (UFSB, entrevista)

No caso da UFSB são os vários objetivos pedagógico-culturais que se entrelaçam e que se podem atingir com a instauração dos colégios universitários¹⁴: resgata-se a identidade e a cultura locais; incorpora-se e capacita-se um território ainda virgem no que se refere à capacidade de potencializar um equipamento cultural e produzir inteligência e massa crítica; e estabelece-se uma passagem mais segura e orgânica do ensino médio para o universitário, além de se fomentar, ao lado do rigor científico, a humildade epistemológica, conforme sugeria Paulo Freire (1996). Num resumo esquemático, o currículo se põe em ação a partir da seguinte matriz: organização em ciclos, com modularidade progressiva e certificações independentes para cada ciclo; quadrimestralidade, para otimização de equipamentos, instalações, pessoal e recursos; combinação de pluralismo educacional e uso intensivo das tecnologias digitais para o ensino e a aprendizagem, conforme a pesquisa de campo de Romão (2014). Importa destacar, para esclarecer, que os colégios universitários são instalados dentro das respectivas comunidades quilombola e indígena.

Ainda na questão curricular, a trajetória de formação propugnada no planejamento pedagógico das universidades em estudo, pautada na flexibilidade curricular e na autonomia do sujeito educando, articula-se consistentemente aos fundamentos teórico-políticos que lhe dão sustentação. Não fazem, em princípio, distinção ideológica a quaisquer modelos, apenas promovem uma leitura antropofágica própria do modernismo brasileiro dos anos 1920 a 1940 e repudiam aqueles que denotam uma perspectiva elitista¹⁵. Para ficar no caso da universidade

14. No Brasil, a denominação “colégio” refere-se à estrutura escolar do ensino médio, etapa de três anos obrigatória e imediatamente anterior à entrada no ensino superior. Assim, não se confunde, em termos de organização curricular e como etapa de ensino com os college estruturados no mundo anglo-saxão.

15. Trata-se de um tema para outro (s) artigo. Mencione-se, de passagem, que o que se está criticando e tomando

baiana, leia-se: “Desde Anísio Teixeira e Paulo Freire, a distinção entre ensino, pesquisa e extensão me parece pobre, superficial e injustificada. Talvez seja mais correto falar de atos híbridos como pesquisa-ação, pesquisa-criação, pesquisa-formação, pesquisa-trans-formação, aprendizagem-trans-formação, aprendizagem-criação [...]” (UFSB, entrevista)

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A universidade contemporânea é marcada como um espaço de disputa entre projetos de formação diferentes e por interpretações distintas acerca da sua própria função social. Os diversos modelos de universidade e de educação superior que coexistem revelam, precisamente, a dimensão estratégica das instituições de ensino e de educação superior, quer no que diz respeito ao desenvolvimento econômico das sociedades quer à inclusão de novos públicos, novas culturas e saberes que, tradicionalmente, foram excluídos da universidade. Com a democratização do acesso de novos públicos à universidade, esta passou a ser constituída pela diversidade e pluralidade de sujeitos, outrora excluídos do direito à educação superior. Nesse sentido, a produção do conhecimento não é algo que possa realizar-se à margem desse novo contexto e dessa pluridiversidade de sujeitos e culturas; nessa perspectiva, a universidade faz parte dos processos de articulação de concepções e projetos políticos, sociais e culturais distintos.

Essa instituição milenar está incluída num pluriverso que é atravessado por forças políticas, sociais e econômicas com objetivos distintos. Sua função é pensar o seu país no mundo e na região onde está inserida, e formar cidadãos, mas numa perspectiva de integração de toda a diversidade cultural e epistemológica que existe na sociedade. Tal como referem os entrevistados das universidades pesquisadas, trata-se de incluir os saberes populares ao universo da produção acadêmica, conferindo-lhes dignidade epistemológica. Construir uma universidade com fortes raízes populares e, ao mesmo tempo, aberta ao mundo globalizado é uma das vertentes e um dos desafios dos modelos de universidade que analisamos. Articular tais desafios significa problematizar o conhecimento e integrá-lo em níveis mais complexos que ultrapassem o âmbito de cada disciplina ou ciência. Os modelos de universidade clássicos que foram impostos no Brasil e, genericamente, em toda a América Latina impossibilitaram a evolução para uma cultura política, jurídica, social e educativa de características próprias, ou seja, de uma matriz pluricultural que caracteriza a identidade da quase totalidade dos estados da região (MATO,

como contra-modelo, no caso das instituições em tela, são as world class universities, dada sua visão elitista da formação universitária e da tentativa de rivalizar pesquisa e ensino e desconsiderar o potencial sociopolítico da extensão.

2008). Povos e suas culturas foram remetidos para as margens, para as fronteiras das sociedades, resultando em culturas e epistemologias silenciadas, oprimidas, periféricas, invisibilizadas e ausentes dos processos de construção sociocultural.

As experiências de educação superior que acontecem no Brasil, de que referimos dois casos (UFFS e UFSB), podem constituir um verdadeiro laboratório de ideias, propostas e práticas institucionais que potencializem os sistemas nacionais na direção de uma cidadania multicultural ativa (TORRES, 1998) que abarque a todos, sem discriminação de populações e comunidades, culturas e saberes. Tendo em consideração as matrizes institucionais de ambas as universidades no que diz respeito ao princípio da inclusão da diversidade cultural, é possível prever uma nova relação entre conhecimento científico e outros saberes decorrentes da multiplicidade cultural e a transição para um outro modelo de conhecimento. (TAVARES, 2013). Como afirma Boaventura Santos (2008, p.43), “a organização universitária e o *ethos* universitário foram moldados pelo modelo de conhecimento científico. Ao longo da última década deram-se alterações que desestabilizaram esse modelo e apontaram para a emergência de outro modelo. Designo esta transição pela passagem do conhecimento universitário para o conhecimento pluriversitário.”

É no contexto de múltiplas contradições decorrentes de uma colonização e neocolonização seculares e ainda de colonialismos internos que mantiveram as matrizes políticas de dominação que os novos modelos de educação superior vão emergindo e se vão afirmando em contrapartida aos modelos tradicionais.

Os desafios que se colocam às novas universidades são, sem dúvida, gigantescos, tendo em vista a necessidade de resistência a um modelo universitário hegemônico que se globaliza, à racionalidade instrumental neoliberal que lhe serve de fundamento e ao modelo de saber que reproduz e perpetua. Importa que a caminhada que as novas universidades iniciaram não desemboque em “guetos universitários” na periferia e semiperiferia do sistema universitário. (TAVARES, 2013)

Os obstáculos à construção de um outro modelo de educação superior, mais equitativo, que inclua a diversidade e contribua para o “viver bem” estão ligados a uma história construída a partir de esquemas herdados das relações coloniais e neocoloniais, de entraves a qualquer processo de ruptura com um passado marcado pelo ocidentocentrismo e pela colonialidade do poder, da economia, do conhecimento, do ser, da sexualidade, do gênero (MIGNOLO, 2010), reflexos da amplitude do processo de colonização. Reconhecidamente, a vigência de princípios orientadores e de um quadro jurídico-constitucional fundamentados nas especificidades histórico-culturais e realidades contextuais delas decorrentes é uma etapa fundamental num processo complexo e moroso de mudança de paradigmas para uma educação superior mais democrática, inclusiva e de qualidade. Os constrangimentos existentes

relacionados à permanência de estruturas e mentalidades ainda coloniais, com práticas conservadoras e mecanicistas, com certeza dificultam as dinâmicas de mudança.

Todavia, as inovações representadas pelas novas universidades públicas federais, quer ao nível da inclusão de novos públicos e territórios, outrora arredados da educação superior, quer no que diz respeito a novas estruturas curriculares que possibilitam a incorporação da diversidade cultural e epistemológica, não devem ser negligenciadas, antes devem ser estimuladas, pois por meio delas apresentam-se alternativas e possibilidades alvissareiras para a inclusão e a justiça social, como aqui buscamos demonstrar.

Desde logo, fazemos a nós próprios um alerta que se relaciona com os princípios institucionais e de natureza política, ademais de sua operacionalização: sabemos bem que o simples apontamento, em documentos e depoimentos oficiais – aqui utilizados como fontes –, de uma política de educação superior mais inclusiva não garante sua efetivação; mas também é sabido que, se se pretende mudar práticas de formação, ampliando seu escopo, públicos e territórios, sempre é preciso comprometer-se formalmente com uma política institucional que imprima a direção que se quer seguir, que aponte os caminhos a trilhar, que indique modos e mecanismos legal-burocráticos correspondentes – é preciso ter um projeto!

Caberá a outras etapas de nossas pesquisas cotejar as práticas concretas, politico-administrativas e político-pedagógicas, em desenvolvimento nessas instituições com o que inicialmente projetaram e propuseram os documentos e discursos oficiais, aqui recenseados por meio das principais características institucionais de duas novas universidades federais brasileiras.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, N. Universidade Nova no Brasil. In: Almeida Filho, N.; Santos, B. de S.. (2008). **A universidade no século XXI: para uma universidade nova**. Coimbra: Almedina, pp. 79-184, 2008.

ALMEIDA FILHO, N. Rankings, vikings, masters & colleges: dilemas da universidade brasileira no contexto da internacionalização. In: Villar, J. L. & Castioni, R. **Diálogos entre Anísio e Darcy - O projeto da UnB e a educação brasileira**. Brasília: Verbena, 2012.

ALMEIDA FILHO, N.; TAVARES, M; ROMÃO, T. A emergência de modelos contra- hegemônicos de educação superior: a Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB) e sua contribuição para a redefinição da geopolítica do conhecimento. **Revista Lusófona de Educação**, vol. 29, núm. 29. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, pp. 201-21, 2015.

BENINCÁ, D. (org.). **Universidade e suas fronteiras**. São Paulo: Outras Expressões, 2011.

BERNHEIM, C. T. & CHAUI, M. S. **Desafios da Universidade na Sociedade do Conhecimento**. Brasília: Unesco, 2008.

BRASIL. **Marco de Referência da Educação Popular para as Políticas Públicas**. Brasília, DF: Secretaria-Geral da Presidência da República; Secretaria Nacional de Articulação Social - Departamento de Educação Popular e Mobilização Cidadã, 2014.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências**. Brasília, DF: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2014.

CANCLINI, N. G. **Leitores, espectadores e internautas**. São Paulo: Iluminuras, 2008.

CHAUÍ, M. **Cultura e democracia – o discurso competente e outras falas**. São Paulo: Cortez, 1998.

CHAUÍ, M. A Universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, São Paulo, n. 24, set/out/nov./dez. 2003.

CUNHA, L.A. **A universidade temporã: o ensino superior as Colônia à Era Vargas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

ESCOBAR, M., FERNÁNDEZ, A. L., GUEVARA-NIEBLA, G. **Paulo Freire on Higher Education. A dialogue at the National University of Mexico**. Albany: State University of New York, 1994.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREYRE, G. **Rurbanização: o que é?** Recife: Massangana, 1982.

HADDAD, S. (org.) **Banco Mundial, OMC e FMI: o impacto nas políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2008.

MAFRA, J.; ROMÃO, J.E.; SANTOS, Eduardo. **Universidade popular – teorias, práticas e perspectivas**. Brasília, DF: Liber Livros, 2013.

MATO, D. (Org.) **Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina**. Caracas: IESALC-UNESCO, 2008.

MIGNOLO, W. **Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad**. Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2010.

NEGRI, A.; COCCO, G. *Glob (AL) – biopoder e luta em uma América Latina globalizada*. Rio de Janeiro: Record, 2005.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder y clasificación social. **Journal of World Systems-Research**, V. 2, pp. 342-386, 2000.

PEREIRA, J.M.M. As ideias do poder e o poder das ideias: o Banco Mundial como ator político-intelectual. **Revista Brasileira de Educação**, v.19, n. 56, jan.-mar., p. 77-100, 2014.

ROBERTSON, S. A estranha não morte da privatização neoliberal na Estratégia 2020 para a educação do Banco Mundial. **Revista Brasileira de Educação**, v.17, n. 50, mai.-ago., p. 283-302, 2012.

SANTOS, E.; SILVA, M. Equidade e igualdade na reconfiguração da educação superior brasileira – governos FHC e Lula. **Revista Poiésis**, v.6, n. 10., 2012.

- PEREIRA, T.I. (org.). **Universidade pública em tempos de expansão - entre o vivido e o pensado**. Erechim, RS: Evangraf, 2014.
- ROMÃO, J.E. Paulo Freire e a Universidade. **Revista Lusófona de Educação**, 24. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, pp. 89-105, 2013.
- ROMÃO, J.E. ; LOSS, A. A universidade popular no Brasil. In: MAFRA, J.; ROMÃO, J.E.; SANTOS, E. **Universidade popular – teorias, práticas e perspectivas**. Brasília, DF: Liber Livros, 2013.
- ROMÃO, T. A. **A universidade brasileira para o século XXI – um estudo da Universidade Federal do Sul da Bahia**. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho, Março, 2014.
- SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as ciências**. Porto: Edições Afrontamento, 1987.
- SANTOS, B. de S. **Reconhecer para libertar. Os caminhos do cosmopolitismo cultural**. Porto: Edições Afrontamento, 2004.
- TAVARES, M. A universidade e a pluridiversidade epistemológica: a construção do conhecimento em função de outros paradigmas epistemológicos não ocidentocêntricos, 2013. Disponível em <http://www.scielo.mec.pt/pdf/rle/n24/n24a04.pdf>, pp. 49-74, data de acesso: 19/09/2015.
- TEODORO, A.; BELTRÁN, J. **Sumando voces – ensayos sobre educación superior en términos de igualdad y inclusión social**. Buenos Aires; Madrid: Miño y Dávila, 95-109, 2014.
- TORALLES P. **Interface - Comunic, Saúde, Educ** 7. Instituto de Biociências, Unesp/Botucatu, pp. 129-138, 2000.
- TORRES, C. A. **Democracia, educação e multiculturalismo**. Boston: Rowman & Littlefield, 1998.
- TREVISOL, J. V.; CORDEIRO, M. H.; HASS, M. **Construindo agendas e definindo rumos**. Chapecó: Universidade Federal da Fronteira Sul, 2011.
- WARDE, M.; HADDAD, S. (orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: PUC-SP, Cortez/Ação Educativa, 1998. Disponível em <http://www.brasil.gov.br/educacao/2015/01/lei-do-prouni-completa-dez-anos-1>
- <http://sisfiesportal.mec.gov.br/fies.html>. Data de acesso: março de 2015.

O PROJETO LOGOS E A UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL (UAB) – DIRETRIZES EDUCACIONAIS SOBRE A FORMAÇÃO/HABILITAÇÃO DE PROFESSORES

Data de aceite: 05/05/2020

Data de submissão: 09/04/2020

Djane Oliveira de Brito

Universidade Federal do Piauí – UFPI

Teresina – Piauí

Link para o Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6681839513512738>

Este estudo foi originalmente apresentado em comunicação oral, e posteriormente em Anais Eletrônicos, no XVII Congresso de História da Educação do Ceará – “Tecnologias de Educação: passado, presente e futuro”, ocorrido entre os dias 20 e 23 de setembro de 2018, na cidade de Sobral-CE. Para a divulgação neste livro, o texto foi revisto e ampliado naquilo em que se fez necessário.

RESUMO: Neste estudo apresentamos dois projetos que foram implementados pelo governo federal do Brasil nas décadas de 1970 e de 2000, respectivamente, acerca da formação/habilitação de professores: o **Projeto Logos** (1973) e o projeto **Universidade Aberta do Brasil – UAB** (2006). Nesse sentido, objetivamos apontar os propósitos de cada um, a necessidade de execução dos mesmos, a relevância social e os resultados deles advindos para a educação brasileira. O ponto

fulcral para a escolha desses projetos adveio do fato de ambos utilizarem a Educação a Distância (EaD) como *modus operandi*, esta que é uma modalidade educacional de amplo alcance territorial e social. O primeiro privilegiou o material impresso (módulos didáticos), e o segundo priorizou as tecnologias da informação e da comunicação associadas ao uso da *internet*. Para a construção deste trabalho servimo-nos de pesquisa bibliográfica, particularmente de documentos oficiais de divulgação de dados e de textos de especialistas acerca da temática abordada, a exemplo de BRASIL (1974, 1975), Stahl (1981) e Gondim (1982), acerca do Projeto Logos; e Alonso (1996), BRASIL (2006), Hermida; Bonfim (2006), Mota (2009) e Kenski (2010), quanto à Educação a Distância. Do exposto, identificamos que os esforços empreendidos para a formação/habilitação de professores leigos, no caso do Projeto Logos, e de professores em nível superior, no caso da Universidade Aberta do Brasil, decorreram de uma necessidade premente de profissionalização dos professores brasileiros. O governo federal oportunizou a realização de ambos os projetos, financeira e logisticamente, com o apoio dos Estados e dos Municípios, o que tende a revelar um empenho para a diminuição do débito educacional no país que até os dias

de hoje ainda não foi sanado. Entretanto, os maiores esforços têm seus méritos nos próprios professores, que mesmo diante de múltiplas adversidades econômicas e geográficas, por exemplo, empreenderam-se na realização da formação/habilitação a qual faziam jus.

PALAVRAS-CHAVE: Formação/habilitação de professores. Projeto Logos. Universidade Aberta do Brasil (UAB).

THE LOGOS AND OPEN UNIVERSITY OF BRAZIL PROJECT (UAB) – EDUCATIONAL GUIDELINES ON FORMATION/TRAINING OF TEACHERS

ABSTRACT: In this study, we present two projects that were implemented by the federal government of Brazil in the 1970s and 2000s, respectively, on teacher education/qualification: the **Logos Project** (1973) and the **Open University of Brazil – UAB** project (2006). In this sense, the objectives point to the purposes of each one, a need to implement them, a social relevance and the results that they bring to Brazilian education. The focal point for choosing these published projects on the fact that both use Distance Education (DE) as an operational mode, this is an educational form with wide territorial and social reach. The first privilege of printed material (didactic modules), and the second prioritized as information and communication technologies associated with the use of the Internet. For the construction of this work of bibliographic research, especially for official documents for the dissemination of data and texts by specialists on the subject addressed, an example from BRASIL (1974, 1975), Stahl (1981) and Gondim (1982), on the Logos Project; and Alonso (1996), BRAZIL (2006), Hermida; Bonfim (2006), Mota (2009) and Kenski (2010), regarding Distance Education. Expose, identify those that are undertaken for the training/qualification of teachers, in the case of the Logos Project, and for teachers at a higher level, in the case of the Open University of Brazil, for a necessary opportunity for the professionalization of Brazilian teachers. The federal government offered to carry out both projects, financial and logistical, with the support of the States and Municipalities, that is, to reveal an involvement in the work for the reduction of the educational debt in the country that until today is still not resolved. However, the greatest perform their own merits on the teachers, who even in the face of multiple economic and geographic adversities, for example, undertook to carry out training/qualification which is entitled.

KEYWORDS: Teacher training/qualification. Logos Project. Open University of Brazil (UAB).

1. INTRODUÇÃO

Dentre as diversas temáticas e abordagens sobre educação, inúmeras são as que norteiam a Educação a Distância (EaD): história, definições, tecnologias

empregadas etc. No Brasil, o Decreto n.º 9.057, de 25 de maio de 2017, que regulamenta o Art. 80 da lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDBN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), considera

a educação a distância a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos. (BRASIL, 2017).

Disso depreendemos que a Educação a Distância requer, assim como outras modalidades de ensino (como a presencial, também conhecida como modelo tradicional), o emprego de tecnologias e meios que propiciem um aprendizado satisfatório, com profissionais capacitados para o exercício docente, mesmo que estejam geográfica e temporalmente distantes dos seus alunos.

Diante desse cenário, como tem sido a receptividade dos professores acerca da EaD? Para Kenski (2010) há uma

aversão generalizada por parte dos educadores em relação ao ensino a distância. Trata-se do desconforto em relação ao que em outros tempos foi chamado de “tecnologia educacional”. A utilização massiva dos pacotes prontos e das propostas tecnicistas dos anos 70, momento educacional politicamente comprometido com a fase mais dura da ditadura no Brasil, completam o quadro de indignação e aversão dos educadores aos projetos de educação a distância mediada pelas novas tecnologias de informação e comunicação. Na atual conjuntura, ainda que no discurso oficial haja a preocupação ampla com a formação “para o mundo do trabalho e o exercício da cidadania”, a desconfiança e aversão dos educadores às novas propostas de EaD têm sentido. (KENSKI, 2010, p. 11-12).

Percebemos que apesar de convivermos com a EaD há mais de um século, pois no Brasil temos notícias da divulgação de cursos via correspondência (datilografia) no final do século XIX e da chegada das Escolas Internacionais (EUA) no início do século XX (por volta de 1904), ainda não houve uma resposta quanto ao apelo social no que concerne ao atendimento das demandas relacionadas às novas formas de comunicação, como a que se estabelece com as redes sociais e o uso da *internet* de modo geral (transmissões *on-line* ou não de vídeos; *chats*; arquivos em nuvens etc.), quanto à formação de professores em EaD.

Quando falamos em apelo social é relevante ressaltarmos, de modo particular, como se tem dado a formação do professor para atuar na Educação a Distância, ou melhor, há (ou houve) formação acadêmica ou continuada com esse objetivo? Ou apenas concluímos que o professor é capaz de fazê-lo pelo fato de o tomarmos como inseridos na sociedade da informação e da comunicação? Seria simplório acreditarmos que uma condição implique necessariamente em outra.

Hermida; Bonfim (2006), em artigo no qual abordam a Educação a Distância quanto aos aspectos conceituais, históricos e legais relatam que

a oferta de educação na modalidade a distância pode contribuir para atender às demandas educacionais urgentes, tais como a formação ou capacitação de docentes para a educação básica, entre outros profissionais, bem como a formação continuada, em especial no interior do país, onde as dificuldades de acesso aumentam cada dia mais. (HERMIDA; BONFIM, 2006, p. 167).

Teríamos, então, dois aspectos a considerar: 1) utilizar a EaD para capacitar profissionais para o exercício profissional na educação básica, o que em outras palavras seria propiciar a formação em curso de nível superior; e 2) fazer uso da EaD para permitir a formação continuada ou o aprimoramento dos conhecimentos nas diversas áreas de atuação docente. Nos dois casos, a Educação a Distância seria o meio mais eficaz de alcançar os professores, mesmo nos mais distantes municípios brasileiros, a fim de proporcionar a eles a formação requerida.

Neste trabalho apresentamos, pois, o Projeto Logos, que no início da década de 70 pretendia formar/habilitar professores que atuavam nas salas de aula do antigo 1º Grau, mas que não tinham formação para tanto, os chamados professores leigos; e o projeto Universidade Aberta de Brasil (UAB), que desde a metade da década de 2000 tenciona formar/habilitar professores em nível superior, ambos utilizando a modalidade de Educação a Distância.

Desse modo, na primeira parte do trabalho trataremos uma abordagem geral sobre o Projeto Logos, e posteriormente trataremos sobre o projeto Universidade Aberta do Brasil (UAB). Nos dois casos objetivamos apontar os propósitos de cada um, a necessidade de execução dos mesmos, a relevância social e os resultados deles advindos para a educação brasileira, aspectos a partir dos quais nos posicionaremos também nas Considerações Finais deste estudo.

2. O PROJETO LOGOS E A METODOLOGIA DO MATERIAL IMPRESSO

Dentre os programas que utilizaram a Educação a Distância com o intuito de formar/habilitar professores está o Projeto Logos. Para Alonso (1996, p. 61), “Um dos projetos que teve impacto significativo na formação de professores “leigos”, foi sem dúvida, o “LOGOS”. Ainda conforme a autora, dentre os programas de Educação a Distância destinados à formação de professores:

Um ponto comum a todos eles é aquele referente aos níveis de estudos oferecidos: todos os programas até pouco tempo atrás, tiveram como “foco” a formação em nível de 2º grau ou foram destinados a professores “leigos”. Outro ponto importante é que estes cursos foram destinados a professores em exercício, ou seja, direcionados à uma motivação inerente à prática cotidiana deste professor. (ALONSO, 1996, p. 61).

Eram considerados professores leigos aqueles profissionais da educação sem a “habilitação adequada para o magistério, além disso, em geral, apresentam precário nível de formação geral, como primário incompleto, primário completo,

ginásio incompleto e, no melhor dos casos, ginásio completo” (GONDIM, 1982, p. 15). No Brasil, para se ter uma ideia, Rodrigues (1999, p. 21) relata que “O MEC (Ministério da Educação e Cultura) através de pesquisa educacional realizada no Brasil pelo PROCARTA (Projeto da Carta Escolar) 1974/75, diagnosticou a existência de Duzentos Mil Professores Leigos, nas quatro primeiras séries do primeiro grau, no país”.

Diante da existência de um número tão elevado de professores leigos, era urgente uma solução para o atendimento da demanda de formação/habilitação desses profissionais, o que deveria acontecer por “via supletiva, utilizando-se de metodologia própria, que oferecesse condições de habilitar o professor leigo em serviço, sem retirá-lo da sala de aula, com características de baixo custo e alta rentabilidade do processo” (BRASIL, 1974, p. 11). Como proposta de experimentação, foi criado o Projeto Logos I, em março de 1973, com duração de 12 (doze) meses, para atender 2.000 (dois mil) professores leigos nos estados da Paraíba e do Piauí, e nos territórios do Amapá, Rondônia e Roraima: “O critério de escolha dessas unidades deveu-se ao alto índice de professores leigos existentes nesses locais e em face das dificuldades de comunicação, acesso e infra-estrutura, o que se prestava mais propriamente para o experimento, pelas dificuldades” (BRASIL, 1975, p. 7). O estado do Piauí, sozinho, possuía mais professores leigos que a Paraíba e os demais territórios juntos, como podemos visualizar na Tabela 1:

Estado/Território	Professores não titulados	Meta do Logos I	Inscritos	Concluintes	Desistentes
Piauí	10.446	1.000	930	837	93
Paraíba	7.525	700	654	530	124
Rondônia	668	150	130	92	38
Amapá	345	100	–	–	–
Roraima	232	50	43	29	14
TOTAIS	19.216	2.000	1.757	1.488	269

Tabela 1 – Projeto Logos I (1973-1974)

Fonte: Elaborado pela autora a partir de: BRASIL (1974).

Para o atendimento da clientela “que encontrava-se na faixa dos 20 aos 35 anos de idade, com escolarização mínima de 4ª série e máxima de 8ª série do 1º grau, e em efetivo exercício do magistério” (BRASIL, 1974, p. 19), adotou-se a tecnologia de módulos didáticos, os quais os professores-cursistas recebiam gratuitamente e que consistiam em material impresso elaborado a partir da base comum do currículo de 1º Grau. Conforme os elaboradores do Projeto Logos, essa metodologia de ensino a distância permitiria alcançar os professores leigos nos mais longínquos municípios brasileiros, o que diminuiria os custos da formação,

aumentaria o alcance de professores e não os tiraria de sala de aula, dando a eles a oportunidade de estudarem em horários por eles previamente determinados e conforme o ritmo de cada um.

Além dos estudos baseados nos módulos didáticos, os professores deveriam participar de encontros pedagógicos mensais, que ocorriam uma vez por mês (normalmente no último domingo de cada mês) em núcleos pedagógicos nos municípios-sede do Projeto, a fim de que fossem avaliados acerca dos estudos realizados.

Finalizado o curso em dezembro de 1974, portanto, com prazo maior do que o previsto (12 meses), o que foi justificado por intempéries naturais, como as fortes chuvas que dificultaram o deslocamento dos cursistas aos municípios-sede e também pelo atraso na elaboração dos módulos didáticos, o Departamento de Ensino Supletivo do Ministério da Educação (DSU/MEC) avaliou o Logos I como uma experiência positiva, principalmente pelos resultados alcançados, como o índice de rendimento de 88% e menos de 2% de reprovação, o que garantiu aos professores-cursistas não somente a qualificação, mas a conclusão dos estudos em nível de primeiro grau e com profissionalização no mesmo nível (BRASIL, 1974).

Diante da experiência exitosa, com a utilização de metodologia testada e aprovada (Educação a Distância, via módulos didáticos), o passo seguinte seria colocar em prática o Logos II, que inicialmente contemplou o Piauí, a Paraíba e o então território de Rondônia, participantes do Logos I, e mais dois novos estados, o Paraná e o Rio Grande do Norte, que somados, totalizavam cerca de 46.000 professores não titulados em exercício nas quatro primeiras séries do 1º Grau (BRASIL, 1975).

Os quatro primeiros anos do Logos II (1974/1979) foram chamados de Projeto-Piloto, tendo como objetivo:

Habilitar, a nível de 2º grau, para lecionar até a 4ª série do 1º grau, com avaliação no processo, via ensino supletivo, mediante ensino à distância, aplicado através de módulos de ensino, professores não titulados, com exercício no magistério, nas quatro primeiras séries do 1º grau, nos estados do Piauí, Paraná, Paraíba, Rio Grande do Norte e território federal de Rondônia. (BRASIL, 1975, p. 17).

Os professores-cursistas do Logos II, além de dispor dos módulos didáticos para realizarem os estudos e responderem às atividades, contavam também com o apoio, dentre outros profissionais previamente treinados, dos Orientadores da Aprendizagem e dos Supervisores do Trabalho Docente. Os primeiros, com o papel de orientar “os cursistas no atingimento dos objetivos de ensino pretendidos, através de assistência individual ou em grupo, sempre que necessário” (BRASIL, 1975, p. 43), e os segundos com uma tarefa que “supervisiona a ação dos cursistas, registra dificuldades, aplica avaliação e indica tendências, tudo em função do material

didático aplicado” (BRASIL, 1975, p. 43).

Apesar de contar com o apoio do próprio material instrucional, que foi elaborado com o objetivo de permitir a maior autonomia possível aos cursistas, e também de profissionais treinados para auxiliá-los no esclarecimento de dúvidas, depreendemos que, na prática, os professores-cursistas passaram por muitas dificuldades, como a quantidade de módulos a serem estudados, que eram 203 (duzentos e três) ao todo; o fato de não terem professor ou outro auxiliar presente nos momentos de dúvidas durante os estudos, pois os Orientadores da Aprendizagem e os Supervisores do Trabalho Docente quase que invariavelmente só poderiam ser contatados nos encontros presenciais ao final de cada mês, nos núcleos de ensino, às vezes muito distantes das residências dos cursistas, o que dificultava o seu deslocamento; o próprio cansaço físico da lida diária, visto que os professores-cursistas participavam do Projeto ao mesmo tempo em que realizavam suas atividades como docentes na sala de aula, e muitos deles ainda possuíam outra jornada de trabalho, como na lavoura, para ajudar no sustento da família, uma prática comum na zona rural brasileira onde se situavam a maioria dos professores leigos do país.

Os resultados positivos alcançados pelo Projeto Logos, tanto na primeira quanto na segunda etapa (Logos I e Logos II), deveram-se primordialmente ao esforço pessoal dos professores-cursistas, que no enfrentamento de tantas adversidades, não perderam a oportunidade de conquistar a habilitação/formação necessária para o exercício da profissão docente. Stahl (1981), ao discorrer sobre um estudo avaliativo dos elementos e conteúdos dos módulos do Projeto Logos II nos diz que:

A principal conclusão da pesquisa é que o Projeto LOGOS II representa um esforço no sentido de contribuir para a solução de um dos mais graves problemas da educação no Brasil, mas que qualquer projeto de formação de professores leigos, para ter sucesso, deverá ser acompanhado de medidas que visem o conjunto do sistema de ensino, regulamentando e valorizando a profissão, desenvolvendo um sistema de supervisão para apoio ao professor, realizando uma assistência efetiva do educando, e ainda enfatizando a flexibilidade e a participação em todos os níveis e esferas, não somente na execução, como também na tomada de decisões e na própria configuração do projeto, buscando contínuo aperfeiçoamento e estratégias adequadas às diferentes realidades. (STAHL, 1981, p. 34).

Em análise conclusiva acerca dos resultados do Logos I, e posteriormente com a implementação do Logos II, que vislumbrava a formação/habilitação de professores leigos em nível de 2º Grau, verificamos, ainda em meados da década de 70, que seguidamente ao Logos II se pretendia “testar” outras etapas de formação até o alcance do ensino superior, como segue:

O DSU/MEC prepara-se para lançar o Logos II, desta vez a nível de 2º grau, habilitando professores leigos. Não vamos acelerar a marcha, mas pretendemos, gradativamente, ir atingindo a todas as regiões do País, procurando, não importa o tempo necessário, habilitar todos os professores leigos em exercício nas primeiras séries do 1º grau. **Depois, outras etapas serão tentadas, até a plenitude dos objetivos: a Universidade Aberta.** (BRASIL, 1974, p. 120). (Grifo nosso).

No Piauí, constatamos que o Logos II findou no ano de 2001, tendo em vista ter sido o último ano em que encontramos dados de “Controle de Frequência” sobre o Projeto Logos II na GERVE/SEDUC/PI (Gerência de Vida Escolar/Secretaria de Estado da Educação do Piauí), que deram conta do funcionamento do Logos II no município de Valença do Piauí no referido ano.

É evidente que um único projeto como o Logos não poderia dar conta de resolver toda a deficiência de formação de professores leigos do país, razão pela qual outros projetos foram executados com o propósito de formação de docentes no magistério de 2º Grau, como o FUNTEVÊ (Fundo de Financiamento da Televisão Educativa) e o Projeto Crescer, ambos com início em meados da década de 80, como aponta Alonso (1996).

Retomando o que foi anunciado pelo DSU/MEC (BRASIL, 1974, p. 120), “Depois, outras etapas serão tentadas, até a plenitude dos objetivos: a Universidade Aberta”, apresentamos a seguir o projeto Universidade Aberta do Brasil (UAB).

3. A UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL (UAB)

Em 2004, Mota (2009) apontou que os dados sobre a educação superior no Brasil ainda eram preocupantes, visto que apenas 11% dos jovens com idade entre 18 (dezoito) e 24 (vinte e quatro) anos tinham acesso ao ensino superior presencial. Iniciativas que incluíssem os jovens no ensino superior eram mais que necessárias, eram urgentes, pois a formação de professores nesse nível de ensino implicaria também ganhos na qualidade da educação básica.

Com o propósito de formação em nível superior, no que concerne à formação de professores por meio da EaD, foi criada a Universidade Aberta do Brasil (UAB) com o objetivo de minimizar os impactos negativos da educação no país e buscar soluções para a resolução dos mesmos. O governo, a sociedade civil e os empresários lançaram em Julho/2005 o Projeto UAB em caráter experimental. O primeiro curso a ser contemplado foi o de Administração Pública, sendo uma parte das vagas destinadas a funcionários do Banco do Brasil (50%) e o restante à comunidade em geral (PRETI, 2007).

Universidades e Institutos Federais de todo o país manifestaram interesse em oferecer cursos na modalidade a distância. O projeto então se consolidou em Junho de 2006, com o Decreto n.º 5.800/06, Art. 1º: “Fica instituído o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB, voltado para o desenvolvimento da modalidade a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País” (BRASIL, 2006), a partir do qual ficaram definidos os seguintes objetivos: I) oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial

e continuada de professores da educação básica; II) oferecer cursos superiores para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios; III) oferecer cursos superiores nas diferentes áreas do conhecimento; IV) ampliar o acesso à educação superior pública; V) reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do País; VI) estabelecer amplo sistema nacional de educação superior a distância; VII) fomentar o desenvolvimento institucional para a modalidade de educação a distância, bem como a pesquisa em metodologias inovadoras de ensino superior apoiadas em tecnologias de informação e comunicação (BRASIL, 2006).

A ampliação da oferta de vagas possibilitada pela Educação a Distância, que agora contava com as novas tecnologias da informação e da comunicação (TICs) vinculadas à *internet*, permitiu à UAB o enfrentamento, não apenas em termos quantitativos, mas também geográfico, visto as dimensões continentais do Brasil, do acesso ao ensino superior em nosso país:

Em 2007, a UAB ofertou, via 49 instituições públicas de ensino superior, 600 mil vagas em cursos públicos e gratuitos, apoiados em 289 pólos municipais participantes, permitindo a expansão, ampliação, democratização e interiorização do ensino público, gratuito e de qualidade em nosso país. (MOTA, 2009, p. 300).

Esse cenário nos faz recobrar os esforços empregados para a formação/habilitação de professores leigos a fim de que atingissem a escolarização em 2º Grau, hoje nível médio, no Projeto Logos. Seriam eles os mesmos beneficiados com a UAB? É provável que sim, pelo menos em parte, até porque não podemos supor que todos os que concluíram o ensino médio seguiram o caminho da vida acadêmica em busca de uma graduação. O que fica claro identificar é que mais uma vez a Educação a Distância surge como uma modalidade de ensino inclusiva e democrática, por oportunizar, mesmo nos mais distantes e carentes municípios brasileiros, a realização de um curso em nível superior, que certamente não é uma garantia de sucesso financeiro e profissional, mas indubitavelmente, torna mais próximas as oportunidades nesses seguimentos.

Conforme Relatório Analítico de Aprendizagem a Distância no Brasil (Censo EaD Brasil 2016) realizado pela Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED), “No fator *nível acadêmico* indiscutivelmente a maior concentração está nas licenciaturas, com 135.236 alunos matriculados, e 32.957 cursando licenciatura com bacharelado. Os bacharelados contam com 105.622 alunos e os cursos tecnológicos, com 91.086 alunos.” (ABED, 2016, p. 75). Quando observamos o número total de matrículas, vemos que:

A quantidade de alunos beneficiados pela EAD é imensa. O Censo EAD.BR 2016 contabilizou 561.667 alunos em cursos regulares totalmente a distância, 217.175 em cursos regulamentados semipresenciais, 1.675.131 em cursos livres não corporativos e 1.280.914 em cursos livres corporativos. Os números

são expressivos e revelam o potencial da EAD para atender a demandas regulamentadas de educação e, mais ainda, demandas de formação continuada. (ABED, 2016, p. 79).

Nesses termos, não fica difícil diagnosticarmos os resultados positivos no que concerne à Educação a Distância, tanto em relação às instituições privadas quanto às públicas. E assim como o Projeto Logos na década de 70 em relação aos professores leigos, que o Programa Universidade Aberta do Brasil tem contribuído de forma satisfatória para a formação dos professores brasileiros em nível superior.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não é possível, quiçá adequado, discorrer sobre Educação a Distância como algo separado da educação em geral. O que a princípio pareceu uma ação isolada ou de testes utilizando uma forma inovadora de metodizar a educação, a EaD tem se tornado uma prática educacional, institucionalizada ou não, cada vez mais comum, mais acessível e não mais rotulada como uma “novidade”.

A expansão, a interiorização e a regionalização da educação é um direito do cidadão brasileiro. E isto pode ser alcançado também por meio da Educação a Distância, que permite que os recursos humanos formados nos mais diversos municípios do país não precisem se deslocar para os grandes centros urbanos em busca de qualificação e de emprego, oportunizando ao indivíduo a permanência em sua cidade natal, ao tempo em que ajuda a transformar a realidade educacional e social de sua região.

É esperado o momento em que o estudo por meio da modalidade a distância seja tão natural quanto ao que já nos acostumamos em relação à educação presencial. Trabalhamos com a expectativa de que a EaD não seja vista como um apêndice da educação presencial ou como um simples recurso governamental de caráter emergencial para diminuir as fendas deixadas pelas desigualdades sociais no sistema educacional brasileiro, e ansiamos por ver que ao ser aprovado em exame de admissão ao ensino superior, ou outro nível de ensino, o estudante tenha a opção de cursá-lo na modalidade que desejar, com as mesmas garantias de assistência e de qualidade de recursos humanos e materiais.

REFERÊNCIAS

ABED. **Censo EAD.BR**: relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2016. Censo EAD. BR: analytic report of distance learning in Brazil 2016. ABED – Associação Brasileira de Educação a Distância. (Org.). Tradução de Maria Thereza Moss de Abreu. Curitiba: InterSaberes, 2017. ISBN 978-85-5972-459-2. Disponível em: <http://abed.org.br/censoead2016/Censo_EAD_2016_portugues.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2018.

ALONSO, Katia Morosov. Educação a Distância no Brasil: a busca de identidade. In: PRETI, Oreste. (Org.). **Educação a Distância**. Início e indícios de um percurso. Cuiabá: EDufmt, 1996, v. 1, p. 57-74. Disponível em: <<https://dessabela.wordpress.com/textos/educacao-a-distancia-no-brasil-a-busca-de-identidade/>>. Acesso em: 20 out. 2017.

BRASIL. Decreto n.º 5.800/2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 08 jun. 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm>. Acesso em: 18 jul. 2018.

_____. Decreto n.º 9.057, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o artigo 80 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Seção 1, p. 3. Brasília, DF, 20 dez. 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm>. Acesso em: 19 jul. 2018.

_____. DSU/MEC. **Projeto Logos I**. Brasília. Departamento de Documentação e Divulgação, 1974.

_____. DSU/MEC. **Projeto Logos II**. Brasília. Departamento de Documentação e Divulgação, 1975.

GONDIM, Maria Augusta Drumond Ramos. **O Projeto Logos II no Piauí: uma análise de programas para formação do professor leigo de zona rural**. 1982. 273f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ).

HERMIDA, Jorge Fernando; BONFIM, Cláudia Ramos de Souza. A Educação à Distância: história, concepções e perspectivas. **Revista HISTEDBR On-Line**, Campinas, n. especial, p. 166-181, ago. 2006. ISSN: 1676-2584. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/art11_22e.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2018.

KENSKI, Vani Moreira. **O desafio da Educação a Distância no Brasil**. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2010/02/011.pdf>>. Acesso em: 21 jul. 2018.

MOTA, Ronaldo. A Universidade Aberta do Brasil. In: LITTO, Fredric Michael; FORMIGA, Manuel Marcos Maciel. (Orgs.). **Educação a Distância: o estado da arte**. v. 1, p. 297-303. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

PRETI, O. **A Universidade Aberta do Brasil: uma política de Estado para o ensino superior a “distância”**. Cuiabá: NEAD/UAB/UFMT, 2007.

RODRIGUES, José Ribamar Tôrres. **Educação além do asfalto: um estudo sobre as concepções e práticas do professor leigo rural**. 1999. 204f. Tese (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Teresina-PI: EDUFPI, 1999.

STAHL, Marimar Muller. **Os módulos do Projeto Logos II: um estudo avaliativo dos elementos e conteúdos**. 1981. 209p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ).

PARA ALÉM DA GRAMÁTICA: PENSANDO O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA A PARTIR DA FILOSOFIA DA DIFERENÇA

Data de aceite: 05/05/2020

Tamires Guedes dos Santos

Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia - IFSul

<http://lattes.cnpq.br/6173204778238697>

RESUMO: O presente trabalho pretende utilizar-se da Filosofia da Diferença, especialmente o livro “Kafka: por uma literatura menor” (DELEUZE; GUATTARI, 1977) para tensionar a realidade do ensino de Língua Portuguesa tanto no Ensino Fundamental quanto no Médio, a qual é centrada, de forma generalizada, no ensino da gramática. Para isso, procura-se esboçar a partir desta perspectiva alguns percursos levando em consideração conceitos como “esgotamento” e “literatura menor” preconizados por DELEUZE; GUATTARI. Por tratar-se de um trabalho que pretende questionar a forma-padrão do ensino, o presente artigo vai mais além, apresentando uma estrutura que não segue o texto acadêmico convencional, a fim de proporcionar tensionamentos no próprio desenvolvimento da teia de ideias. Mais além, procura-se explorar a literatura como uma forma de teorizar acerca dos questionamentos apontados, assim, o

texto literário ocorre como parte do percurso de pensamento. Percebe-se, com isso, que a necessidade de se pensar o ensino da Língua Portuguesa vai além da mera reflexão de uma prática dicotômica baseada na gramática. Como pesquisadora, além de professora, faz-se necessário que tal pensamento fluido vaze para outras perspectivas, explorando outras das muitas possibilidades do ensino da língua. Tal visão se dá a partir da elucidação da Filosofia da Diferença que possibilita diversos devires. Assim, o presente trabalho não busca encontrar soluções para o ensino de Língua Portuguesa, mas sim esboçar algumas perspectivas que foram possíveis a partir dos questionamentos advindos tanto da prática docente como da observação da prática de outros professores de língua materna. Apontando brevemente alguns tensionamentos dos muitos possíveis para tal temática.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Filosofia da Diferença; Língua Portuguesa; ensino.

Um inseto cava cava sem alarme
perfurando a terra sem achar
escape.¹

Assim movimenta-se o pesquisador,
cavando silenciosamente territórios muitas

1. ANDRADE, Carlos Drummond de. Áporo. In: ANDRADE, Carlos Drummond de. **A rosa do povo**. Rio de Janeiro: Editora José Olympio, 1945.

vezes nunca antes explorados ou então encontrando caminhos paralelos em territórios vastamente conhecidos, perfurando-os em um movimento labiríntico que parece não ter destino certo. Assim somos nós, professores de Língua Portuguesa, falantes nativos e eternos aprendizes de uma gramática que pouco parece dizer de nossa língua-mãe na busca incessante de como ensinar essa língua.

Da experiência como professora de língua materna, nasceu uma inquietação: o ensino desta língua para além da gramática. Tal inquietação deve ir além da mera análise de como se dá este ensino, o qual muitos professores já se apropriam. Por isso, não basta ater-se a essa inquietação, mas pode-se utiliza-la como objeto de desejo de deslocamento a fim de problematizá-la com questões outras a exemplo do movimento que faz o inseto-áporo começar a perfurar a terra, sem, no entanto, saber o seu destino final.

Inicialmente, cabe atentar que dos procedimentos utilizados para a realização desse anteprojeto de pesquisa é a modificação da ordem de leitura dos capítulos do livro “Kafka: por uma literatura menor” (DELEUZE; GUATTARI, 1977) – considerado como a obra base de tudo que se buscará ruminar nestas linhas – a fim de desorganizar a proposta de ordem dos autores, propondo assim uma leitura rearranjada – com um arranjo diverso do tradicional que é seguir os capítulos na ordem colocada no livro.

Além desse procedimento, a literatura será usada diferentemente do convencional – como objeto de reflexão literária ou de análise – mas como um aporte teórico, uma forma de dizer o que se sente necessário. Tomando a literatura como parte da pesquisa e não como objeto dela. Afinal, como profissional das Letras, não poderia abster-me de fazer um “duplo sem semelhança” a partir das obras que conscientemente inquietam o processo. Mais ainda, a partir das aulas do Seminário “Um retorno aos Platôs: por entre rizomas e lobos”, a literatura é um agenciamento, é multiplicidade, é corpo sem órgãos, é plano de imanência e nenhuma delas é a mesma coisa já que são diferentes entre si.

Ademais, há de se levar em conta que toda pesquisa nasce de um desejo de pesquisa, desejo este que no contexto de uma literatura menor pode ser compreendido como sendo “fundamentalmente polívoco, e sua polivocidade faz dele um único e mesmo desejo que banha tudo” (DELEUZE; GUATTARI, 1977, p. 85), em outras palavras, o desejo tem várias faces ao mesmo tempo que parece focar-se em apenas um objeto de desejo.

[...] o desejo vai estar em dois estados coexistentes: por um lado vai estar preso em tal segmento, tal escritório, tal máquina ou tal estado de máquina, vai estar ligado a tal forma de conteúdo, cristalizado em tal forma de expressão [...]. *Por outro lado e ao mesmo tempo*, vai passar toda a linha, arrebatado por uma expressão liberada, arrebatando conteúdos deformados, atingindo o ilimitado do campo de imanência ou de justiça, encontrando uma saída, precisamente

uma saída, na descoberta de que as máquinas eram apenas concreções de desejo historicamente determinadas, e o desejo não cessa de desfazê-las [...]. (DELEUZE; GUATTARI, 1977, p. 88).

Assim, o desejo não deixa de estar relacionado com a máquina de guerra – como uma forma pura de exterioridade ao aparelho de estado, como uma forma de resistência, como procedimento – que a própria pesquisa propõe-se. Paralelamente, ao tratar de literatura, no entanto, não se trata de uma literatura de clássicos, mas sim de uma literatura menor. “Uma literatura menor não é a de uma língua menor, mas antes a que a minoria faz em uma língua maior” (DELEUZE; GUATTARI, 1977, p. 25), assim, a literatura menor é feita dentro de uma língua que é maior, mas que tensiona essa língua, sua estética, seu conteúdo, sua forma de expressão. Em outros termos, a língua maior é modificada e desterritorializada na literatura menor.

Escrever é um processo de deslocamento, de preenchimento de espaços – mesmo que sejam espaços por vir –, por isso, é também um processo de descoberta, envolvimento e implicação. Neste sentido a expressão é vista também como um procedimento. Em contraste, no entanto, a literatura de Beckett² traz justamente a falta do preenchimento desses espaços, a partir de sua expressão que se utiliza repetidamente de reticências como uma forma de hesitação, como pontos de respiro, como vazios a serem preenchidos pelo leitor, vazios com significados-por- vir.

A literatura menor tem ainda uma característica política já que esta faz com que “cada caso individual seja imediatamente ligado à política. O caso individual se torna então mais necessário, indispensável, aumentado ao microscópio, na medida em que uma outra história se agita nele” (DELEUZE; GUATTARI, 1977, p. 26). Assim, o individual torna-se coletivo, outra característica da literatura menor.

[...] o que o escritor sozinho diz, já constitui uma ação comum, e o que ele diz ou faz, é necessariamente político, ainda que os outros não estejam de acordo. [...] é a literatura que produz uma solidariedade ativa apesar do ceticismo; e se o escritor está à margem ou afastado de sua frágil comunidade, essa situação o coloca ainda mais em condição de exprimir uma outra comunidade potencial [...] (DELEUZE; GUATTARI, 1977, p. 27).

Esta comunidade em potencial exprimida pelos autores nada mais é do que uma comunidade por vir, um devir, uma potência. Neste sentido, na pesquisa o pesquisador é também, antes de tudo, um escritor. O ato de pesquisa torna-se, por isso, similar ao desejo de voar de Fernão Capelo Gaivota³, que diferentemente das demais gaivotas, que voavam com o único intuito de alimentar-se, tinha o desejo de voar pelo simples fato de voar. A imagem dogmática do pensamento para Fernão Campelo Gaivota era, assim, voar para alimentar-se; a problematização a partir de um método de invenção pode ser compreendida por sua atitude de

2. BECKETT, Samuel. **Não eu. Tradução: Lauro Baldini. Qorpus, UFSC.** Disponível em: <<http://qorpus.pagln:as.ufsc.br/ln:sulto-ao-publico-pecas-teatrais/nao-eu-samuel-beckett-traducao-de-lauro-baldini/>> Acesso em: 09 de outubro de 2017.

3. BACH, Richard. **A história de Fernão Capelo Gaivota. São Paulo: Editorial Nórdica, 1974.**

inventar procedimentos de vôo através da errância enquanto percurso; chegando a uma resistência ao modo dogmático para a produção de uma nova imagem do pensamento, na qual voar tem o propósito de voar em si, de atingir a altitude, de malabarismos no ar, numa espécie de movimento semimigratório ao percorrer distancias maiores do que as demais gaivotas, sentindo o vento da liberdade por entre as penas de suas asas.

Voltando-se novamente à literatura menor, esta tem três características: “desterritorialização da língua, a ramificação do individual no imediato-político, o agenciamento coletivo de enunciação” (DELEUZE; GUATTARI, 1977, p. 28), assim, a literatura menor funciona como “máquina coletiva de expressão” (DELEUZE; GUATTARI, 1977, p. 29) tendo com a língua “uma relação de desterritorialização múltipla” (*ibidem*), tal desterritorialização da língua é que faz da literatura menor, ocasionando estranhamento. Neste ponto, a gramática entra em cheque também, já que esta enquanto normativa passa a se tornar uma imagem dogmática do pensamento a ser resistida muitas vezes na literatura menor.

A literatura menor “é a expressão que precede ou adianta, é ela que precede os conteúdos, seja para prefigurar as formas rígidas onde eles vão vazar-se, seja para fazê-los passar em uma linha de fuga ou de transformação.” (DELEUZE; GUATTARI, 1977, p. 124), sendo assim a expressão é a máquina que movimenta a literatura menor através enunciação que “precede o enunciado, não em função de um sujeito que produziria este, mas em função de um agenciamento” (*ibidem*). Assim a própria literatura menor funciona como um corpo sem órgãos, uma máquina a qual vai-se descobrindo as peças na medida em que esta é montada em função da expressão.

“[...] como arrancar da própria língua uma literatura menor, capaz de escavar a linguagem e de fazê-la seguir por uma linha revolucionária sóbria? Como tornar-se o nômade e o imigrado e o cigano de sua própria língua?” (DELEUZE; GUATTARI, 1977, p. 30). Como, enquanto professora-pesquisadora agir tal como o inseto-áporo e cavar a linguagem, a língua e seus dogmas e ir para além disso? Como enquanto educadora tornar-me nômade em minha língua? Como tornar o meu aluno nômade também? Como desprender-se das dicotomias de certo e errado impostas por esta gramática normativa para ir além, buscando uma literatura menor, buscando um outro uso da língua materna, afim de apropriar-se dela e usá-la da forma que cada um quiser no intuito de expressão?

Levando em consideração todos estes questionamentos, sem no entanto buscar responde-los, mas com a intenção de mantê-los como potencias, lembro-me que Deleuze comenta o que é e para que serve a aula⁴:

4. NUCLEO EXPANSÃO. **O que é e para que serve uma aula?** Publicado em 09/06/2016. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=-ln2A0fkA78>> Acesso em: 26 de outubro de 2017.

Para mim, uma aula não tem como objetivo ser entendida totalmente. Uma aula é uma espécie de matéria em movimento. É por isso que é musical. Numa aula, cada grupo ou cada estudante pega o que lhe convém. Uma aula ruim é a que não convém a ninguém. Não podemos dizer que tudo convém a todos. As pessoas têm de esperar. Obviamente, tem alguém meio adormecido. Por que ele acorda misteriosamente no momento que lhe diz respeito? Não há uma lei que diz o que diz respeito a alguém. O assunto de seu interesse é outra coisa. Uma aula é emoção. É tanto emoção quanto inteligência. Sem emoção, não há nada, não há interesse algum. Não é uma questão de entender e ouvir tudo, mas de acordar em tempo de captar o que lhe convém pessoalmente. É por isso que um público variado é muito importante. Sentimos o deslocamento dos centros de interesse, que pulam de um para o outro. Isso forma uma espécie de tecido esplendido, uma espécie de textura. (Informação áudio-visual)

A aula, tal como a pesquisa, é um convite ao movimento de desterritorialização e reterritorialização. Na aula, cada aluno absorve o que lhe convém, independente dos esforços do professor. Igualmente, na pesquisa, cada pesquisador traça seu próprio método maquinatorio. Esse movimento de territórios, ocorre também na língua já que ela “compensa sua desterritorialização por uma reterritorialização no sentido” (DELEUZE; GUATTARI, 1977, p. 31). Sentido esse que se relaciona com um sujeito de enunciação, um sujeito de enunciado e a coisa designada – diretamente ou através da metáfora –, em que existe a linguagem distinguindo-os ao mesmo tempo que se complementam.

Que fazer, exausto, em país bloqueado, enlace de noite raiz e minério?⁵

A exaustão pode ser compreendida também como esgotamento através de Deleuze e Beckett⁶. Assim, o esgotamento é visto sobre a ótica de ambos autores, sendo um deles filósofo e o outro literata (escritor de literatura), o que reforça a intenção de utilizar a literatura como embasamento teórico. Inicialmente, Baptista (2015) chama a atenção para o conceito de esgotamento de Deleuze, que diferencia o esgotamento da fadiga, sendo que “estar esgotado é estar ativo para nada” (BAPTISTA, 2015, p. 114) enquanto que estar fadigado está relacionado à figura daquele que utilizou-se de “todas as possibilidades de um acontecimento qualquer se realizar. Ele explorou todo o possível e por isso se encontra fatigado dessa execução exaustiva” (*ibidem*), sendo assim, o fadigado está relacionado com aquele que cansou de procurar, desistindo da procura, dando-a por encerrada. Em contrapartida, o esgotado por ter explorado todas as possibilidades chega a uma perda de sentido daquela ação:

5. ANDRADE, Carlos Drummond de. Áporo. In: ANDRADE, Carlos Drummond de. **A rosa do povo**. Rio de Janeiro: Editora José Olympio, 1945.

6. Diversas obras dos autores a partir da análise de Baptista (2015).

A figura do esgotado nos remete aquele que, tendo explorado todas as possibilidades, as esgota de tal forma que o sentido daquela ação se perde completamente. Aliás, a preocupação do esgotado não é com o sentido, mas com a própria exploração de todas as possibilidades do possível. [...] O esgotado é aquele que renunciou a toda ordem de preferência, que renunciou a realização de objetivos, que renunciou a significação das palavras e das coisas. (BAPTISTA, 2015, p. 115).

Ao renunciar a significação das palavras e das coisas, o esgotado nada mais é do que a figura do próprio autor em uma literatura menor. O esgotado não deixa de ser, de certa forma, a figura do celibatário como performance do escritor a partir da observação da literatura de Kafka descrita por DELEUZE; GUATTARI: “um enunciado é literário quando é ‘assumido’ por um celibatário que adianta as condições coletivas de enunciação” (DELEUZE; GUATTARI, 1977, p. 122).

Em contraste, a figura do esgotado a partir Beckett, conforme as ideias de Baptista (2015), está presente, principalmente, na trilogia de romances pós-guerra do autor, na qual observa-se a “língua de nomes” – nomeada pela autora como “língua I” e que compreendo como a língua vinculada à gramática normativa por ser de certa forma imagem dogmática do pensamento – é usada e ultrapassada por Beckett para se chegar a “língua de vozes” – também categorizada como “língua II” pela autora e podendo ser compreendida como vontade de potência.

Para Deleuze, conforme a mesma autora, o uso da língua I aparece como um experimento na literatura de Beckett que se faz menor, na qual “ele opera pela via da combinatória exaustiva das palavras e das coisas” (BAPTISTA, 2015, p. 116), assim, Beckett com sua maneira de esgotar o possível, esgotando as possibilidades, sendo que o “esgotamento é extenuado, dissipado, e renuncia a qualquer organização em torno de um objetivo” (*ibidem*).

A pesquisa, relacionando-se com o conceito de esgotamento, pode ser compreendida a partir de uma linha de fuga que se dá a partir de uma fuga em intensidade, ou seja, “[...] a fuga é recusada apenas como movimento inútil no espaço, movimento enganador da liberdade; em compensação, é afirmada como fuga no mesmo lugar, fuga em intensidade” (DELEUZE; GUATTARI, 1977, p. 21). Assim, o esgotamento do objeto se dá a partir e pela linha de fuga, fuga esta que não pretende, no entanto, abstrair a realidade mas experienciá-la.

Este esgotamento pode ser visto sob uma outra ética-estética ainda. O esgotamento do pesquisador ao roer as possibilidades que seu desejo de pesquisa lhe proporciona. O que remete à palestra proferida por Kosby (informação verbal)⁷ que a partir de Deleuze e LéviStrauss propõe um pensamento e linguagem míticos a partir de uma perspectiva de uma vida preocupada com o por vir, com o devir. Como antropóloga, levando em conta seu objeto de estudo – as comunidades de

7. KOSBY, Marília Flôor. **Mugido: poesia como estratégia ética/estética de sobreviver à (e na) academia.** Palestra proferida em 25 de outubro de 2017 na 33ª Semana Acadêmica de letras.

religião afro-brasileiras, ou o batuque – Kosby problematiza o sonho como uma forma de conhecimento, convivência, compartilhamento de mundo e de vivência.

Além disso, através de uma transdisciplinaridade entre a poesia e a antropologia, considerando a poesia como performance, a antropóloga ainda entende que a pesquisa quando elaborada por uma mulher não deveria seguir o formato hermético – tal como costuma ocorrer na maioria das vezes na academia, como uma pesquisa que já tem uma estrutura que não deixa de funcionar como imagem dogmática do pensamento – tal como o corpo do homem – que também é hermético. A pesquisa realizada pela mulher poderia, tal como o seu corpo, vaziar. E como seria um texto que vazia?

“Acreditamos apenas em uma *experimentação* de Kafka, sem interpretação nem significância, mas somente protocolos de experiência.” (DELEUZE; GUATTARI, 1977, p. 13). Um texto que caracteriza-se como um corpo que vazia talvez possa ser o da pesquisa que segue os protocolos kafkanianos de experiência, ou mesmo que inventa seus próprios protocolos. Talvez esse vazamento seja claro no próprio texto a ser construído em sua materialidade enquanto potência de produção pesquisa. Utilizando-se de um procedimento de Alice⁸ como procedimento de pesquisa, ou seja, ao caminhar, ir deparando-se com situações, com textos, com personagens e encará-los, não sem certo estranhamento e surpresa, mas afim de compreendê-los sem ousar esvaziá-los, tal como o aluno da fala de Deleuze que pega para si o conhecimento que lhe interessa, que lhe serve.

Uma literatura menor não deixa de ser uma forma de fazer a pesquisa vaziar, o texto vaziar. “Fazer vibrar sequências, abrir a palavra para intensidades interiores inauditas, em resumo, um *uso intensivo* assignificante da língua” (DELEUZE; GUATTARI, 1977, p. 34, grifos dos autores). O uso da língua tirando seu significado raso, fazendo transbordar dela outros significados possíveis como uma forma de resistência. Assim, a linguagem é atravessada “com o sentido por uma linha de fuga, para liberar uma matéria viva expressiva, que fala por si mesma e não tem mais necessidade de ser formada” (DELEUZE; GUATTARI, 1977, p. 32). Em outras palavras, o sentido que vazia da palavra, que vai além do sentido dogmático, pode ser considerado como uma linha de fuga, uma forma de resistir a qual tem como premissa a metamorfose – contrário da metáfora – que se trata de uma “distribuição de estados no leque da palavra” (DELEUZE; GUATTARI, 1977, p. 34), palavras estas que ao serem desterritorializadas e que seguem sua linha de fuga.

Com isso, não pode-se deixar de levar em consideração que o que se quer da pesquisa é ela funcione como uma espécie *máquina de expressão*, uma máquina de guerra movida pela expressão que “deve despedaçar as formas, marcar as rupturas

8. CARROLL, Lewis. **Aventuras de Alice no País das Maravilhas**: Através do Espelho e o que Alice encontrou por lá. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

e as ramificações novas. Estando despedaçada uma forma, reconstruir o conteúdo que estará necessariamente em ruptura com a ordem das coisas” (DELEUZE; GUATTARI, 1977, p. 43-44). Sabendo que a linha de fuga faz parte da máquina. Considerando a expressão também como ruptura, como uma rugosidade, além de ser mera nomeação das coisas, da expressão como forma de fazer o texto vazar.

O agenciamento, assim, relaciona-se com a máquina, faz parte dela sem confundir-se com esta. Isto talvez porque um agenciamento “só vale pela *desmontagem* que opera da máquina e da representação, e, funcionando atualmente, ele só funciona por e em sua própria desmontagem” (DELEUZE; GUATTARI, 1977, p. 72). Em outras palavras o agenciamento funciona no processo de desmontagem da própria máquina – que pode ser comparada a um corpo sem órgãos, já que não tem um funcionamento *a priori*. Um agenciamento é agenciamento coletivo de enunciação ao mesmo tempo em que é agenciamento maquínico de desejo. Em contrapartida “Desmontar um agenciamento maquínico é criar e tomar efetivamente uma linha de fuga” (DELEUZE; GUATTARI, 1977, p. 88). Por isso, não podese deixar de notar que esses conceitos confundem-se ao mesmo tempo que se diferenciam.

[...] a metamorfose é como a conjunção de duas desterritorializações a que o homem impõe ao animal, forçando-o a fugir e subjugando-o, mas também a que o animal propõe ao homem, indicando-lhe saídas ou meios de fuga nos quais o homem jamais teria pensado sozinho (a fuga esquiça) [...]. (DELEUZE; GUATTARI, 1977, p. 54).

A metamorfose está, assim, de certa forma relacionada à linha de fuga. A metamorfose trata-se de um *devenir* que compreende “o máximo de diferença como diferença de Intensidade” (DELEUZE; GUATTARI, 1977, p. 34), abrindo o leque de possibilidades, voltando-se para assignificação e ressignificação das palavras, tal como ocorrem a desterritorialização e reterritorialização.

Ademais, a escritura tem “essa dupla função: transcrever em agenciamento, desmontar os agenciamentos.” (DELEUZE; GUATTARI, 1977, p.70) em um contexto em que ambas funções constituem uma unidade. Nesse sentido “*A linguagem deixa de ser representativa para tender para seus extremos ou seus limites.*” (DELEUZE; GUATTARI, 1977, p. 36, grifos dos autores), ou seja, a linguagem é um meio pelo qual se faz tais agenciamentos funcionando como máquina de expressão. O que não deixa de retomar a ideia de literatura menor, a qual faz com que uma língua, ainda que maior, seja “suscetível de um uso Intensivo que a faz correr seguindo linhas de fuga criadoras” (DELEUZE; GUATTARI, 1977, p. 41) linhas estas que podem ser percebidas também como linhas de fuga.

Eis que o labirinto (oh razão, mistério) presto se desata:

_____ em verde, sozinha, antieuclediana, uma orquídea forma-se.⁹

9. ANDRADE, Carlos Drummond de. Áporo. In: ANDRADE, Carlos Drummond de. **A rosa do povo**. Rio de Janeiro: Editora José Olympio, 1945.

Neste processo, percebe-se que a busca do inseto-áporo torna-se num devir insetoorquídea, como uma metamorfose a qual a busca incessante é que leva a esta mudança. A orquídea também é áporo. E além de ser inseto e de ser orquídea, áporo refere-se a um problema de difícil resolução, quase impossível. Assim, Drummond não escolhera ao acaso o título para sua poesia como não foi escolhida ao acaso esta poesia para propor relações dentro de um texto que pretende ao mesmo tempo segmentarizar-se – inspirada em Kafka – e vazar – inspirada em Kosby.

É desse modo também que a orquídea tem ar de reproduzir uma imagem de vespa, mas mais profundamente se desterritorializa nela, ao mesmo tempo que a vespa por sua vez se desterritorializa acoplando-se à orquídea [...] (DELEUZE; GUATTARI, 1977, p. 22)

As relações de orquídea e inseto não foram pensadas apenas por Drummond, como também por Deleuze; Guattari ao relacionarem diretamente a vespa – inseto – à orquídea. Tais relações podem se dar tanto pelo fato do formato de vespa e orquídea serem similares quanto pelo fato de que a vespa retira do néctar da orquídea, alimentando-se dela e ao mesmo tempo a orquídea é polinizada pela vespa, multiplicando-se, persistindo em sua existência. Essa relação nada mais é do que um devir-vespa-orquídea ao mesmo tempo que é um deviorquídea-vespa, numa relação cíclica de constante desterritorialização e reterritorialização.

Com isso, sem pretender no entanto chegar-se a um esgotamento deste texto, compreende-se que várias relações podem ser propostas a partir de uma inquietação inicial – neste caso, a inquietação por uma aula de Português para além da gramática – a partir de vazamentos dados por relações que ao mesmo tempo que se interconectam – tal como segmentos – deixam espaços em branco, espaços de silêncio – devires. Por isso essa breve ruminação não é mais do que um apanhado de intensidades, de considerações e relações e foram feitas a partir de uma inquietação inicial que foi tensionada pelo conceito de literatura menor, afim de fazer um texto que, mesmo não sendo literário, funcione como literatura menor.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Carlos Drummond de. Áporo. In: ANDRADE, Carlos Drummond de. A rosa do povo. Rio de Janeiro: Editora José Olympio, 1945.

BACH, Richard. **A história de Fernão Capelo Gaivota**. São Paulo: Editorial Nórdica, 1974.

BAPTISTA, Fabiana Campos. **Beckett com Deleuze: tecituras possíveis do esgotamento**. v. 2, n. 2. Belo Horizonte: Em Tese, maio-ago, 2015.

BECKETT, Samuel. **Não eu**. Tradução: Lauro Baldini. Qorpus, UFSC. Disponível em: <<http://qorpus.paginas.ufsc.br/insulto-ao-publico-pecas-teatrais/nao-eu-samuelbeckett-traducao-de-lauro-baldini/>> Acesso em: 09 de outubro 2017.

CARROLL, Lewis. **Aventuras de Alice no País das Maravilhas**: Através do Espelho e o que Alice encontrou por lá. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Kafka**: por uma literatura menor. Série Logoteca. Rio de Janeiro: Imago Editora Ltda, 1977.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs**: capitalismo e esquizofrenia. v. 1, São Paulo: Editora 34, 1995.

MARTINS, Camila Quaresma; SANTOS, Glória Acosta; AZAMBUJA, Rosana Machado; VELEDA, Silvia Regina de Lima; RITTA, Vivian Iracema Marques (org.). **Guia de normalização**. Pelotas: Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, 2012.

NUCLEO EXPANSÃO. **O que é e para que serve uma aula?** Publicado em 09/06/2016. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=-ln2A0fkA78>> Acesso em: 26 de outubro de 2017.

ANTAGONISMO PEDAGÓGICO ENTRE PRÁXIS MUSICAIS DOS SÉCULOS XVIII E XIX: DA MÚSICA POÉTICA À ÉCOLE DE MÉCANISME

Data de aceite: 05/05/2020

Ricardo Henrique Serrão

Universidade Estadual de São Paulo

São Paulo - SP

CV: <http://lattes.cnpq.br/0738503960798889>

RESUMO: As pequenas peças musicais de caráter pedagógico na primeira metade do séc. XVIII nos permitem revisitar uma prática musical em que a convergência entre performance e criação musicais se refletia no perfil de um músico “performer-compositor”. Já em finais do século, antagonismos pedagógicos remodelaram as práticas de ensino no ocidente, estruturando-se nos novos conservatórios, uma escola essencialmente tecnicista. Nesse momento, grande parte das peças musicais pedagógicas confluíram-se em um emergente gênero musical: o *Estudo*. Esse artigo busca discutir os antagonismos pedagógicos entre estes períodos e os possíveis obstáculos que o modelo tradicional do *Conservatoire* de Paris trouxe no ensino da performance e composição musicais enquanto práticas musicais indissociáveis.

PALAVRAS-CHAVE: Criatividade na pedagogia musical. Pedagogia musical barroca. Pedagogia

musical na Revolução francesa. Escola do mecanismo. Estudos.

PEDAGOGICAL ANTAGONISM BETWEEN MUSICAL PRACTICES OF THE 18TH AND 19TH CENTURIES: FROM *MUSICA POETICA* TO THE ÉCOLE DE MÉCANISME

ABSTRACT: The small musical pieces of pedagogical character in the first half of the XVIII century allow us to revisit a musical praxis in which the convergence between performance and musical creation was reflected in the profile of a “performer-composer” musician. At the end of the century, pedagogical antagonisms remodeled teaching practices in the West, structuring themselves in the new conservatories, an essentially technical school. At that moment, most of the pedagogical musical pieces came together in an emerging musical genre: the “Study”. This article seeks to discuss the pedagogical antagonisms between these periods and the possible obstacles that the traditional model of the Paris Conservatoire brought to the teaching of musical performance and composition as inseparable musical praxis.

KEYWORDS: Creativity in musical pedagogy. Baroque musical pedagogy. Musical pedagogy in French revolution. School of mechanism.

MÚSICA E LINGUAGEM: UM LEGADO PEDAGÓGICO EM J.S.BACH

A pedagogia musical passa por diversas transformações durante a história e podemos considerar que elas são influenciadas pelo desenvolvimento do pensamento especulativo, das culturas e das relações sociais em se conceber a ciência, a tecnologia e as artes. Investigar peças musicais do século XVIII que tenham propósitos pedagógicos nos sugere considerar esses diversos aspectos em busca de hipóteses que nos ajude a compreender não apenas as diferentes práticas de ensino em música, mas também as práxis musicais como atividades complexas. As artes liberais gregas – aquelas dignas apenas aos “homens livres” da Grécia – fizeram parte do currículo acadêmico medieval e também formaram uma estrutura pedagógica organizada por dois grupos de estudo: *trívium* (gramática, retórica, dialética) e *quadrívium* (aritmética, geometria, astronomia, música). Abbagnano (2007: p. 225) destaca que a formação medieval – em diálogo com as artes liberais gregas – estava interessada na “preparação do homem aos deveres religiosos e para a vida ultraterrena” e não mais como parte na formação dos guardiões e governantes gregos.

As artes liberais mantiveram sua forma razoavelmente inalterada, no que tange a divisão em dois grupos de estudo, o *quadrívium* e o *trívium*. O *quadrívium* reunia as disciplinas mais nobres, pois se relacionavam ao conhecimento de Deus e sua ação na Criação, a saber, a Astronomia, a Aritmética, a Geometria e a Música. Pode parecer estranha a inclusão da música nessa categoria, mas tratava-se aqui de sua acepção especulativa, oriunda da tradição pitagórica aonde ela seria uma projeção da harmonia do próprio universo. O *trívium* reunia disciplinas menos importantes, pois se dedicava apenas às relações do homem com outros homens, através da prática da Gramática, Lógica e Retórica. (TEIXEIRA, 2014: 24-25)

Porém, na renascença musical os estudiosos humanistas favoreceram uma inversão gradativa nas prioridades pedagógicas. Se as universidades medievais voltaram-se às disciplinas do *quadrívium*, os humanistas da renascença interessaram-se na linguagem e nas disciplinas de linguística do *trívium* permitindo, nesse momento, uma maior influência dos conceitos retóricos no pensamento musical do período.

A concepção musical da reforma protestante fundamenta-se parcialmente nas idéias propostas pelos integrantes da *camerata fiorentina*, músicos e teóricos ligados ao círculo de conde Giovanni Bardi. Estes pensadores foram os primeiros humanistas a propor uma concepção musical baseada na *Poética* aristotélica, obra que se tornou modelo para as artes nos séculos XVII e XVIII. Entre as principais afirmações deste está a idéia de que a música deve imitar a alma humana movida pelos afetos. Esta imitação não é ditada pela individualidade do compositor, mas objetivamente determinada. Com isso, estes autores declaram que o músico deve imitar a fala tipificada de modelos dramáticos, representando os afetos não

em seu estado natural, mas codificados por manuais como a *Ética* e a *Retórica* aristotélicas. Pensadores luteranos do século XVII absorveram a concepção musical advinda da *Camerata*, e associaram-na à idéia medieval de música como Arte Liberal, inserida, junto com a matemática, a astronomia e a geometria, na categoria de *numerus*. (LUCAS, 2017: p. 54 Apud DAMMANN, 1995: p. 99)

A Reforma Protestante alemã, encaminhada a partir do séc. XVI por Martinho Lutero, pode ser um objeto significativo na investigação das práticas de ensino no ocidente. O movimento protestante aproveitou a busca humanista pelos textos clássicos gregos e hebraicos como forma de obter ferramentas linguísticas – *trivium* – para questionar e propor novas interpretações aos textos bíblicos do cristianismo.

Dentre tantas alterações na sociedade, o que causou maiores reflexos, naquele período e posteriormente, foi o sistema educacional promulgado por Lutero, onde todo cidadão teria de ser alfabetizado para poder ler e interpretar as Escrituras para si. O braço direito de Lutero, Philipp Melachthon, além de ter redigido os tratados teológicos mais densos do período, foi o encarregado de produzir o manual de retórica que seria utilizado na *Lateinschulle*, pois era especialista na disciplina. Desse contexto de mudanças filosóficas (no mundo), musicais (na Itália) e teológicas (na Alemanha), bastou a combinação desses elementos para que se resultasse um nome: Johann Sebastian Bach. (TEIXEIRA, 2014: p. 26)

Aspectos teóricos da oratória passavam a estruturar uma disciplina de retórica musical que, conseqüentemente, tornava-se elemento fundamental aos processos de performance, composição e educação musicais do século XVII e XVIII.

O humanismo retomou o interesse no estudo das disciplinas de linguística durante a renascença para aprofundar-se em todos os aspectos acadêmicos e artísticos da Europa. Comum em toda tradição da música barroca e renascentista da Europa, houve uma crescente ênfase na expressão do texto musical, de maneira geral se relacionando entre música e retórica. [...] A tradição da *música poética* alemã foi esforçar-se em desenvolver sistematicamente uma disciplina de retórica musical. [...] O ponto de partida para os músicos alemães deste período era investigar a existência de uma expressão ou forma musical que pudesse ser analisada para detectar seus componentes, tornando a obra acessível para os propósitos pedagógicos e artísticos. (BARTEL, 1997, p. 57-58)

Essa aproximação entre música e retórica permitiu o desenvolvimento de uma disciplina direcionada às singularidades da retórica aplicada à música criando portanto o conceito de *musica poetica*.

Alguns teóricos luteranos propuseram uma terceira categoria [música teórica, música prática], a *musica poetica*. O antigo princípio cosmológico (e suas abstrações numéricas) foi gradativamente substituído por este, de caráter antropológico, revelado nos textos de teóricos da *musica poetica*. Trata-se de uma mudança no fundamento do pensamento musical renascentista, a princípio relacionada à matemática do *quadrivium*, passando e firmando-se no aspecto linguístico do *trivium*. (BARTEL, 1997: p. 19-20).

A *Musica Poetica* barroca adotou, junto à igreja luterana, os conceitos e as terminologias das figuras retóricas da linguística e, conseqüentemente, incorporou os princípios de estruturação retórica para as necessidades da música vocal e instrumental. Bartel (1997, p. 80) destaca que para o *musicus poeticus* toda

irracionalidade, indefinição ou conteúdo musical inacessível à compreensão de sua significância com o texto eram improdutivos.

A segunda metade do século XVIII é geralmente vista como o momento em que a música instrumental desenvolveu um discurso autônomo em relação à linguagem verbal. Esta época é marcada pelo surgimento da Estética, que substituiu a visão poético-retórica como diretrizes teóricas da música. Tal mudança de paradigma é frequentemente vista como uma ruptura; no entanto, é possível constatar que para muitos autores da época, música instrumental e poesia ainda se combinam, fundamentadas no princípio aristotélico de imitação. Estas idéias tiveram especial validade no mundo luterano. Para autores reformados, a música, seja vocal ou instrumental, é uma linguagem sonora, com premissas análogas às da oratória. (LUCAS, 2017: p. 52)

Apenas a aplicação racional das etapas de estruturação retórica poderiam tornar uma composição musical capaz de despertar os afetos contidos nos textos, de maneira a sempre glorificar a Deus e persuadir o ouvinte.

A tradição da *musica poetica* não tinha o objetivo direto de estabelecer uma nova ordem musical, como o fizeram na *seconda prattica* italiana, mas sim convergir o *trivium* e o *quadrivium* - as definições matemáticas e linguísticas - aos conceitos de música sob uma concepção que serviria especificamente às necessidades da prática litúrgica luterana que buscava um grande envolvimento congregacional. [...] O *Kantor* luterano deveria determinar os caminhos da música barroca alemã, culminando então na obra de J.S. Bach. (ROSEN, 1997, p. 74)

Sousa (2011) destaca que os esforços em convergir teoria e prática musicais em uma abordagem pedagógica podem ser encontrados em diversos outros materiais que precederam a obra de J. S. Bach. As obras pedagógicas compostas por Johann Sebastian Bach (1685-1750) não partem de tratados, métodos ou ensaios teóricos, mas sim de composições musicais. Segundo Jank (1988, p. 8), Johann Sebastian Bach representa o fim de uma época. Em sua obra é possível encontrar o desenvolvimento da polifonia e da harmonia em continuidade às buscas de compositores da renascença como Eccard (1553-1611) ou Praetorius (1571-1621).

[...] Foi com Gioseffo Zarlino (1517-1590) e sua *Le Istituzioni Harmoniche* (1558) - a primeira obra teórica a combinar os gêneros *musica practica* e *musica theorica* num único tratado - que a visão dialética da música passou a prevalecer como base do pensamento musical, influenciando gerações de teóricos pelos duzentos anos seguintes. [...] o lugar da *musica practica* não somente assumiu predominância na vida musical européia, mas também passou a liderar a filosofia pedagógica de ensino da teoria musical. Como nos exemplifica Wason (2002): "É através da prática instrumental barroca, particularmente a dos instrumentos de teclado, que a ascensão do sistema de transposição tonal maior/menor pode ser vista mais claramente. O sistema tonal então emergente encontra sua mais explícita racionalização e organização na literatura pedagógica que a acompanha. [...] A partir de então, a teoria musical registrada em tratados e compêndios passou a seguir um enfoque prático [...] O registro de uma "ação musical", de uma práxis, passou a ser a *inventio* dos documentos musicais, com o objetivo pedagógico de ensinar a "fazer" música. (SOUSA, 2011: p. 13-14 apud WASON, 2002, apud CHRISTENSEN, 2002: p. 50).

JANK (1988, p. 13) comenta que, um aprofundamento nas 200 cantatas de

J. S. Bach - e dos símbolos que estas carregam - permite compreender grande parte da concepção musical do compositor. Porém, é de fato em sua coleção *Clavierübung* – “Prática do teclado” em quatro volumes – que o compositor demonstra uma intenção pedagógica à formação do músico religioso. Williams (2004: p. 14) comenta que as implicações do termo *Clavierübung* são menos pragmáticas do que podemos supor. Nos dias de hoje é comum os títulos *Studies*, *Études*, *Exercises* ou *essercizi* para peças didáticas e até uma criança, ao se defrontar com estes materiais, poderá dizer que “praticar” significa “exercitar-se na performance musical buscando aprimorar suas habilidades mecânicas”. Porém a primeira publicação inglesa das *Goldberg Variations* de J.S. Bach - *Clavierübung IV* - trouxe o título *Lessons for the Harpsichord*, sendo “lesson” um termo sugerido aos músicos para que encontrassem nestas obras determinadas condições ao desenvolvimento da performance, da instrução de conhecimentos da retórica musical, da composição e da prática da improvisação.

As obras destes ciclos, pedagógicas por excelência, não são didáticas no sentido comum da palavra. São exemplos, através dos quais o aluno tem condições de aprender sozinho, usando sua própria criatividade e experiência no processo de aprendizagem. Isto está ilustrado na introdução ao “*Orgelbuchlein*” (Pequeno livro para o aprendizado do órgão – BWV 599 a 644). A introdução diz: “*Dem hochsteen gott allein zu ehren / dem nachsten draus sich zu belehren*” (Para a honra de nosso Deus supremo / ao próximo, para que daí faça seu aprendizado”). A expressão “*sich belehren*” significa exatamente “ensinar a si mesmo”, que equivale a pesquisar com autonomia, e retirar do material pesquisado seus próprios ensinamentos. (JANK, 1988, p. 13)

Vale destacar que a autonomia sugerida aos estudantes estava diretamente relacionada a todo um complexo de disciplinas que eram oferecidas pelas escolas luteranas – *Lateinschule*, *Gymnasium* ou *Gelehrtenschule* - e ministradas pelo *Kantor*. A profissão de *Kantor* - exercida por J. S. Bach - era essencialmente protestante, voltada às propostas de formação e doutrinação religiosa de Lutero, que consistia basicamente em compor música, ensaiar grupos vocais e instrumentais, além de ensinar latim, catecismo, teoria e retórica musicais.

Nos domínios luteranos, diferentemente do que ocorreu no mundo contrarreformado, a música tornou-se um importante objeto de estudo prático nas escolas, a partir da reforma do ensino consolidada em 1528 por Philipp Melanchton. É sabido que as escolas luteranas constituíram uma relevante via de transmissão do dogma luterano. Elas foram, ao mesmo tempo, importante veículo de estudos humanistas no mundo reformado. As preceptivas musicais concebidas para este uso escolar são manuais práticos de solmização e contraponto, cuja finalidade era a de proporcionar aos alunos o domínio técnico que os habilitasse a prover música prática para os serviços religiosos. A concepção, derivada da *Poética*, do afeto como princípio unificador de música e palavra fundamenta, nestas obras, o uso de termos advindos de retóricas ciceronianas para a descrição de procedimentos musicais. (LUCAS, 2017: p. 3)

Outra obra de pequenas peças pedagógicas para teclado de J. S. Bach é o conjunto de *Invenções e Sinfonias* para teclado (*clavichord*) composta para seu

filho W. F. Bach e utilizadas como parte de sua formação musical quando este tinha nove anos de idade. Conferindo o prefácio da coleção, percebemos que sua abordagem não estava limitada ao estrito aprimoramento de habilidades mecânicas do teclado, mas em uma abordagem de maior plenitude envolvendo a compreensão e a expressão de acordo com as perspectivas da *musica poetica*.

A versão mais antiga das “invenções e sinfonias” de J.S. Bach apareceu no “caderno de estudo para Wilhelm Friedemann Bach”. Essa coleção de pequenas peças foi uma ferramenta pedagógica de J.S. Bach para ensinar seu filho mais velho, W. F. Bach. J.S. Bach começou a compor estas obras em 1720 na cidade de Cothen, quando Wilhelm Friedemann tinha nove anos de idade. Neste caderno, cada invenção a duas vozes era chamada de *Praeambulum* e as invenções a três vozes eram chamadas de fantasia. Na versão, datada em 1723 e a mais utilizada como base para as edições modernas, as invenções a duas vozes foram chamadas de *Inventions* e as invenções a três vozes foram chamadas de sinfonias. [...] O termo *invention* está relacionado ao *inventio* do processo de estruturação retórica, em que a primeira etapa consiste em inventar um tema para a oratória. [...] O propósito pedagógico destas composições é descrito no prefácio do manuscrito editado em 1723: “para ensinar a independência das mãos, a habilidade da performance com música polifônica, a habilidade em tocar como o estilo, de se cantar e, também, compor suas próprias peças. (KUEHNLE, 2000: p. 2-3)

Buscando os possíveis significados do título *Inventio* - adotado na versão final da obra – Bartel destaca que o *inventio* representava a primeira etapa da estruturação retórica – *inventio*, *dispositio* e *elocutio* – em uma teoria de composição musical. Segundo o autor, Athanasius Kircher descreve que todas estas três etapas de processo retórico estão relacionadas com a expressão do texto: (i) *inventio* relacionava-se a uma espécie de transcrição do conteúdo de texto à estrutura musical, ou seja, um processo de composição musical em que o discurso das palavras é levado ao discurso dos sons; (ii) *dispositio* consistia em uma “apropriação agradável” das palavras para a expressão musical; (iii) *elocutio* ornamentava toda a composição através do uso de metáforas e figuras retóricas musicais em um processo de despertar afetos profundos ou, também, a própria performance.

[em composição musical] A primeira etapa no processo de estruturação retórica é a *inventio*: nesta etapa determina-se o tema, ou o sujeito. Athanasius Kircher limitava a aplicação do *inventio* para a associação e representação do texto através dos sons. De acordo com Kircher, o compositor primeiro escolhe o tema ou sujeito cujo material se tornará a base fundamental para a representação e evocação dos afetos. Em seguida define a tonalidade da composição de acordo com seu desejo afetivo. Por fim, o compositor escolhe a métrica e o ritmo para a composição levando sempre em consideração o texto e seu afeto. [...] (BARTEL, 1997: p. 77)

A *Inventio* 10 - BWV 781 – de J. S. Bach aborda figuras retóricas musicais que podem representar “ênfase” através de diversos recursos de repetição e reiteração de um conteúdo. Como exemplo, a figura retórica musical chamada *Epizeuxis* representa uma determinada “ênfase” sob o recurso da repetição. Segundo Bartel (1997, p. 263), na linguagem falada esta figura representa a repetição imediata

de uma palavra, criando reiterações de potencial persuasivo. No exemplo abaixo, destacamos a repetição imediata de tríades descendentes. O aspecto enfático da repetição é reforçado em transposições, imitações e defasagens métricas do mesmo motivo triádico.



Figura 1. J.S. Bach - Invenção 10 – *Epizeuxis* (c.1-3)

A figura retórica musical *Paronomasia* também pode expressar-se por recursos de repetição. Esta figura busca conquistar um discurso de ênfase utilizando-se de repetições com variação do perfil inicial, muito comum na oratória no uso de rimas. No exemplo abaixo, estas pequenas alterações aparecem primeiramente nas vozes individuais sob diferentes transposições. Em seguida, no registro mais grave, destacamos com quadrados os perfis melódicos alterados – em forma de bordadura – com relação ao perfil inicial.



Figura 2. J. S. Bach - Invenção 10 – *Paronomasia* (c.27-28)

A figura retórica musical *Anadiplosis* também corresponde na persuasão retórica de ênfase através da repetição. Segundo Bartel (1997, p. 180-181), trata-se de uma figura amplamente utilizada no discurso retórico em que a última palavra de uma frase ou passagem é repetida no início da próxima. No exemplo abaixo, destacamos a *Anadiplosis* nos motivos.

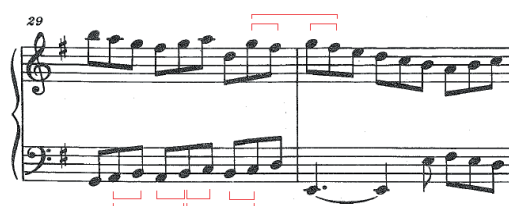


Figura 3. J. S. Bach - Invenção 10 – *Anadiplosis* (c.29-30)

Por fim, destacamos um novo aspecto retórico que articula a macroforma da

peça. A figura retórica *Antithesis* serve como uma oratória de contra argumentação. Suas características adjacentes à idéia inicial – trinados por graus conjuntos ao invés de arpejos triádicos –, porém foram construídas sob os mesmos princípios de ênfase da *Epizeuxis* em uma espécie de contra argumentação sob apropriação da expressão afetiva inicial.



Figura 4. J. S. Bach – Invenção 10 - *Epizeuxis e Antithesis* - (C. 19-25)

O intuito em investigar aspectos pedagógicas nas práticas de ensino barroca – mais especificamente na formação religiosa luterana em que se encontram as obras de J. S. Bach – não busca reviver uma prática de ensino “mais completa” nem estabelecer uma solução aos problemas pedagógicos das instituições de ensino no século XXI. Buscamos refletir sobre abordagens de ensino que favoreceram uma práxis musical em que se criava aprendendo – e vice versa. Esta convergência entre áreas diversificadas do conhecimento musical e extra-musical, intimamente ligada ao pensamento pedagógico protestante e humanista, direcionou-se à compreensão da linguagem musical enquanto um discurso sonoro de grande potencial em afetar um receptor. Nesse sentido, buscamos destacar na obra de J. S. Bach a existência de um repertório musical de peças didáticas que viria a consolidar, no início do século XIX, o gênero musical “Estudo”, nesse momento repleto de novas singularidades e amplamente dissociado das práticas pedagógicas luteranas.

ÉCOLE DE MÉCANISME E O GÊNERO MUSICAL ESTUDO

O pensamento filosófico iluminista do século XVIII – o “século das luzes” – motivou reformas sociais, políticas, econômicas e culturais profundas na Europa. Esse pensamento, caracterizou-se pelo empenho em ampliar a razão como crítica, ou seja, usufruir das faculdades da indagação e da investigação para tornar a razão um guia a todos os campos da experiência humana. Essa atitude crítica dos iluministas buscou romper com paradigmas do passado em uma espécie de “antitradicionalismo” que, no domínio político e social, se refletiu na transição do

poder monárquico absolutista a um crescente Estado burguês, industrial e liberal. Esse processo político se consolidou com a Revolução Francesa em 1789, criando a idéia de que o Estado deveria ser o responsável pela garantia da educação e formação de toda sociedade de maneira igualitária – *égalité* – e que homens e mulheres são pessoas livres, sem tradições e centradas ao futuro. Dessa maneira, Abbagnano (2007: 535) comenta que todo o conhecimento – incluindo as crenças – foi submetido à *crítica*¹ e ao empirismo² a fim de melhorar a vida privada e social das pessoas³. A indagação racional estendeu-se aos domínios moral, penal, político e religioso como, por exemplo, no chamado *deísmo* iluminista, em que se buscou questionar a validade da religião “nos limites da razão”.

De fato, só a atitude empirista garante a abertura do domínio da ciência e, em geral, do conhecimento, à crítica da razão, pois consiste em admitir que toda verdade pode e deve ser colocada à prova, eventualmente modificada, corrigida ou abandonada. Isso explica porque o Iluminismo sempre esteve estritamente unido à atitude empirista. O empirismo é o ponto de partida e o pressuposto de muitos deístas; é a filosofia defendida por Voltaire, Diderot, D’Alembert e que, através da obra de Wolff, domina os rumos do Iluminismo alemão até Immanuel Kant. (ABBAGNANO, 2007: p. 535)

Nesse momento, a classe burguesa estimulou um intenso processo de industrialização na Europa e, conseqüentemente, um crescente impulso do ensino profissionalizante fornecido pelo estado às massas sob propostas de igualdade do direito à educação. A centralização, a uniformização e o monitoramento dos meios de produção pelo Estado foram refletidos nas práticas de ensino do século XIX e, nesse contexto, a relação entre organização do trabalho e novos paradigmas pedagógicos se aproximam, primeiramente pelo território europeu. É nessa busca capitalista por eficiência que se destaca um antagonismo nas práticas de ensino entre os séculos XVIII e XIX. Rugiu (1998, p. 148) descreve estes pólos adjacentes como “instrução acelerada” em oposição à educação tutorial e individualizada comum no período barroco.

Na França, entre a Revolução Francesa e o Império, nasce um sistema educativo moderno e orgânico, que permanecerá longamente como um exemplo a imitar para a Europa inteira e que fornecerá os fundamentos para a escola contemporânea, com seu caráter estatal, centralizado, organicamente articulado, unificado por horários, programas e livros de texto. (CAMBI, 1999: p. 365)

Além do impacto das relações sociais do trabalho na educação, alguns autores apontam que no campo do ensino de música houve um crescente interesse das

1. A *Crítica*, assim entendida, figurava-se a Immanuel Kant (1724-1804) como uma das tarefas de sua época ou, como diz ele habitualmente, da “Idade Moderna”; de fato, constituía a aspiração fundamental do Iluminismo, que, decidido a submeter todas as coisas à Crítica da razão, não se recusava a submeter a própria razão à Crítica, para determinar seus limites e eliminar de seu âmbito os problemas fictícios (Abbagnano, 2007 :535)

2. Consideramos como aspectos do pensamento empírico a negação do caráter dogmático da verdade assim como, a necessidade de questioná-la, modificá-la e corrigi-la.

3. Abbagnano (2007 :536) comenta que o pensamento iluminista “vê no conhecimento essencialmente um instrumento de ação, um meio para agir sobre o mundo e melhorá-lo: o ideal da “vida contemplativa” – vida dedicada exclusivamente ao conhecimento - parece abandonado e retomado posteriormente no Romantismo.

escolas militares em oferecer a formação musical como estratégia de mobilização militar das massas. Corvisier (1983: 405) aponta que neste período a França buscava pela especialização de suas potências militares, porém encontrava dificuldades no recrutamento de soldados, pois, à medida em que foram reforçados os sentimentos nacionais, foi reduzida a quantidade de soldados estrangeiros. Squeff (1989: p. 14-29) fala sobre a importância do hábito cívico para a consolidação da revolução na França e, também, sobre as estratégias de recrutamento militar na convocação de festas nacionais como parte essencial da educação pública e sustentação de uma nação de “pessoas livres”.

Os concertos em praça pública constituem, de qualquer modo, um hábito cívico que consolidará com a revolução. [...] Em tal ambiente, justifica-se que a um Méhul não parecerá exagero algum projetar um coral de 300 mil pessoas. [...] Com efeito, a se crer no número de festas cívicas, no grande aparato sempre musical de toda a revolução, o tema da música se ampliará enormemente. [...] Música na política? A recíproca também parece ser verdadeira: Bernard Sarrete, organizador da Escola de Música da Guarda Nacional – na verdade o germe do que seria mais tarde o Conservatório de Paris –, faz política tão bem quanto zela pela música. É essa também a grande virtude, quem sabe, não apenas de Rousseau, mas do iluminismo como tal: a insistência na idéia-força de que todos os homens são capazes de realizar a grande tarefa da transformação do mundo a partir do saber. E que não resta ao filósofo, ao pensador, senão um didatismo que, obviamente, no caso da música, irá redundar, justamente numa produção que a revolução tentará revelar tanto para a França, quanto para o mundo. Na própria idéia da organização da Enciclopédia, por sinal, há a suposição de que a vulgarização do saber será o suficiente para o surgimento de uma nova sociedade. (SQUEFF, 1989: p.14-29)

Podemos considerar, de maneira geral, que o ensino tecnicista tornou-se uma estratégia efetiva à mobilização das massas. No campo da música, a fundação do Conservatório de Paris – *Conservatoire National de Musique et Déclamation* – em 1795 ilustra esse contexto e representa um ponto emblemático sobre novos paradigmas na pedagogia musical. Torrado (2005: p. 61) resume o plano de curso do conservatório de Paris durante a primeira metade do século XIX sob três principais frentes disciplinares: (i) decodificação da notação musical por meio de solfejos mecânicos; (ii) virtuosismo técnico com o instrumento adquirido através da abordagem enfática ao aprimoramento do mecanismo instrumental; (iii) preparação de um repertório numeroso buscando a cada nível do curso, acrescentar peças de maior complexidade mecânica. De maneira resumida, temos nesse momento uma inversão do “aprender a fazer música” através de uma práxis complexa para o “aprender a executar” música, neste caso muito mais pragmático. Os estudantes deveriam tornar-se hábeis suficientes com “todas” as dificuldades mecânicas que os programas de curso julgavam serem necessárias a seus instrumentos. Para isso, tornou-se regra de boa conduta nos estudos a prática diária do *mecanismo instrumental*. Entendemos como *mecanismo* os reflexos motores do corpo e como *mecanismo instrumental* a sistematização dos principais gestos motores – ou parte

desses – que envolvem a emissão sonora de um instrumento ou da voz humana. Basicamente, uma abordagem pedagógica musical regida sob o conceito do *mecanismo instrumental* buscará uniformizar a força e agilidade dos dedos através de padrões de digitação e articulação aplicados à numerosas repetições de fórmulas fixas de arpejos, escalas, saltos, acordes, notas repetidas, etc.

A separação entre técnica e arte é um componente fundamental do nosso estudo. Na tradição de ensino do modelo mestre-aprendiz, arte e técnica são sinônimos, se não dois lados da mesma moeda (uma herança da origem grega da palavra *tékhnē*, que significava as duas coisas). É a tradição do artesão, do “artífice”, que, para transmitir sua “arte”, ou “obra”, dispunha de sua “técnica” e de seu próprio meio material, ou “instrumento”. Com o ensino profissionalizante do modelo *Conservatoire*, a formação técnica do instrumento entrou em primeiro plano, portanto os aspectos “operacionais” puderam ser estudados isoladamente com mais profundidade e também com certo descompromisso em relação a seus propósitos artísticos. Assim, chamamos de ensino “metodizado” a forma desenvolvida pelo modelo *Conservatoire*, que procurava, intencionalmente, transmitir o conhecimento destituído de hermetismos e individualismos, ao contrário do modelo mestre-aprendiz. (SOUSA, 2011, p. 56)

Ocorre nesse momento uma valorização acentuada na preparação das habilidades mecânicas instrumentais do performer. A ênfase no mecanismo se disseminou no ensino dos diversos instrumentos musicais, assim como em um ensino tecnicista das disciplinas de harmonia, contraponto, solfejo e composição musicais. Esta maneira pragmática de ensinar música favoreceu uma vasta produção de métodos progressivos que, pelo viés institucional, fortaleceram uma uniformização na abordagem pedagógica e conseqüentemente a formação de músicos profissionais em “linha de produção” o que mais tarde viria a ser chamado de “escola do mecanismo” – *École de mécanisme*. Esses materiais didáticos foram desenvolvendo-se e ganhando interesse de mercado⁴, suas propostas de síntese e progressão didática traziam uma grande quantidade de exercícios e também pequenas peças musicais.



Figura 1. A. Marmontel - *Grand Étude d'introduction*, 1867.

É sob essa perspectiva que a escola do mecanismo instrumental passa a propor, em seus materiais didáticos, uma rotina diária de estudos baseados na repetição de condicionamentos motores dissociados dos aspectos de criação, improvisação

4. RUSHTON (1985: p. 11) comenta que a produção de materiais didáticos no período clássico estava alinhada não somente aos novos paradigmas pedagógicos musicais, mas também aos novos desafios na condição social do músico e no crescente mercado de venda de partituras.

e compreensão da linguagem musical, o que viria mais tarde a ser criticado por Chopin como uma escola da “ginástica dos dedos”. No exemplo abaixo Czerny busca, através da repetição, uniformizar os dedos em seu potencial de articular *legato* e *staccato*, ou seja, espera-se, por exemplo, que com inúmeras repetições o dedo 5 conquiste o mesmo resultado sonoro que o dedo 1 independente de suas diferenças fisiológicas.



Figura 2. Czerny - *Nouveaux exercices journaliers* – Op. 848 – uniformizando articulações *legato* e *staccato*

Apesar do uso de pequenas peças musicais de caráter didático já ter sido abarcado durante pelo menos todo século XVI e XVII, é no contexto do século XIX que se consolida o gênero musical “Estudo”. Nesse momento, essas peças reconfiguram-se e assimilam as novas perspectivas de ensino de seu tempo de forma a tornarem-se parte de um material de ensino e, também, de pragmatização das relações do performer com a linguagem musical.

Já no final do século XVIII e primeira metade do XIX, com o crescente uso do pianoforte, surge o gênero *Estudo*, baseado na ideia da repetição mecânica e incansável de fórmulas, visando o desenvolvimento de competências que, na época, se pensava caracterizarem a boa técnica: velocidade, igualdade da força dos dedos e resistência. Os títulos de Czerny, aluno de Beethoven, professor de Liszt e inventor de uma enorme quantidade de exercícios e estudos, claramente confirmaram tal visão: *Escola da Velocidade; Arte da destreza; Exercícios diários; Estudos para Mão Esquerda, etc.* No prefácio dos *Estudos jornalheiros (diários)*, Czerny escreve: “Nada é mais importante para o intérprete do que trabalhar incansavelmente as dificuldades mais habituais um grande número de vezes seguidas para dominá-las à perfeição”. (GANDELMAN, 1997: p. 21)

Carl Czerny (Viena, 1791-1857) – pianista e compositor – foi autor de uma expressiva produção de Estudos para piano. Em seu método de composição – *Die Schule der Praktischen Tonsetz Kunst*, Op. 600 (1848, p. 90) – o autor sugere ser o pianista Johann Baptist Cramer (Inglaterra, 1771-1858) um dos protagonistas na consolidação dos “Estudos” enquanto um gênero musical. Cramer também foi autor de uma extensa produção de Estudos, sendo uma das primeiras séries os 84 Estudos para Pianoforte publicados entre os anos de 1804 e 1808 – *Studio per il pianoforte, Op. 50*. Um fato curioso encontrado acerca da origem do título “Estudo” é que muitos autores comentam o fato de Cramer ter “roubado” a ideia de seu professor Muzio Clementi (Roma, 1752-1832) sobre publicar uma série de peças didáticas para piano

solo intituladas como “Estudos” e, então, Clementi optou por alterar o nome de sua série para *Gradus ad Parnassum* – publicada em 1817. No exemplo abaixo, o Estudo 35 da série *Gradus ad Parnassum* de Clementi, além de sua construção melódica estar essencialmente submetida à preocupação do mecanismo instrumental – mudança de posição de um dos dedos com repetição e velocidade –, o autor destaca o que se tornaria uma das principais buscas da escola do mecanismo: a uniformização da força e agilidade dos dedos – “recomenda-se praticar a peça a seguir pela causa da singularidade dos dedos”.



Figura 3. Muzio Clementi - *Gradus ad Parnassum*, Estudo 35 – (C.1-3)

Czerny reitera estas preocupações em seu método afirmando que a função principal de um Estudo é a de desenvolver a força e agilidade dos dedos do performer e, se possível, oferecer um conteúdo musical interessante a estes propósitos. O autor ainda comenta em seu método de composição que o Estudo clássico é “o tipo mais fácil de composição” em que, a partir de uma forma e um caráter livre, “basta inventar ou colar uma fórmula fixa [arpejo, frase, motivo, etc.] e repeti-la sob diversos tipos de modulações durante poucas páginas”. No exemplo abaixo podemos verificar uma abordagem mecânica semelhante ao exemplo anterior de Clementi, porém desta vez com maior abertura muscular dos dedos da mão direita.



Figura 4. Czerny, *The Art of Finger Dexterity*, Op.740: Mudança de posição com polegar (1844)

No repertório do violão, os Estudos clássicos constituem uma parte extensa da produção didática do instrumento. Mauro Giuliani (Itália, 1781-1829) – violonista, cellista e compositor – também foi autor de diversos materiais didáticos⁵ sob perspectivas mecanicistas. Em seu primeiro método – *Étude Complète pour la Guitare*, Op. 1, Paris: 1812 –, Giuliani estrutura sua abordagem didática em quatro

5. Op.1; Op. 47; Op. 48; Op. 51; Op. 59; Op. 74; Op. 98; Op. 100; Op. 139

sessões: (i) exercícios de mecanismo instrumental para mão direita – 120 fórmulas de arpejo em uma única progressão harmônica (tônica Dó Maior e dominante Sol Maior com sétima); (ii) exercícios de mecanismo instrumental para mão esquerda – trechos combinados de escalas ascendentes e descendentes nas tonalidades de Dó, Sol, Lá e Ré maior; (iii) pequenos Estudos abordando digitações de escalas por campanellas, pausas de mão direita, articulações de staccato e glissandos, ligados como appoggiaturas, trilos e mordentes; (iv) 12 Estudos progressivos contendo os elementos abordados nas sessões anteriores. O exemplo abaixo foi extraído da primeira sessão do método de Giuliani e pode representar a escola clássica do mecanismo por sua insistente repetição motora de fórmulas de arpejos desconectadas de um discurso musical. As digitações fixas de mão direita e esquerda tornam-se as preocupações centrais da prática diária do instrumento.



Figura 5. M. Giuliani , Étude Complete pour la Guitare, Op. 1: Sessão 1 – Fórmulas de arpejo.

Os 24 Études instructives faciles et agreables, Op. 100 de Mauro Giuliani, são mais uma obra composta sob a perspectiva mecanicista. A obra contém 24 Estudos que exploram, em linhas gerais, padrões de digitações e suas transposições nas funções harmônicas de tônica, subdominante e dominante. No exemplo abaixo, destacamos o primeiro Estudo da obra, que consiste em um persistente padrão de digitação de mão direita – *p i m a m i p* – e uma fixação de mão esquerda na primeira posição do braço do violão – casas 1 a 4.



Figura 6. M. Giuliani - Études instructives faciles et agreables, Op. 100 n.1: Fórmulas fixas de mão direita

Observa-se, portanto, que a formação do músico profissional deste período passa pela aplicação de um plano de curso não construído a partir das necessidades de compreensão da linguagem musical, mas sim da necessidade pragmática de munir-se de uma bagagem mecânica instrumental isolada de um discurso musical pleno, uma espécie de “resposta antes da dúvida”. Apontamos que, apesar das aberturas à *crítica* e ao pensamento científico trazidas pelo pensamento filosófico iluminista, talvez o que tenha influenciado mais diretamente a escola do mecanismo dos conservatórios de música do período foram as formas de organização do trabalho em que as buscas por eficiência e especialização da mão de obra trabalhadora refletiram num ensino pragmático. A perspectiva de um músico essencialmente tecnicista foi refletida portanto na segmentação das diversas áreas do conhecimento que envolviam a práxis musical ocidental.

Assim, também nas ciências, nas artes e em outras áreas do conhecimento humano, os estudos foram pouco a pouco direcionados para a especialização. Surgiram especialistas que, se são muito proficientes em um aspecto, são muito fracos ou nulos em outros. [...] Em decorrência dessa realidade, passou a existir uma estrutura hierarquizada de domínios de conhecimento no universo da música, no qual a criação tornou-se domínio do compositor. [...] os compositores passaram a escrever todas as notas, incluindo as dos instrumentos de teclado (cravo e piano forte), que antes se incumbiam da “realização da harmonia” indicada por um baixo cifrado. [...] Os exercícios de mecanismo surgem justamente no momento em que abandona-se a prática da improvisação e composição de prelúdios, e também o conhecimento da harmonia, necessários para a improvisação. Eles visam principalmente desenvolver a agilidade de dedos e de leitura, mas não o entendimento da linguagem, a consciência auditiva e a criatividade. (CARRASQUEIRA, 2017: p. 32-38)

Nos aproximamos, nesse momento, da problemática da compreensão musical nos modelos pedagógicos musicais tecnicistas. Segundo Harnoncourt (1984: p. 14-30), o pragmatismo político da revolução francesa acabou por consolidar não apenas o perfil de um músico essencialmente mecanicista, mas também um ouvinte impossibilitado de compreender e aprender a linguagem musical de maneira mais profunda. A música nesse momento deveria “ser uma língua que todos aprendessem sem precisar compreendê-la”. LAWSON e STOWELL (1999: p. 152) comentam que a velha relação entre mestre e aprendiz foi abandonada e tudo o que tem a ver com elocução – que requer o entendimento – foi eliminado. Atualmente, estes conservatórios exercitam técnicas de performance ao invés de ensinar música como linguagem. Por fim, destacamos duas hipóteses relevantes aos capítulos posteriores: (i) a escola do mecanismo isolou da práxis musical o exercício da compreensão musical enquanto uma linguagem discursiva a ser compreendida, expressa e constantemente recriada. (ii) é durante o século XIX que se consolida o gênero musical “Estudo”, essencialmente regido pela escola do mecanismo.

Vários desses trabalhos são extremamente valiosos e possibilitaram a formação de gerações de excelentes músicos. Frutos das ideias predominantes na época de sua criação, muitos desses métodos não contemplam, porém, aspectos importantes para a formação de um músico nos dias de hoje. O primeiro deles é a criatividade. Não há estímulo e espaço para a experimentação, improvisação ou pesquisa de outras formas de lidar com o material a ser estudado. Propõe-se um material engessado, cristalizado e baseado na repetição. [...] [apud Paulo Freire] “Não temo dizer que inexistem validade no ensino de que não resulta um aprendizado em que o aprendiz não se tornou capaz de recriar. [...] Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção.” (CARRASQUEIRA, 2017: p. 53 apud Paulo Freire, 1996, p. 26-52)

Se as escolas luteranas buscaram um plano pedagógico de integração dos âmbitos sacros e seculares confluindo performance e composição como práxis musicais indissociáveis, a revolução francesa trouxe uma perspectiva tecnicista intimamente relacionada às organizações do trabalho industrial e da especialização da mão de obra. Portanto, a designação de obras didáticas pelo título “Estudo” consolida-se nesse contexto com certa limitação pedagógica quando questionadas as significações que podem estar contidas nesse título⁶. As contribuições desse emergente gênero, no que diz respeito ao “compreender através da reflexão” – um dos significados da palavra “Estudo” –, demonstram estarem reduzidas pela perspectiva da escola do mecanismo. Repensar o potencial dos Estudos enquanto peças pedagogicamente mais amplas pode favorecer as relações com a compreensão da linguagem dos sons numa práxis mais criativa.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. Ed. Martins Fontes, São Paulo, 2007.

BARTEL, Dietrich. **Musica Poetica: Musical-Rhetorical Figures in German Baroque Music**. Ed. Nebraska Press, 1997.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. Editora, Unesp, 1999.

CARRASQUEIRA, Toninho. **Divertimentos-Descobertas: Estudos criativos para o desenvolvimento musical – sopros e cordas friccionadas**. Edusp, 2017.

CZERNY, Carl. **School of practical composition**. Urtext Imslp, Paris, 1848.

JANK, Helena. J. S. Bach – **Variações de Goldberg: um guia para a formação do homem completo**. Doutorado, Unicamp, Campinas, 1988.

KUEHNLE, Cristoph Oehm. **Musical Rhetoric in J. S. Bach's two-part inventions and implications for their performance on the modern piano**. Doutorado, Florida, 2000.

6. Estudo: (i) Aplicação, trabalho de espírito para compreender a apreciação ou análise de certa matéria ou assunto especial. (AURÉLIO, 2006: 906); (ii) Adquirir habilidade e/ou conhecimento; procurar compreender através da reflexão; examinar, observar atenta e minuciosamente; exercitar; aplicação da inteligência para compreender algo que se desconhece ou de que se tem pouco conhecimento. (HOUAISS, 2009: 845).

LAWSON, Colin; STOWELL, Robin. *The historical performance of music: An introduction*. Ed. Cambridge Press, 1999.

LUCAS, Monica, Isabel. *O conceito de Imitação sob a perspectiva da Música Poética no séc. XVIII*. Habilitação à livre docência em Musicologia, Usp, São Paulo, 2017.

ROSEN, Charles. *A geração Romântica*. São Paulo: Edusp, 2000.

SOUSA, Luis Otavio. *A chave do artesão: um olhar sobre o paradoxo da relação mestre/aprendiz e o ensino metodizado do violino barroco*. Doutorado, Unicamp, 2011.

SQUEFF, Ennio. *A música da revolução francesa*. Porto Alegre: Ed. L&PM, 1989.

TEIXEIRA, William da Silva. *Uma nova retórica para a música contemporânea*. Doutorado, Unicamp, Campinas, 2014.

TORRADO de Puerto, J. A. *La formación de intérpretes profesionales en los conservatorios en el marco de la reforma educativa: Madrid como paradigma*. Universidad Autónoma de Madrid, Doutorado, 2005.

WILLIAMS, Peter. *Bach: The Goldberg variations*. Ed. Cambridge music handbooks, 2004

PARTITURAS

BACH, Johann Sebastian. *Invenções e sinfonias*. Partitura urtext. Ed. Wiener, 1973.

CZERNY, Carl. *Nouveaux exercices journaliers, Op. 848*. Partitura: **Urtext Imslp, Paris, 1855**.

GIULIANI, Mauro. Étude *Complette pour la Guitare, Op. 1*. Imslp, Paris: 1812

_____. *24 Études instructives, faciles et agreables, Op. 100*. Imslp, Viena.

CLEMENTI, Muzio. *Gradus ad Parnassum, Op. 44*. Ed. C. F. Peters, Leipzig, 1868.

O REAL E O IMAGINÁRIO NO MUNDO DE FANTASIAS, MECANISMOS PARA APRENDER BRINCANDO

Data de aceite: 05/05/2020

Roseni de Lima Ferreira

roseniferreira1@hotmail.com

UMEI Professora Maria José Mansur Barbosa

GREI 4ª

<http://lattes.cnpq.br/6486109788547061>

RESUMO: O presente trabalho tem a finalidade de apresentar uma das práticas pedagógicas realizadas no GREI 4A, na UMEI Professora Maria José Mansur Barbosa. A organização e métodos adotados abordam a distribuição do espaço da sala de aula, a disposição dos materiais e operacionalização da proposta: aprender brincando. Também mostra as estratégias utilizadas para planejar e avaliar a atividade em questão em todas as suas etapas. O objetivo é poder compartilhar práticas pedagógicas que promovam a educação de nossas crianças, levando em consideração suas vivências e experiências. Uma educação voltada para a cidadania, reconhecendo essa criança como ser humano em sua totalidade. Conhecimentos que possam fazê-las mais autônomas e críticas (participando ativamente das construções de conceitos e realizações das etapas da atividade com suas sugestões

e opiniões, argumentos e mão de obra). A proposta vai além de uma simples brincadeira, é a oportunidade de confeccionar o próprio brinquedo e vivenciar experiências do seu cotidiano como cuidar da casa, cuidar da família, poder dirigir tendo cuidados com as leis do trânsito, poder pilotar um avião... É um processo experimental entre o real e o imaginário que além de estimular, abrange contextos diferenciados que transformam pensamentos, atitudes e desenvolve a criatividade. As crianças também ficam mais flexíveis e abertas a mudanças desenvolvendo a capacidade de compreender e aceitar as dinâmicas da vida. Aprendendo a dividir e compartilhar, sendo um pouco menos individualistas. A brincadeira aqui proposta é uma ação livre, porém baseada nas ações do cotidiano, mas que busca contribuir para o desenvolvimento cognitivo, físico, emocional, social e moral da criança.

PALAVRAS-CHAVE: Aprendizagem. Brincadeira. Criança.

ABSTRACT: The purpose of this work is to present one of the pedagogical practices carried out at GREI 4A, at UMEI Professor Maria José Mansur Barbosa. The organization and methods adopted address the distribution of classroom space, the provision of materials and

operationalization of the proposal: learning while playing. It also shows the strategies used to plan and evaluate the activity in question at all stages. The objective is to be able to share pedagogical practices that promote the education of our children, taking into account their experiences. An education focused on citizenship, recognizing this child as a human being in its entirety. Knowledge that can make them more autonomous and critical (actively participating in the construction of concepts and achievements in the stages of the activity with their suggestions and opinions, arguments and manpower). The proposal goes beyond a simple game, it is the opportunity to make your own toy and experience your daily life like taking care of the house, taking care of the family, being able to drive while taking care of traffic laws, being able to fly an airplane ... an experimental process between the real and the imaginary which, in addition to stimulating, encompasses different contexts that transform thoughts, attitudes and develop creativity. Children are also more flexible and open to change by developing the ability to understand and accept the dynamics of life. Learning to share and share, being a little less individualistic. The game proposed here is a free action, but based on everyday actions, but which seeks to contribute to the child's cognitive, physical, emotional, social and moral development.

KEYWORDS: Learning. Just kidding. Kid.

A idealização começou quando as crianças manifestaram a vontade de “brincar de casinha no dia do brinquedo”, então se iniciou o desejo de montar uma casinha com todos os seus apetrechos bem como a rua onde os carros pudessem circular, etc. As brincadeiras em sala, já estavam se tornando “perigosas”, pois as crianças jogavam brinquedos para o alto, utilizavam as cadeiras e mesas da sala como transportes ou abrigos e também tinham dificuldade de compartilhar e dividir os brinquedos. Numa rodinha de Reflexão conversamos sobre a montagem de uma casinha e a contribuição de todos na construção dos móveis, e todos ficaram muito felizes. Pedimos que trouxessem caixas de fósforos, de remédios... Objetos que pudessem nos ajudar a confeccionar os apetrechos da casa. Então surgiu a construção de uma mini cidade e um aeroporto. As famílias contribuíram ajudando as crianças a coletarem o material e apoiando a proposta. Deu-se o início da pintura das caixas e montagem dos móveis e prédios. Também pintamos a casinha que precisava de reforma, ela foi uma doação. As crianças começaram a mudar os hábitos de brincar, compreenderam o que é trabalhar em equipe e a dificuldade em repartir, compartilhar, já não é mais o grande problema. Tudo isso é muito importante porque podemos concluir que as crianças diversificam os modos de inserção no mundo em que estão envolvidas. Assim, também constroem seus conhecimentos a respeito dos outros, de si e da realidade.

Conhecemos a realidade por meio dos modelos que construímos para explicá-la, sempre susceptíveis de serem melhorados. Portanto, o sujeito deve ser considerado como um potencial importante e como autor da própria aprendizagem, capaz de construir conhecimento e de saber utilizá-lo. (SANTOS apud BRIDI, 2008, p.28-29)

Pensando nisso, as ações realizadas na brincadeira tem significado em sua vida cotidiana. Nessa faixa etária (4 anos), a criança está na fase das descobertas, do pensamento mágico, é quando procura suas capacidades sociais. Faz suas experiências brincando de casinha, de médico, gosta de aventuras. Na UMEI é isso que procuramos fazer: trabalhar com a criança de maneira mais livre, buscando ações que a façam se soltar, se descobrir e, assim, construindo seus conceitos e compreensões do mundo nas interações e nas brincadeiras, na arte e na realização de atividades significativas. A capacidade que as crianças têm de imaginar é uma das características mais relevantes, isso ajuda muito no seu desenvolvimento cognitivo, pois acarreta elaboração de meios e fins para configurar um personagem e isso amplia sua consciência e movimentos corporais. Contribui também nas múltiplas linguagens estabelecendo relações com o outro e consigo. Na brincadeira do faz de conta onde ela vivencia o cotidiano, a criança também trabalha com regras, enfrenta desafios, estabelece relações, avaliam suas ações... Ela começa a ter a capacidade de compreender e atuar em seu entorno social. Para exercer a cidadania é preciso participar, defender seus interesses, saber solucionar problemas, negociar, e respeitar os limites do outro.

É o brinquedo, como todo material didático das escolas que proporciona condições favoráveis ao desenvolvimento socioemocional, cognitivo e afetivo das crianças. Destaca-se cada vez mais como elemento importantíssimo nos locais em que as crianças se movimentam na escola, em casa, nas praças e mesmo nas ruas. (PEREIRA, 2014, p.103)

As crianças precisam brincar, esse é seu universo, pois assim estabelecem comunicação e se inserem no contexto social. As atividades que envolvem o lúdico são estratégias infalíveis para serem usadas como estímulos na construção do conhecimento, aflorando a criatividade, explorando o seu potencial. Sempre refletimos sobre nossas práticas aqui na UMEI, nossos projetos estão sempre voltados para o “Eu”, o “Eu com o Outro”, o “Eu no mundo” e o “Eu com o outro no mundo”, pensando nessa contemporaneidade em que vivemos e o quanto é importante o processo de sustentabilidade no planeta. Na brincadeira “de casinha”, “de pista de carrinhos”, “de pilotar aviões ou helicópteros”, “de trabalhar ou viver no campo”, por exemplo, a criança procura recuperar a realidade natural e social em diversas abordagens e é essa complexidade que faz com que o processo de ensino/aprendizagem se concretize com mais força.

Ainda segundo Pereira, “O ambiente é um educador à disposição tanto das crianças como do adulto. Mas só se estiver organizado e equipado de maneira que

atenda AQUELE grupo específico” (PEREIRA, 2014, p.141).

É por conta dessa questão que trabalhamos uma interdisciplinaridade de conteúdos, a multiculturalidade se apresentando e se fazendo presente (quando cada um faz sua interpretação, quando cada um faz ligação com outros lugares...), são as afetividades cruzando espaços, as relações em conflito ou unidas em prol de uma só causa, enfim, as múltiplas linguagens se espalhando. Os limites são testados a todo o momento, a concentração aumenta ou diminui dependendo dos estímulos e isso demonstra a essência da brincadeira.

A brincadeira torna-se necessária e faz parte da vida de qualquer pessoa, e também não podemos vê-la apenas como diversão, porque seu aspecto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento integral do ser, além de contribuir nos processos sociais, culturais e cognitivos. As crianças tem a possibilidade de explorar os espaços da sala de aula com seus “cantinhos móveis de brincar” e também outros espaços da escola, quando escolhem dividir os cantinhos com outros GREIs ou mesmo no parquinho. Este trabalho tem a finalidade de poder mostrar as experiências das crianças do GREI 4A com os “cantinhos móveis”: cantinho da casinha, cantinho da cidade, cantinho do aeroporto, cantinho do campo... Onde elas brincam imitando a realidade do cotidiano humano, fazendo aflorar a criatividade, a imaginação através das ações, realizações, afetos, divergências, atitudes, atos de cidadania e criticidade fazendo a relação educativa tomar uma nova postura.

Da relação educativa nasce a “postura”. A “postura” aqui se constitui de um conjunto de atitudes derivadas da forma de estar, de se conduzir e de interpretar o ato educativo. Nasce da relação e da compreensão que se tem do homem colocado sob condições de aprender e conhecer. Também deriva diretamente de um conjunto de ideias que se tem, de como a criança aprende e para que ela aprende e aonde se pretende chegar (que modelo de homem). (SALTINI, 2008, p.95)

O trabalho passa por várias etapas: planejamento, análise, organização, construção, realização e ação. A experiência e vivência de cada etapa trouxe crescimento emocional e cognitivo, valorização dos potenciais e habilidades. As metodologias e estratégias foram bastante eficazes enfocando a pedagogia do afeto contribuindo para a melhoria do sujeito aprendiz nesse mundo digital, resgatando brincadeiras dos tempos dos nossos avós com ênfase e prazer. E se não se aprende com prazer não se constrói conhecimentos, por isso a prática pedagógica deve vir para fazer a diferença, incluir, somar e multiplicar redes de ensinagem onde a aprendizagem é significativa. As dinâmicas e os desafios devem propor e aguçar a curiosidade, a pesquisa, a comunicação e as interações, despertando cada vez mais a sede de conhecimento e possibilitando a busca de maturidade e equilíbrio.

Quando as crianças estão brincando elas adquirem habilidades que vão desde agregar valores a superação de dificuldades, pois conseguem trabalhar a

ansiedade, trabalhar o corpo, rever limites de comportamento, socializar brinquedos e desenvolver a autonomia. Significar e resignificar conceitos, conteúdos, mobilizando seus esquemas mentais. Na verdade é uma atividade que requer uma operação física e mental, o que estimula o pensamento integrando o ser nas dimensões cognitivas, afetivas e motoras. Mas além de tudo, a atividade deve proporcionar divertimento, prazer, convívio, estímulos, autocontrole, auto-realização, curiosidade, criatividade, imaginação, diferentes formas de linguagens, senso crítico e autonomia. Cabe ao professor buscar sempre atividades que envolvam a ludicidade, pois é uma excelente ferramenta para facilitar o ensino/aprendizagem.

Criança que aprende brincando está mais propensa a caminhar com mais segurança porque a ludicidade contribui para o bem-estar, a boa saúde mental e um agradável dia a dia na escola. A criança entra no mundo real através do faz de conta e, entretida ela se dedica a atividade com alegria e cheia de ideias para pôr em prática. A seleção dos “cantinhos” demonstra a necessidade e também a opção individual, ou preferência da criança. Brincar é muito importante, nos faz compreender melhor o contexto: aprendizagem. O lúdico trabalha o desenvolvimento do ser como um todo e nos faz viajar entre o real e o imaginário de forma a favorecer processos de aquisição do conhecimento com mais dinamismo e criatividade, sem esquecer que aprender é uma tarefa complexa e deve ser significativa e prazerosa.

Brincar é uma forma própria de a criança se relacionar com o mundo, é a exteriorização de sentimentos por meio do concreto, é o encontro com o próprio mundo, a interação com o outro, a descoberta do mundo construído no real e no “faz de conta”. Hoje é inegável a importância da atividade lúdica e da necessidade de deixar o corpo falar por meio do jogo e do brinquedo (PEREIRA, 2014, p.89).

Nós, do GREI 4A trabalhamos numa pedagogia do afeto, onde a criança tem a possibilidade de aprender brincando, estando propícia a um ambiente de muito estímulo e criatividade, mas que exige planejamento, análise, socialização e atitude. Somos um grupo com crianças cheias de vitalidade, que amam brincar e estão sempre dispostas a enfrentar o desafio de aprender brincando com muito prazer explorando um mundo de possibilidades entre o real e o imaginário. Vivemos entre o real e o imaginário num mundo de fantasias onde aprender brincando é nosso lema.

REFERÊNCIAS

BRIDI, Fabiane de Souza. PORTELLA, Fabiani Ortiz (org.). **Aprendizagem: tempos e espaços de aprender**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2008.

PEREIRA, Mary Sue Carvalho. **A descoberta da criança: Introdução à educação infantil**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

SALTINI, Cláudio João Paulo. **Afetividade e inteligência**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2008.

FORMAÇÃO CONTINUADA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: DESAFIOS PARA A DOCÊNCIA NO CONTEXTO ATUAL

Data de aceite: 05/05/2020

Data de submissão: 24/04/2020

Simone Mara Dulz

Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC
Lages – SC

<http://lattes.cnpq.br/6041698098186813>

Maria Selma Grosch

Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC
Lages – SC

<http://lattes.cnpq.br/3741328474975923>

RESUMO: O presente artigo relata algumas análises e reflexões acerca dos processos de formação continuada dos professores que atuam na Educação Profissional e Tecnológica. Este estudo se justifica em virtude da configuração atual da Educação Profissional que provocou na última década uma migração significativa de profissionais liberais para a carreira docente. O trabalho docente exige do professor uma qualificação muito além dos conhecimentos técnicos que utiliza para ensinar. Dessa forma, observa-se que os professores que atuam nos cursos profissionalizantes geralmente não apresentam concepções teóricas que favoreçam o desenvolvimento

de uma consciência mais crítica, baseada na compreensão da realidade educativa da qual fazem parte e dos fins da atividade que desenvolvem como docentes. Partindo dessa análise, ressalta-se a necessidade de problematizar a formação de professores para essa modalidade de ensino, no sentido de favorecer o desenvolvimento de profissionais mais críticos, politizados e conscientes da importância do seu trabalho para a luta contra um modelo de educação que se ocupa apenas em atender às exigências neoliberais. Com base nessa análise é importante ressignificar os processos formativos, buscando por meio de processos reflexivos incorporar ao trabalho novos e importantes saberes para o desenvolvimento das habilidades essenciais à atuação docente. Este artigo apresenta como o suporte teórico os estudos de Gramsci (2010), Saviani (1996), Frigotto (2010), Mészáros (2008), Grosch (2018) entre outros.

PALAVRAS-CHAVE: Educação tecnológica, formação continuada de professores, emancipação.

CONTINUED TRAINING IN PROFESSIONAL EDUCATION: CHALLENGES FOR TEACHING IN THE CURRENT CONTEXT

ABSTRACT: This article reports some analyzes and reflections about the processes of continuous training of teachers who work in Vocational and Technological Education. This study is justified by the current configuration of Professional Education that has provoked in the last decade a significant migration of professionals to the teaching career. The teacher's work requires a teacher's qualification far beyond the technical knowledge he uses to teach. Thus, it is observed that teachers who work in professional courses usually do not present theoretical conceptions that favor the development of a more critical awareness, based on the understanding of the educational reality of which they are part and the ends of the activity that they are now developing. Based on this analysis, it is necessary to problematize the training of teachers for this type of teaching, in order to favor the development of more critical professionals, politicized and aware of the importance of their work in the fight against a model of education that is occupies only to meet neoliberal demands. Based on this analysis, it is important to re-signify the formative processes, seeking by means of reflexive processes to incorporate to work new and important knowledge for the development of skills essential to the teaching performance. This article presents as theoretical support the studies of Gramsci (2010), Saviani (1996), Frigotto (2010), Mészáros (2008), Grosch (2018) among others.

KEYWORDS: Technological education, continuing education, emancipation.

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objetivo relatar algumas análises e reflexões decorrentes de uma pesquisa desenvolvida no curso de Mestrado em Educação, e que se ocupou em investigar a contribuição dos processos de formação continuada para a constituição dos saberes docentes dos professores que atuam na Educação Profissional e Tecnológica.

Tendo como base os pressupostos do materialismo histórico dialético como referencial teórico-metodológico, este estudo caracteriza-se como uma revisão de literatura e se justifica ao considerar a atual configuração da Educação Profissional que, em decorrência da expansão da rede federal de educação, provocou na última década uma migração significativa de profissionais liberais (administradores, engenheiros, arquitetos, farmacêuticos) para a carreira docente. Sem possuírem uma base de conhecimentos pedagógicos apropriados para o exercício docente, muitos desses professores enfrentam dificuldades em adequar o conteúdo e selecionar as estratégias pedagógicas apropriadas para os diferentes níveis de ensino que a instituição atende. Esse quadro de docentes se apresenta como uma característica da educação tecnológica que busca atender às necessidades de conhecimentos

técnicos especializados, próprios dos cursos profissionalizantes.

Ao considerar o caso específico dos Institutos Federais, o que se observa é que o desafio que se apresenta para esses profissionais é ainda maior, pois vai além da dificuldade mais evidente que é a de compreender que o conteúdo abordado para cada nível de ensino exige diferentes graus de complexidade, profundidade e abordagens diferenciadas. A responsabilidade com a docência nesse contexto parece mais desafiadora quando se observa que os professores que atuam nos cursos profissionalizantes geralmente não apresentam concepções teóricas que favoreçam o desenvolvimento de uma consciência mais crítica, baseada na compreensão da realidade educativa da qual fazem parte e dos fins da atividade que desenvolvem na docência.

Existe uma crença que a docência é um dom natural e que para ensinar basta dominar bem o conteúdo, compreendendo assim que para o bom desempenho do trabalho de professor, não haveria necessidade de preparo pedagógico mais aprofundado. De fato, o conhecimento da matéria auxilia para o sucesso na atuação do professor, entretanto, isso não se constitui como suficiente, pois ensinar vai muito além.

A docência é uma atividade complexa e que exige uma constante reflexão sobre o que é ser professor, sobre as formas e concepções de ensino, a metodologia e a didática adotadas, além de compreender o contexto social no qual o professor desenvolve o seu trabalho, sendo necessário conhecer a realidade dos alunos que estão envolvidos naquele processo.

O trabalho docente exige do professor uma qualificação que ultrapassa os conhecimentos técnicos que utiliza para ensinar. Seu trabalho pressupõe a consciência de sua práxis. “Sendo o trabalho do professor uma prática social, sua ação não deve, pois, limitar-se ao prático-utilitário” declara Azzi (2009, p. 58).

Por isso a formação para docência apresenta características específicas para esse exercício. Como destaca Cardoso (2016, p. 103):

Uma formação mais sólida no campo educacional permite ao professor atuar de forma profissional, evitando amadorismos e improvisações. Permite-lhe compreender que nem todos aprendem de qualquer maneira, e para atender esses pressupostos é necessário conhecer que a aula expositiva não é a única nem a melhor forma de trabalhar com os alunos, nem a sala de aula o único espaço de aprendizagem.

Partindo dessa análise, ressalta-se a necessidade de problematizar a formação de professores para essa modalidade de ensino, no sentido de favorecer o desenvolvimento de profissionais mais críticos, politizados e conscientes da importância do seu trabalho para a luta contra um modelo de educação que, em grande medida, se ocupa em atender às exigências neoliberais. É por meio dessa proposta que se busca romper com a vertente alienante produzida pela relação

entre educação e mercado de trabalho.

É importante compreender que as relações entre trabalho, escolaridade e profissionalização decorrem de uma rede complexa de determinação e tensões que envolvem diferentes aspectos das esferas econômica, social, política e cultural, definindo os interesses que atuam nesse contexto (Manfredi, 2016).

Quando se trata da educação profissional é possível perceber mais claramente a presença da vertente neoliberal nos processos educativos. Historicamente os caminhos trilhados foram marcados por movimentos contraditórios, sobressaindo os interesses dos grupos dominantes e distante do percurso educativo voltado para emancipação humana.

Para compreender o cenário atual dessa modalidade de ensino é necessário conhecer as suas características históricas decorrentes da reestruturação produtiva do século XX e início do século XXI que, com a intenção de atender às exigências de mão de obra qualificada para o mercado de trabalho, objetivou moldar o trabalhador à lógica do capital (FONSECA, 2017).

Até o final da década de 1970 o sistema de produção que vigorava era o fordismo, criado pelo empresário norte-americano Henry Ford, cujo principal objetivo era a fabricação em massa para a indústria de automóveis, tendo como base a linha de montagem, caracterizada por uma produção rígida e preocupada com a quantidade produzida. Fonseca (2017, p. 15) apresenta algumas características do processo educativo voltado para este sistema de produção:

No fordismo, busca-se um trabalhador que saiba fazer rápido e com técnica, as atividades na produção, a fim de aumentar a produtividade, assim necessitando de uma educação profissional que molde o aluno/trabalhador, a atender as exigências e necessidades do sistema fordista de produção.

A escola nessa perspectiva se articula aos interesses capitalistas estabelecendo um tipo de educação ou treinamento que seja funcional ao capital e de acordo com as necessidades produtivas. Nesse sentido Frigotto (2010) afirma que o processo de produção do saber, que deveria estar ligado aos processos de pensar e refletir sobre as circunstâncias históricas de onde emerge, tende a ser reduzido a uma transmissão de saber em “pacotes de conhecimento”. Assim, a prática escolar é perpassada por interesses antagônicos, pois o saber produzido na escola e a própria organização escolar é um território de disputas. “Essa disputa busca vincular ‘o saber social’, produzido e veiculado na escola aos interesses de classe” (FRIGOTTO, 2010, p. 40).

Nessa mesma lógica, Mészáros (2008, p. 15) reforça que a educação, que poderia ser uma alavanca essencial para a mudança, tornou-se um instrumento daqueles estigmas da sociedade capitalista: “[...] fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à maquinaria produtiva em expansão do sistema capitalista,

mas também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes”. Em outras palavras, tornou-se uma peça do processo de acumulação de capital e de estabelecimento de um consenso que torna possível a reprodução do injusto sistema de classes.

Essa problemática também foi abordada por Gramsci, que adepto dos ideais marxistas, criticava a função dualista da escola e reprodutora das desigualdades sociais, cujo objetivo era atender às ideologias das classes dominantes, por meio de dois modelos de escola, uma que formava homens superiores e outra para satisfazer os interesses práticos. “A divisão fundamental da escola em clássica e profissional era um esquema racional: a escola profissional destinava-se às classes instrumentais, enquanto a clássica destinava-se às classes dominantes e aos intelectuais” (GRAMSCI, 2010, p. 33).

Para Cardoso (2016), o bem produzido pelo modelo atual de educação são profissionais qualificados mas que continuarão alimentando a máquina capitalista e o sistema industrial de produção em massa, seguindo uma lógica de repetição sem considerar os processos de interação com os alunos ou analisar as formas pelas quais eles aprendem.

Na concepção capitalista, as políticas operam em uma lógica de mercado, economia, produtividade e competitividade. E as políticas educacionais convergem na mesma direção. A questão da eficiência do sistema educacional em termos de custos e a preocupação em atender o maior número possível de alunos é maior que a preocupação com a qualidade do ensino, revelando o lado mercadológico da Educação (CARDOSO, 2016, p. 96).

Grispun (2001) afirma que no processo educacional o que se deveria alcançar é a capacidade do indivíduo de obter conhecimentos através de uma atitude reflexiva e questionadora. Assim, além de aprender com a educação, o indivíduo também deveria saber se posicionar criticamente frente aos fatos e à realidade que o cerca. “Construir a autonomia dos alunos significa possibilitar-lhes conhecer, questionar e problematizar as relações contraditórias e conflitantes estabelecidas entre o trabalho, os modos de produção e a sociedade” (COSTA, 2016, p.22).

É importante pensar a educação tecnológica à luz da filosofia para que seja possível orientar o sujeito a perceber nessa modalidade educativa uma possibilidade de criar tecnologia e desfrutar dela como um elemento próprio da formação e desenvolvimento da sociedade.

Grispun (2001) defende que o avanço da tecnologia é relevante para o desenvolvimento da sociedade, contudo, a autora salienta a importância de uma educação comprometida com o indivíduo enquanto ser histórico, concreto e real, em contraposição à vertente racionalista e positivista. Uma educação que instigue o homem a se questionar sobre os efeitos dos processos tecnológicos do seu tempo, promovendo o desenvolvimento de uma visão maior desse contexto. É neste

cenário que se torna importante o desenvolvimento da atitude crítica do professor, pois como esclarece Pimenta (2005, p.23) “os professores não conseguem refletir concretamente sobre mudanças porque são eles próprios condicionados ao contexto em que atuam”.

Essa questão torna-se mais complexa quando se leva em conta que esses profissionais ainda estão construindo a sua identidade docente e esse processo se apresenta como um grande desafio para esses docentes que precisam lidar com o confronto constante entre as suas concepções pedagógicas, os princípios e fins do contexto educacional no qual estão inseridos e a compreensão do tipo de homem que pretendem atingir através da educação.

Quando se fala em educação, Saviani (1996) afirma ser inevitável a relação com palavra complexidade. A educação é essencialmente um tema complexo e isso se intensifica quando o professor não apresenta familiaridade com o assunto. Contudo, esse desafio não deve ser considerado um obstáculo intransponível, mas deve encorajá-lo a enfrentar e a desenvolver a consciência de que sua atitude é condição necessária para as ações decorrentes da sua escolha.

Saviani (1996) evidencia a necessidade de refletir sobre a intencionalidade do ato de educar, partindo da compreensão do homem no contexto situação-liberdade-consciência, entendendo a situação da realidade concreta daquele indivíduo.

Quanto mais adequado for o nosso conhecimento da realidade, tanto mais adequados serão os meios de que dispomos para agir sobre ela. [...] promover o homem significa torná-lo cada vez mais capaz de conhecer os elementos de sua situação a fim de poder intervir nela transformando-a no sentido de ampliação da liberdade, comunicação e colaboração entre os homens (SAVIANI, 1996, p. 49).

O trabalho do professor torna-se então uma ação essencial, pois como afirma Antonio Gramsci (2010) o nexa instrução-educação precisa ser representado pelo trabalho vivo do professor, e a participação ativa do aluno só pode existir se a escola for ligada à vida. Dessa forma, é pressuposto básico que o docente que atua na educação profissional seja um sujeito crítico, comprometido com a sua própria formação e atualização, entendendo o compromisso que ele, enquanto educador, assume frente a essa esfera educacional.

É neste contexto que se espera que o professor assuma uma postura reflexiva como relata Contreras (2012, p.124): “ao contrário do modelo de racionalidade técnica, no qual se entendia a ação profissional como externa a uma realidade alheia, o profissional reflexivo entende que ele faz parte da situação, por meio da qual deve entendê-la como configurada pelas transações realizadas com sua contribuição”.

Quando se percebem como sujeitos da sua própria formação, os professores descobrem a transcendência do ato pedagógico, bem como das possibilidades que

se apresentam para repensar suas práticas e descobrir as teorias que fundamentam as suas ações de modo a ratificar ou desprezar as próprias ideias (GROSCH, 2018)

Com base nessa análise é importante ressignificar os processos formativos, buscando por meio de processos reflexivos incorporar ao trabalho pedagógico, novos e importantes saberes para o desenvolvimento das habilidades essenciais à atuação docente. Contreras (2012) afirma que esta visão implica em valorizá-los como sujeitos capazes de aprender e se constituir profissionalmente e intelectualmente, reconhecendo os conhecimentos individuais e contribuindo para o desenvolvimento da sua autonomia.

2. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com base em estudos realizados e pesquisas compartilhadas em eventos científicos, acerca do contexto da educação profissional, percebe-se a necessidade de ampliar a discussão para um debate nacional sobre as políticas públicas voltadas para formação continuada desses profissionais.

Muitos trabalhos de investigação nesta área indicam semelhantes inquietações denotando convergências entre as realidades analisadas pelos pesquisadores. Estudos apontam que a formação continuada nesse contexto não só é necessária, como urgente para que sejam discutidas as especificidades do trabalho docente nessa modalidade de ensino, que apresenta suas particularidades.

As atuais políticas de formação para professores em exercício na Educação profissional são marcadas por trajetórias formativas aligeiradas, descontínuas e fragmentadas, materializadas em programas emergenciais e que ainda precisam vencer muitos desafios e empreender esforços para superar esse cenário e se constituir de fato em um espaço com oportunidades de discussões e estudos que subsidiem a prática pedagógica desses professores, considerando as suas especificidades e se constituindo em um espaço de diálogo sobre a tríade educação, trabalho e sociedade.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base neste estudo, percebe-se que a docência não pode ser entendida somente como um dom ou uma vocação e nem reduzida a um modo de ensinar ou uma técnica a ser seguida. A atuação docente precisa estar amparada por meio de ações de formação continuada que instiguem o professor a assumir uma postura investigativa, reflexiva e de superação da visão reducionista de educação.

É pressuposto básico que o docente desse contexto entenda o compromisso assumido enquanto educador e o papel fundamental do seu trabalho como

possibilidade de superação das relações de alienação, dominação e exploração materializadas na sociedade capitalista. Sendo necessário refletir sobre a intencionalidade das suas ações enquanto educador e sobre o contexto do seu trabalho, reconhecendo a influência das ideologias envolvidas nesse processo.

Para tanto, as ações de formação continuada devem ser pensadas a partir de políticas públicas contínuas e efetivas, que impactem no desenvolvimento profissional e intelectual desses professores, representando uma proposta de reflexão sobre a prática e favorecendo a constituição de processos essenciais para a atividade docente, formando professores mais críticos e conscientes do contexto em que atuam e da função social do seu trabalho, dispostos a contribuir para a transformação da sociedade com base na justiça social, na democracia e na qualidade de vida para todos os indivíduos.

REFERÊNCIAS

AZZI, Sandra. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, Selma Garrido (orgs). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 7ª ed. São paulo: Cortez, 2009. p 35-60.

CARDOSO, Márcia Regina Gonçalves. O professor do ensino superior: perspectivas e desafios. Cadernos da Fucamp. Monte Carmelo, Minas Gerais, v.15, n.23, p. 87-106

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. Trad. Sandra Trabucco. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

COSTA, Maria Adélia. **Políticas de formação docente para a educação profissional: realidade ou utopia?** Curitiba: Appris, 2016.

FONSECA, Paulo Roberto Campelo. **A Nova Educação Profissional para o Trabalho no Brasil do Século XXI**. Salvador: Asé Editorial, 2017.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (reexame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2010. 24-44.

GRAMSCI, Antonio. **Os Intelectuais e a organização da cultura**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 5ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010. (Coleção perspectivas do homem, volume 48). Série Filosofia. Direção de Moacyr Felix.

GRISPUN, Mírian Paura Sabrosa Zippin (org). **Educação Tecnológica: desafios e perspectivas**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GROSCH, Maria Selma. Ação humana, atividade docente e formação continuada de professores: perspectivas a partir do pensamento de Hannah Arendt. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, [online]. São Cristóvão, Sergipe, Brasil, v. 11, n. 25, p. 71-82 abr./jun. 2018.

MANFREDI, Sílvia Maria. **Educação Profissional no Brasil: Atores e cenários ao longo da história**. Jundiaí, Paco Editorial: 2016.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

PIMENTA, Selma Garrido (orgs). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica.** 12ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

AULA PÚBLICA: COMPROMISSO E INTERLOCUÇÃO COM A ESCOLA PÚBLICA

Data de aceite: 05/05/2020

Data de submissão: 24/04/2020

Luciane Spanhol Bordignon

Universidade de Passo Fundo

Faculdade de Educação

Passo Fundo -RS

<http://lattes.cnpq.br/5581578176881785>

Eliara Zavieruka Levinski

Passo Fundo -RS

<http://lattes.cnpq.br/3246445432464470>

RESUMO: Este estudo apresenta reflexões sobre aulas públicas enquanto compromisso e interlocução com a escola pública em uma Instituição de Ensino Superior Comunitária, localizada no norte do Estado do Rio Grande do Sul, mas especificamente a Universidade de Passo Fundo. As aulas públicas fazem parte das práticas acadêmicas desenvolvidas no Curso de Pós-graduação *lato sensu* - Especialização Políticas e Gestão da Educação *In Company* realizado entre a Prefeitura Municipal de Soledade - RS e a Universidade de Passo Fundo. O estudo objetiva refletir sobre as aulas públicas desenvolvidas como prática acadêmica e suas contribuições na interlocução com a

escola pública. O procedimento metodológico se articulou na reflexão teórica-contextual, na qual são focalizados aspectos do debate sobre a temática abordada. Os resultados identificam que as práticas acadêmicas fazem parte do compromisso social da universidade comunitária e legítima sua interlocução com os sistemas da educação básica.

PALAVRAS-CHAVE: Aula Pública. Universidade. Educação Básica.

PUBLIC CLASS: COMMITMENT AND INTERLOCUTION WITH THE PUBLIC SCHOOL

ABSTRACT: This study presents reflections about public classes and their commitment and dialogue with the public school and the University of Passo Fundo, a Community Higher Education Institution located in the north of the State of Rio Grande do Sul. The *lato sensu* postgraduate course Specialization in Policies and Management of Education *In Company*, offered by this university in partnership with Soledade's City Hall, presents public classes as a constituent part of its academic practices. The purpose of this study is reflect about the public classes repercussion in academic practices and their contributions in the dialogue with public

schools. The methodological procedure was articulated in the theoretical-contextual reflection, obtaining results that identify academic practices as constituents of the community university social responsibility and legitimize its interlocution with the basic education systems.

KEYWORDS: Public Class. University. Basic education.

1. INTRODUÇÃO

Este estudo se insere no campo de investigação da interlocução entre universidade e escolas. O procedimento metodológico se articulou na reflexão teórica-contextual, na qual são focalizados aspectos do debate sobre as aulas públicas, envolvendo uma Instituição de Ensino Superior Comunitária, localizada no norte do Estado do Rio Grande do Sul, mas especificamente a Universidade de Passo Fundo. O curso de Pós-Graduação *lato sensu* - Especialização Políticas e Gestão da Educação habilita recursos humanos para atuarem como especialistas na área de políticas e gestão da educação, com 390h. A terceira (2016) e quarta edição (2018), realizou-se no Campus Soledade, no formato *In Company* com a Prefeitura Municipal de Soledade e a Universidade de Passo Fundo. Nessas edições, o curso apresenta práticas acadêmicas, entre elas, aulas públicas.

Esse artigo objetiva apresentar reflexões sobre aulas públicas compreendidas em espaços e tempos de aprendizagem, comunicação, conhecimento, relações interpessoais e compromisso. Está organizado em dois eixos: no primeiro, conceituam-se as universidades comunitárias e aborda a Universidade de Passo Fundo; no segundo eixo, apresenta as aulas públicas como teias de significados e por fim, no último eixo, dispõem-se as considerações deste estudo.

2. UNIVERSIDADES COMUNITÁRIAS E A UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO

As Universidades Comunitárias foram criadas na década de 1940 e consolidadas na década de 1980, totalizando, 68 instituições comunitárias em 2019 e caracterizam-se em sua essência, o sentido de público. O modelo comunitário, presente em todo o Brasil, mais especificamente no sul do país, distingue-se pelo modelo público não estatal.

As universidades comunitárias (UC) estão preconizadas na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB). A Constituição Federal (1988), em seu artigo 213, refere que poderão ser consideradas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, as escolas que provarem finalidade não lucrativa e aplicarem seus excedentes financeiros em educação. Nesse mesmo artigo, no parágrafo 2º, aponta a possibilidade de que as atividades

universitárias de pesquisa e extensão recebam apoio financeiro do poder público.

O artigo 20 da LDB aponta como comunitária as universidades que são constituídas por grupo de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas de professores e alunos que incluam na sua entidade mantenedora membros da comunidade.

A Lei nº 12 881/2013 dispõe sobre a definição, a qualificação, as prerrogativas e as finalidades das Instituições Comunitárias de Educação Superior (ICES). Descreve características básicas para a qualificação das UC: constituição na forma de associação ou fundação de direito privado, patrimônio pertencente à sociedade civil ou ao poder público, não distribuição da sua renda, aplicação integral dos recursos nas suas atividades e desenvolvimento permanente de ações comunitárias. As ICES contam com as seguintes prerrogativas: ter acesso aos editais de órgãos governamentais de fomento direcionado às instituições públicas e recebem recursos orçamentários do poder público. Acredita-se que a legislação veio reconhecer o papel das instituições comunitárias e precisar a sua real identidade.

As universidades comunitárias regionais conformam um modelo peculiar dentro da educação superior no estado do Rio Grande do Sul. São instituições cuja propriedade legal é privada, apesar de serem sem fins lucrativos e possuírem finalidades públicas. As IES comunitárias possuem vocação regional, tendo sido as principais responsáveis pela interiorização da educação superior no estado do Rio Grande do Sul. Organizadas em estruturas *multicampi*, são comprometidas com o desenvolvimento social, econômico e cultural das comunidades nas quais estão inseridas (LONGHI, 1998).

A origem das universidades comunitárias gaúchas está localizada entre as décadas de 1940 e 1970, muito embora sua caracterização como instituições de cunho regional e seu reconhecimento como universidades propriamente ditas tenha se dado a partir da década de 1960.

No Rio Grande do Sul, as universidades comunitárias organizam-se no Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas (COMUNG), criado em 1996 e atualmente com 15 universidades associadas. Em Santa Catarina, as universidades comunitárias organizam-se na Associação Catarinense das Fundações Educacionais (ACAFE), fundada em 1974 e que congrega 16 fundações educacionais, criadas com apoio do Governo do estado e de prefeituras.

Dentre as universidades comunitárias está a Universidade de Passo Fundo, que, em 2020, completou 52 anos de existência. Com mais de 13 mil alunos, conta com mais de 898 professores e 1.382 funcionários, e faz parte da vida de pessoas em mais de 100 municípios do norte gaúcho. A UPF já ultrapassou a marca de 75 mil profissionais formados. Ofereceu em 2018, 61 cursos de graduação, 29 cursos de especialização em andamento, 15 cursos de mestrado, 8 cursos de doutorado,

também recebendo alunos para estágio pós-doutoral. Conta com uma estrutura multicampi, que, além do Campus Passo Fundo, compreende unidades instaladas nos municípios de Carazinho, Casca, Lagoa Vermelha, Palmeira das Missões, Sarandi e Soledade. A UPF tem suas ações orientadas e sustentadas por quatro pilares: ensino, pesquisa, extensão e inovação tecnológica. Tem como *missão*: produzir e difundir conhecimentos que promovam a melhoria da qualidade de vida e formar cidadãos competentes, com postura crítica, ética e humanista, preparados para atuarem como agentes de transformação. Tem como *visão*: consolidar-se como universidade comunitária regional, pública não estatal, de excelência, por meio do reconhecimento de sua qualidade, valores acadêmicos, seu compromisso social e suas ações inovadoras e sustentáveis. Entre seus *valores* está a gestão colegiada e planejada, o compromisso com o desenvolvimento regional e a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

3. AULAS PÚBLICAS COMO TEIA DE SIGNIFICADOS

As mudanças nas formas de aprender dos alunos sinaliza a mudança também das formas de ensinar dos professores e as novas funções discentes e docentes, só serão possíveis a partir de uma mudança de mentalidade, uma mudança nas concepções profundamente arraigadas de uns e de outros, sobre a aprendizagem e o ensino para afrontar essa nova cultura de aprendizagem. (POZO, 2007).

Na perspectiva dos processos de ensino e aprendizagem, as aulas universitárias, segundo Mazeto (2011) definem-se como espaço de pesquisa; como espaço de construção de conhecimento interdisciplinar; como espaço de desenvolvimento de aprendizagem e como espaço e tempo de uso das tecnologias de informação e comunicação. Corroboram Rays (1998) ao definir a aula como um processo relacional entre o político, o pedagógico, o científico e o sociocultural.

Oliveira (2008, p. 191), por sua vez, destaca o fato de que os “conceitos de tempo e espaço, cada vez mais, estão se tornando flexíveis, contribuindo, conseqüentemente, para a mudança do próprio conceito de aula”. Nesse sentido, Villas Boas (2001, p. 203) menciona que a aula pode se realizar não apenas em uma sala de aula convencional, mas em diferentes espaços. Trata-se do conceito de “escola expandida” e de sala de aula sem paredes, com novos espaços de convivência e aprendizagem, defendido por Moraes (1996, p. 68). Veiga (2008) defende a aula como um projeto colaborativo que vai além da simples cooperação entre professores. “No trabalho colaborativo, as relações tendem a ser não hierárquicas, havendo liderança compartilhada e co-responsabilidade pela organização didática da aula, como projeto de ação imediata” (VEIGA, 2008, p. 271).

Nessa perspectiva, a sala de aula não é o único *locus* dos processos de ensino

e aprendizagem. Outros espaços de aprendizagem possibilitam esses processos, como as aulas públicas. As aulas públicas constituem-se em espaços e tempos de comunicação, de conhecimento, de relações interpessoais e de compromisso.

Na perspectiva das aulas públicas, o curso de Pós-Graduação *lato sensu* - Especialização Políticas e Gestão da Educação da Universidade de Passo Fundo, apresenta essa prática acadêmica. Esse curso habilita recursos humanos para atuarem como especialistas na área de políticas e gestão da educação, com 390h. A terceira (2016) e quarta edição (2018), realizou-se no Campus Soledade, no formato *In Company* com a Prefeitura Municipal de Soledade e a Universidade de Passo Fundo.

No decorrer de cada edição do Curso, oito aulas públicas são oferecidas, abertas para a comunidade em especial para profissionais das escolas públicas do município e da região. Essas aulas são mediadas pelo professor que ministra as disciplinas, com temáticas emergentes no campo das políticas e gestão da educação e da escola, com a participação dos acadêmicos do Curso de Pós-graduação e com a presença de profissionais das escolas públicas. Nessa perspectiva, Grillo (2001) sinaliza quatro dimensões que explicitam a prática docente, presente nas aulas públicas: *dimensão pessoal*: na relação estabelecida; *dimensão prática*: capacidade de articulação, organização de situações de aprendizagem; *dimensão conhecimento profissional*: diferentes tipos de conhecimentos articulados que ultrapassam o conhecimento de uma única área e *dimensão contextual*: capacidade de trazer para a aula a realidade ou deixar a aula e ir até a comunidade.

Nesse sentido, a aula pública apresenta referenciais voltados para *interdisciplinaridade*, *reflexões* e *construção do conhecimento pelo aluno*. Fazenda (1994) descreve que a *interdisciplinaridade* passa por todos os pontos do conhecimento e faz a integração entre eles. Esta deve ser um movimento sem fim, criando novos pontos de discussão. Na aula pública, fica clara a necessidade de se relacionar o conteúdo com outras áreas do conhecimento. Complementando, Morin (2000) apresenta que o ensino universitário tem um grande desafio em formar pessoas que saibam pensar, *refletir* e sejam polivalentes, para lhes proporcionar autonomia. Cunha (2004) cita que muitos professores constroem seu conhecimento apenas para si, chamando de “competência técnico-científica”, esquecendo-se do aluno, que deveria ser o seu alvo principal.

As aulas públicas são compreendidas como momentos de debates com a comunidade local e regional acerca de uma temática emergente. Cada disciplina no curso organizou e efetivou uma aula pública aberta ao público interessado e as escolas públicas.

Compreender a aula pública como uma teia de significações, práticas e desafios, na interlocução com as escolas, em um caminho de mão dupla, da

universidade “com” as escolas e não “para” as escolas, possibilita relações que se fazem e refazem na relação com seus protagonistas, em uma relação dialógica, investigativa e emancipatória.

4. ENCAMINHAMENTOS CONCLUSIVOS

Este estudo apresenta reflexões sobre aulas públicas enquanto compromisso e interlocução com a escola pública. Ao refletir sobre as aulas públicas desenvolvidas, é possível inferir que essa modalidade de aula ultrapassa o conceito de sala, caracteriza-se por uma situação didático-pedagógica concreta. O encontro possibilita que as pessoas que participam estão envolvidas em torno de um mesmo objetivo. Além disso, dimensões temporais se fazem presente: *o passado* envolvendo conhecimentos, vivências, experiências, tradições e formação cultural, *o presente*: o aqui e o agora contextualizado, refletido com elaboração da compreensão e o *futuro*: tudo o que ainda vai ser construído, só o tempo e a busca de condições para sua efetivação permitirá vislumbrar.

Essa prática acadêmica reafirma a tese da interlocução entre ensino, pesquisa e extensão na universidade comunitária, na medida em que a universidade ocupa seu lugar social na região, escutando, discutindo e organizando planos e ações.

A interlocução entre universidade e escola possibilita aprendizagens relacionadas com o conhecimento, com os riscos e incertezas e, ainda, com as trajetórias e sonhos dos sujeitos do mundo. Corroborando com essa reflexão Veiga (2008) ao evidenciar que trata-se de um projeto de construção colaborativa entre ambos. Enfim, a aula é um espaço de formação humana e de produção cultural.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DAS UNIVERSIDADES COMUNITÁRIAS. Disponível em: <<http://www.abruc.org.br/>>. Acesso em: 05 abr. 2020.

ACAFE. Disponível em: <https://www.acao.org.br/new/index.php?endereco=conteudo> Acesso em: 05 abr. 2020

BRASIL. E-Mec. *Lei nº 12.881*, de 12 de novembro de 2013. **Dispõe sobre a definição, qualificação, prerrogativas e finalidades das Instituições Comunitárias de Educação Superior - ICES**, disciplina o Termo de Parceria e dá outras providências. Poder Executivo, Brasília, 2013.

_____. *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Poder Executivo, Brasília, 1996.

_____. *Constituição (1988)*. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

COMUNG. Disponível em: <https://comung.org.br/>. Acesso em: 03 abri. 2020.

CUNHA, Luiz Antônio. **Desenvolvimento desigual e combinado no ensino superior: Estado e mercado.** Educação e Sociedade, Campinas, v. 25, n. 88, out. 2004.

GRILLO, Marlene. O professor e a docência: o encontro com o aluno. In: ENRICONE, Délcia (Org.). **Ser professor.** 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001.

FAZENDA, Ivani (Org.). **Práticas interdisciplinares na escola.** São Paulo: Papirus, 1994.

LONGHI, Solange Maria. **A face comunitária da universidade.** 1998. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1998.

MASETTO, Marcos Tarciso. Inovação na aula universitária: espaço de pesquisa, construção de conhecimento interdisciplinar, espaço de aprendizagem e tecnologias da comunicação. **Perspectiva: Revista do Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina,** Florianópolis, UFSC, v. 29, n. 2, p. 597-620, 2011. Disponível em: < <http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2011v29n2p597/22219> >.

MORAES, M.C. O paradigma educacional emergente: implicações na formação do professor e na prática pedagógica. Em Aberto, ano 16, n. 70 (abr.-jun.), p.57-69, 1996..

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** 2 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

OLIVEIRA, E.G. Aula virtual e presencial: são rivais? In: VEIGA, Ilma Passos A. (Org.). **Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas.** Campinas, SP: Papirus, 2008.

POZO, Juan Ignacio. Aprender na sociedade do conhecimento. In: ENGERS Maria Emília Amaral; MOROSINI, Marília Costa. **Pedagogia Universitária e Aprendizagem.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007..

RAYS, Oswaldo Alonso. Acepção e função da aula no mundo contemporâneo. In: MARCON, Telmo. **Educação e universidade: práxis e emancipação.** Passo Fundo: Ediupf, 1998.

VEIGA, Ilma Passos A. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In:VEIGA, Ilma Passos A.(Org.). **Projeto Político-Pedagógico da Escola – Uma construção possível.** Campinas, SP: Papirus, p. 11-35, 2008.

VILLAS BOAS, B.M.de F. Bases pedagógicas do trabalho escolar. In: **Curso de Pedagogia para professores no início de escolarização.** Módulo I, v. 1. Brasília: FE/UnB, 2001.

UPF. Disponível em: <https://www.upf.br/a-universidade>. Acesso em: 02 abr. 2020.

A EDUCAÇÃO EM ESPAÇOS NÃO ESCOLARES PARA A AFIRMAÇÃO, VALORIZAÇÃO E PRESERVAÇÃO DOS BENS ARTÍSTICO-CULTURAIS

Data de aceite: 05/05/2020

Data de submissão: 27/04/2020

Patrícia Duarte de Britto

Instituição: UNEMAT - Universidade do Estado de Mato Grosso

Cidade/Estado: Juara – Mato Grosso

Link para o Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6274643259033297>

RESUMO: Este artigo trata-se de um estudo aplicado, baseado na pesquisa bibliográfica e estudo de campo. Parte do pressuposto de que as TICs (Tecnologias de Comunicação e Informação) são uma possibilidade de educação em espaços não escolares e objetiva abordar a participação ativa de tecelãs vinculadas a uma instituição que propicia espaço, aulas e fomenta a produção profissional do tecer manual como um bem artístico cultural material e imaterial do estado de Minas Gerais. A proposta junto à instituição é a realização de um documentário audiovisual, considerado como uma ferramenta educativa não-formal para a afirmação, valorização e preservação dos bens artístico-culturais materiais e imateriais ali produzidos. Especificamente, propor o uso das TICs como processo educativo que se estende

a aprimorar os métodos de identificação e sistematização dos conhecimentos culturais e artísticos das tecelãs, tendo-se como possibilidade resguardar, disseminar, valorizar e salvaguardar os conhecimentos de tal comunidade para as novas gerações locais e regionais. A ideia de se recorrer às TICs advém por considerá-las como um dos modos de perpetuar e proliferar os bens artístico-culturais e seus conhecimentos, bem como, colaborar para sua preservação. Experiências que propõem um trabalho de relação entre a Educação e as TICs podem ser construídas por meio da Educomunicação; um campo de estudos e, ao mesmo tempo, metodologia. A proposta é a construção de um documentário audiovisual, dentro da perspectiva da Educomunicação, o que pode torná-lo um instrumento de educação e meio encontrado para que se construa, nas tecelãs, o senso de valorização e importância da manutenção de sua arte, cultura e conhecimento como patrimônio material e bem imaterial. O audiovisual torna-se uma das possibilidades para que esse conhecimento resguardado possa ser empregado pelas gerações futuras dentro da comunidade que o originou.

PALAVRAS-CHAVE: Espaços não escolares; TICs; Bens materiais e imateriais; Arte e

cultura.

EDUCATION IN NON-SCHOOL SPACES FOR THE AFFIRMATION, APPRECIATION AND PRESERVATION OF ARTISTIC-CULTURAL ASSETS

ABSTRACT: This article is an applied study, based on bibliographic research and field study. It starts from the assumption that ICTs (Communication and Information Technologies) are a possibility of education in non-school spaces and aims to address the active participation of weavers linked to an institution that provides space, classes and promotes the professional production of manual weaving as a material and immaterial cultural artistic asset of the state of Minas Gerais. The proposal with the institution is the making of an audiovisual documentary, considered as a non-formal educational tool for the affirmation, appreciation and preservation of the material and immaterial artistic-cultural goods produced there. Specifically, to propose the use of ICTs as an educational process that extends to improving the methods of identification and systematization of the cultural and artistic knowledge of the weavers, with the possibility of safeguarding, disseminating, valuing and safeguarding the knowledge of such community for the new generations local and regional. The idea of resorting to ICTs comes from considering them as one of the ways to perpetuate and proliferate artistic-cultural assets and their knowledge, as well as, collaborate for their preservation. Experiences that propose a relationship between Education and ICTs can be built through Educommunication; a field of studies and, at the same time, methodology. The proposal is the construction of an audiovisual documentary, within the perspective of Educommunication, which can make it an instrument of education and means found to build, in the weavers, the sense of appreciation and importance of maintaining their art, culture and knowledge as material and immaterial assets. The audiovisual becomes one of the possibilities so that this protected knowledge can be used by future generations within the community that originated it.

KEYWORDS: Non-school spaces; ICTs; Material and immaterial goods; Art and culture.

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este artigo inicia-se com uma contextualização sobre o objeto de estudo desta pesquisa: o uso das TICs como instrumentos de educação não-formal junto às tecelãs que trabalham e realizam cursos de capacitação profissional no Centro de Fiação e Tecelagem Manual Fios do Cerrado, situado em Uberlândia, Minas Gerais.

Nota-se que o Brasil é um país que apresenta uma multiplicidade cultural latente em toda sua extensão territorial, com as mais variadas formas de expressão

e produção de bens artístico-culturais materiais e imateriais, tanto em nível nacional, regional e local. Tais bens são considerados importantes para a afirmação, valorização e preservação das identidades existentes na sociedade brasileira. São, conforme especifica a Constituição Federal (BRASIL, 1988, Artigo 116) criações apresentadas em dimensões materiais e imateriais: formas de expressão, modos de criar, obras e espaços destinados a manifestações de valor histórico, cultural e artístico.

O Portal Brasil (BRASIL, 2018) classifica como bens artístico-culturais materiais os espaços onde se concentra um conjunto de bens/manifestações, tais como sítios ou parques arqueológicos/paisagísticos, museus, centros e acervos. Já como bens/manifestações imateriais estão as obras artísticas, os conhecimentos enraizados no cotidiano das comunidades, bem como, os espaços onde se concentram e se reproduzem práticas culturais, tais como rituais coletivos e festas.

Em meio a toda a diversidade cultural do País, o poder público e a iniciativa privada têm organizado e/ou investido em projetos e ações, direcionando verbas a fim de que associações, centros de cultura, entidades de classe e Organizações Não Governamentais (ONGs) desenvolvam atividades de educação não-formal junto às comunidades, para valorização e manutenção dos bens artístico-culturais materiais e imateriais ali existentes.

Além de ações públicas e privadas, algumas comunidades também têm manifestado, por meio de projetos, programas e ações de não-formal, conscientização e compromisso em manter grupos produtores de arte e cultura, além de multiplicar suas práticas, a fim de contribuir para com a afirmação, valorização e preservação dos bens artístico-culturais materiais e imateriais da sociedade.

Freire (1999) explica a diferença existente entre a educação formal e a educação não-formal. A educação formal abrange as práticas educativas desempenhadas em ambientes de ensino com devida certificação, como as escolas, universidades, com conteúdos definidos, currículo e avaliação. A educação não-formal é percebida como aquela em que os sujeitos aprendem em espaços de socialização, muitas vezes caracterizados por uma forte carga de valores, culturas e pertencimentos próprios. Para o autor, também é possível se aprender distante da escola formal, especialmente em espaços onde ocorrem ações coletivas diárias ou semanais, as quais acompanham as trajetórias de vida dos grupos e sujeitos rumo a um ou mais objetivos específicos. Os espaços educativos não-formais têm sido um assunto muito pesquisado, e é a partir desse contexto que acontecem muitos dos processos de ensino-aprendizagem especialmente dedicados a mulheres, fomentados pela idéia de aprender pelo fazer.

Essas ações de educação não-formal são primordiais, diante da dificuldade de acesso à arte, cultura e ao conhecimento encontrada, sobretudo, por moradores

de municípios de menor porte. Isto porque, ainda que tais localidades possuam a existência de bens artístico-culturais materiais e imateriais produzidos por seus agentes sociais, há, ainda, por muitas vezes, falta de interesse público-privado para com a afirmação, valorização e preservação de toda a diversidade artístico-cultural local ou regional.

Diante da realidade contextualizada neste artigo, justifica-se a necessidade de diferentes modos de ação social para a perpetuação e proliferação dos bens artístico-culturais, que dêem a possibilidade de acesso comunitário a eles e colaborem para sua preservação. Este trabalho pode ocorrer de diferentes modos, sendo um deles, por meio de um trabalho de educação não-formal que lance mão das novas Tecnologias de Comunicação e Informação (doravante TICs) como ferramentas de aprendizagem na associação entre mídia e educação, as quais podem ser usadas a favor das pessoas e do fluxo dinâmico de geração dos mais diversos tipos de conhecimento artísticos-culturais.

Experiências que propõem um trabalho de relação entre a Educação e as TICs midiáticas podem ser construídas por meio da Educomunicação; um campo de estudos e, ao mesmo tempo, metodologia considerada como fomentadora da:

[...] criação de novos espaços de diálogos horizontais entre comunidades, entidades, associações, sindicatos, empresas e Educação, a fim de que os atores envolvidos sejam sujeitos de seu próprio processo de tomada de consciência, rumo à promoção da criticidade, participação cidadã e autonomia. (CITELLI; COSTA, 2011, p. 17)

Metodologicamente, a partir de um estudo qualitativo e bibliográfico, considerando-se a Educomunicação como arcabouço teórico e, ao mesmo tempo, metodologia para a educação não-formal, este artigo tem como objetivo geral demonstrar que o uso de oficinas educativas para elaboração de um documentário audiovisual é uma ferramenta e possibilidade para a construção de um processo comunicativo e de aprendizagem não-formal em um público-alvo específico: as tecelãs do Centro de Fiação e Tecelagem Fios do Cerrado, localizado na cidade de Uberlândia, em Minas Gerais, as quais trabalham e realizam cursos livres da arte, cultura e conhecimento do tecer artesanal e manual.

Já como objetivos específicos visam-se, primeiramente, compreender as oficinas para a produção de um documentário audiovisual como um auxílio para o processo educativo não-formal já realizado no Centro, no qual os professores, além das atividades práticas, se estendem a construir e reconstruir conhecimentos sobre a arte de tecer, o senso de valorização e importância da manutenção desta arte e cultura como patrimônio material e bem imaterial do interior de Minas Gerais.

Ainda no que concerne aos objetivos específicos, busca-se compreender se a prática da construção de um documentário (com oficinas para a participação

ativa das tecelãs no processo de pré-produção, produção e pós-produção de um audiovisual) pode ser uma ferramenta educativa para aprimorar os métodos de identificação e sistematização dos conhecimentos culturais e artísticos da arte de tecer manualmente, as quais vêm sendo trabalhadas pelos professores do Centro de Fiação e Tecelagem Fios do Cerrado.

A hipótese levantada neste artigo é de que a aplicação das TICs em um ambiente de educação não-formal é uma possibilidade educativa e, ainda, posteriormente à produção, um meio de divulgar a comunidade tecelã Fios do Cerrado, a fim de promover aos membros da comunidade interna e externa a compreensão educativa de que o grupo em questão possui manifestações culturais que dão às tecelãs importância perante a sociedade.

A partir dos postulados da Educomunicação, crê-se que as oficinas para a construção de um documentário audiovisual são um meio eficiente de comunicação e educação entre e para as tecelãs do Centro, pois possibilitam o fortalecimento de uma rede social e de dados, de narrativas de si, registradas pela inserção de novas formas de aprendizado, provenientes da capacitação para elaboração do audiovisual. Portanto, verifica-se a partir das seções a seguir, a possibilidade de aplicação de um projeto de Educomunicação para a construção de um documentário audiovisual como ferramenta para que as histórias individuais e coletivas possam ser ressignificadas, selecionadas, preservadas e apropriadas pelo público interno e externo, em um processo cíclico de ensino-aprendizagem.

2. EDUCOMUNICAÇÃO E O USO DAS TICs NA EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL

Segundo Kenski (2008), diante dos fenômenos sociais mediadores da cultura e da história, as Tecnologias da Comunicação e Informação merecem ênfase. A partir do século XXI, imprensa, rádio, cinema, televisão e rede de computadores fazem parte do dia a dia, de forma mais verdadeira do que imaginária. Com isso, as TICs tornam-se cada vez mais educativas, por causa da potencialidade de anunciar informações e conhecimentos. Novas necessidades foram instituídas pela tecnologia que se alude às ferramentas que auxiliam as pessoas a viverem melhor em sociedade.

Para Teruya (2006), no padrão contemporâneo de sociedade, a organização social está inteiramente pautada à combinação das TICs. Essas tecnologias, ao mesmo tempo em que adaptam para alguns os benefícios dos avanços tecnológicos, lidam também com a exclusão tecnológica da maior parte da sociedade.

Conforme Bessa (2006), a mídia pode educar, porque transporta a herança cultural por processos de comunicação. Pode educar conduzindo informações, conhecimentos e valores. A mídia decodifica e expressa os bens culturais das

sociedades. Por isso ela aproxima e abrange, uma vez que recodifica a cultura e idealiza realidades.

A mídia influencia o modo de vida das pessoas, pois é um meio de transmissão de informação e conhecimentos que atua nos sujeitos, modifica as relações no processo histórico e, por isso, é responsável pela redefinição de muitas práticas educacionais. Segundo Guareschi (2004), não existe possibilidade de uma sociedade continuar a viver e refletir sobre si, material e socialmente, sem a existência das tecnologias midiáticas, e suas práticas ou estruturas estão vinculadas direta ou indiretamente à educação.

Isso porque, para Guareschi (2004), a mídia se tornou na contemporaneidade ponto de referência para as pessoas na constituição de sua identidade, e nesse meio social ela se enfatiza pela sua atuação e abrangência presente nos tipos de intercâmbio social do cotidiano atual. Deste modo, é imprescindível um olhar crítico sobre a mídia e seu comportamento na sociedade, uma vez que o desenvolvimento do cidadão deve ser para autonomia e criticidade.

Segundo Loureiro (2003), uma educação de racionalização e criticidade diante da mídia e com o uso da mídia é uma das possibilidades para tornar o homem obstinado e autônomo, a fim de coexistir nesta sociedade. A auto-reflexão crítica sobre o próprio sujeito e a reflexão sobre os mecanismos e processos de autoridade presente na sociedade moderna, é o que fortalece a emancipação do indivíduo e a atenuação da indústria cultura I. O refletir sobre, transporta ao esclarecimento e esse deve ser a fundamental condição da educação: debater e trazer à luz, demonstrar não somente a informação e o conhecimento, mas também os meios de comunicação e informações, suas articulações e intencionalidades. A educação deve gerir a pessoa à consciência de ser humano e esta reflexão deve ser feita por meio de debates a cerca de sua identidade e alienação.

A mídia traz capacidade, tanto para educar como para deseducar, devido a sua influência simbólica que abrange o sujeito. A mídia, na medida em que desempenha influência sobre o mundo das pessoas, é um instrumento com a faculdade de ensinar e educar a sociedade, contudo também de deseducá-la (TERUYA, 2006, p.47).

Teruya (2006) chama a atenção para as características da mídia, ratificando a precisão de uma intencionalidade ao trabalhar no espaço educacional, amparada nesses recursos e protegida por uma reflexão. São possibilidades, por exemplo, o trabalho com jornais, revistas, rádio, televisão, documentários, curtas e longas-metragens, internet e outros.

Para Teruya (2006), ao considerar-se a mídia nas relações sociais, não se pode desconhecer sua apresentação no dia a dia e nos processos de ensino-aprendizagem atuais. Suas influências permeiam todos os aspectos no desenvolvimento humano e

na construção do conhecimento e cultura. Com os avanços tecnológicos, diferentes possibilidades de comunicação e informação surgiram no campo social, cultural, comercial e ideológica, que as gerações mais novas, presenciam e estão em relação de modo mais vivo, fazendo imprescindível a discussão da criticidade da mídia na conjuntura educacional.

A mídia colabora deste modo no processo educacional, desde que seu uso seja auxiliado por uma intencionalidade de emancipação e autonomia. Dentre as possibilidades de associação entre mídia e educação, uma importante vertente de trabalho é o campo de estudos da Educomunicação, que desenvolve práticas pedagógicas utilizando a comunicação e seus meios como um instrumento, isto é, como ferramenta-chave para a sedimentação de conteúdos ministrados na educação formal e não-formal.

A Educomunicação possui, entre suas metodologias de trabalho, a prática da “Gestão da Comunicação no Espaço Educativo” (SOARES, 2000, p. 21). Esta metodologia envolve alunos na execução de projetos pedagógicos, a fim de que atuem como consumidores críticos de mensagens midiáticas e que se coloquem também na condição de emissores, tomando posse do direito à comunicação, o que, conforme defende Soares (*apud* Martín-Barbero, 2000, p. 18), permite “[...] apropriarem-se criativamente dos meios de comunicação; integrar a voz dos estudantes ao Ecosistema Comunicativo da escola e, em última instância, melhorar a gestão do ambiente escolar com a participação dos educandos”. Nessa metodologia, são realizadas oficinas nas quais professores, profissionais da comunicação e alunos constroem, juntos, espaços de expressão onde os meios de comunicação estejam a serviço das necessidades e interesses dos educandos, garantindo o acesso aos meios de comunicação alternativos e elaboração conjunta de programas televisivos, podcasts, jornais/revistas, fanpages ou sites que, enquanto ferramentas, permitam a sedimentação de conteúdos de uma maneira mais atrativa, interativa e motivadora.

Criada na América Latina, na década de 70, a Educomunicação surgiu como proposta de comunicação alternativa e popular, ou seja, uma resistência cultural em relação à manipulação midiática das massas, e se preocupa em transformar os meios de comunicação em instrumentos para que os alunos possam compartilhar suas vozes, sendo “[...] uma metodologia escolhida por inúmeras organizações, para transformar a sociedade, divulgar e garantir os direitos humanos”. (SOARES, 2000, p.18)

O Projeto político da Educomunicação é contribuir para que os educandos recuperem sua autonomia em relação à influência da mídia. Essa proposta corresponde a um projeto pedagógico, que é a promoção da criticidade e da participação dos educandos, que por sua vez são resultados da formação de sujeitos pensantes e autônomos. (VOLPI; PALAZZO, 2010, p. 9).

Os postulados da Educomunicação são oriundos do princípio básico da comunicação como um direito inerente a todos; algo essencial na sociedade em que vivemos, por ser a comunicação um pilar sustentador da cidadania, que é a prática efetiva e consciente de cada sujeito em relação aos seus direitos e deveres. Portanto, o acesso e prática da comunicação deve ser um exercício diário em uma sociedade democrática, já que é pela voz, ou seja, pela expressão que são expressos os anseios do povo, por onde surgem suas lutas e a conquista de seus direitos. (VOLPI; PALAZZO, 2010, p. 10).

Além de ser uma metodologia que visa o alcance da cidadania, a Educomunicação, conforme explica Soares (2000, p. 22), também possibilita o alcance de vários outros objetivos, tais como: a sedimentação do conhecimento já abordado, uma vez que o intuito é a reflexão e a ação sobre o conhecimento, aplicando-o à sociedade para fins específicos; a criação de novos espaços criativos dentro do ambiente de aprendizagem, de modo que o aluno veja o conteúdo de modo socialmente aplicado; a construção de uma comunicação autêntica, com diálogo e expressão de pontos de vista e experiências; a desconstrução das relações de poder, o desenvolvimento do senso de responsabilidade e a construção de pessoas participativas e autônomas; a evolução em habilidades de comunicação verbal/oral/física e no uso das novas tecnologias e, conseqüentemente, uma significativa melhora na autoestima.

Tais objetivos, possíveis de alcance por meio da execução de projetos educacionais, são uma possibilidade de prática da cidadania e democracia não somente no âmbito da educação formal, mas também espaços de ensino não-formais, visto que educação formal, oferecida dentro da escola por força de legislação, não é a única forma de educação responsável pela formação de sujeitos plenos, mas somente um dos eixos que compõem este processo.

A Educomunicação, portanto, é uma ferramenta passível de ser aplicada em espaços tais como empresas, associações, clubes, cooperativas, sindicatos, partidos políticos, centros comunitários, museus, centros culturais, hospitais e igrejas, que se transformam em espaços educativos a partir do momento em que fomentam programas, projetos, cursos ou ações de socialização para a oferta do ensino, por exemplo, de: alfabetização de adultos; cursos de habilidades para formação profissional de seus empregados; cursos de ensino religioso; acesso à formação cultural (música, dança, teatro, pintura etc.); reflexões sobre o respeito e as leis em favor das minorias; aprendizagem de regras éticas relativas às condutas aceitáveis socialmente; promoção do desenvolvimento local sustentável; preservação das identidades locais (costumes e valores); valorização da cultura e dos espaços produtores de bens materiais e imateriais.

3. O USO DAS TICS NA EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL DO CENTRO DE FIAÇÃO E TECELAGEM FIOS DO CERRADO

Para Brayner (2007), a manifestação da chamada Sociedade da Informação tem acirrado os debates sobre a precisão de viabilizar meios que consigam apresentar, ao conjunto da população, acesso e conhecimento no processo de constituição da identidade, por meio da preservação de bens artístico-culturais. A arte e a cultura brasileira são plurais e ativas, pois compreendem linguagens, objetos, costumes, ideias e valores, sendo patrimônios estabelecidos no passado e métodos de produzir e inovar, bem como, projetos de cultivar, transmitir, renovar e ampliar.

A política artístico-cultural no Brasil deve compreender o conjunto variado das formas de pensamento, sensibilidade e demonstração dos diversos segmentos da população. Para isso, necessita estar proferida com a educação, agregada com o desenvolvimento sustentável, com foco na inclusão dos aspectos vinculados à proteção e solicitação da diversidade das expressões culturais, nas áreas urbanas e nos múltiplos ecossistemas. É imprescindível democratizar os meios de produzir, movimentar e acessar os bens artístico-culturais materiais e imateriais.

De acordo com Andrade e Arantes (2000), para um Brasil equitativo e democrático, tem-se que levar em consideração a existência de múltiplos povos, tradições, comportamentos e necessidades, cada qual com sua própria realidade e circunstância. Isso demanda do Estado, para além da universalização do acesso às políticas públicas, a concepção de estruturas ajustadas do respeito às diferenças. É necessário desenvolver o acesso à cultura e ao conhecimento, respeitando os direitos do criador e o interesse público pelo ingresso a toda a variedade cultural brasileira e, assim, garantir que as novas tecnologias para dispersão da informação sejam empregadas a benefício das pessoas e da direção dinâmica de geração de conhecimento.

É preciso, ainda, desenvolver mecanismos que colaborem para a real utilização das obras culturais para fins educacionais, culturais, científicos e de conservação do patrimônio cultural. Agenciar a ampliação do acervo em domínio público, inclusive por meio de digitalização de obras e promover a disponibilização das obras para a simplificação dos processos educativos.

Segundo Brayner (2007), para que se possa resguardar um bem artístico-cultural, é importante saber não somente que ele existe, entretanto também se a manifestação é exercitada pela população local; se as pessoas apresentam dificuldade ou não em realizá-la; que tipos de problema a comprometem; como esse conhecimento vem sendo conduzido de uma geração para outra; que alterações têm acontecido quem são as pessoas que atualmente atuam diretamente na conservação desse conhecimento, entre diversos outros aspectos concernentes à

existência daquele bem cultural.

Para a autora, todas essas informações são importantes para que se possam identificar quais são as principais dificuldades que as pessoas afrontam para conservar vivo um bem artístico-cultural, sendo que a primeira etapa para se resguardar alguma coisa é reconhecê-la.

Segundo Andrade e Arantes (2000), introduzir as novas TICs para resguardar um bem artístico-cultural, seja ele material ou imaterial, trata-se de delinear e documentar tal bem por meio da realização de entrevistas, produção de textos, imagens, desenhos, gravações, filmagens, entre outros recursos tecnológicos. Trata-se também de levantar todas as fontes de informação presumíveis já produzidas sobre àquele bem. Produz-se deste modo um conhecimento recente de como é aquele bem cultural e também uma memória das coisas que foram observadas e analisadas.

Muitas vezes, um bem artístico-cultural pode deixar de viver porque tudo aquilo que fazia com que este bem permanecesse se alterou, foi extinto ou perdido. Entende-se que uma forma de conservar o conhecimento advindo, por exemplo, do tecer manual, é repassá-lo às novas gerações, sendo que as artesãs também necessitam aprender a repassar seus conhecimentos. É importante ressaltar que o tecer manual abrange diferentes atividades que vão além da própria fabricação, ou seja, é uma atividade que fortalece e resgata a cultura local, avalia o trabalho das mulheres, garantindo a apresentação em espaços de articulação, constituição política e comercialização.

Segundo Nonaka e Takeuchi (1997), a socialização de conhecimentos é um processo de compartilhamento de experimentos e, a partir daí, da concepção do conhecimento implícito, com padrões ou habilidades técnicas comuns. Um sujeito pode adquirir conhecimento implícito inteiramente de outros, sem utilizar a linguagem. Os aprendizes trabalham com seus professores e aprendem sua arte, em grande parte, não por meio da linguagem, mas sim através da observação, reprodução e prática.

Conforme Nonaka e Takeuchi (1997), a reprodução da produção artesanal na sociedade passou por processos de mutações cuja apreciação desvenda aspectos essenciais para que se possa envolver a relação da pessoa com a ação de trabalhar, o produto de seu trabalho e sua própria representação e identidade. A relação da pessoa com os objetos que estabelece para viver e sobreviver, é elemento expressivo para a compreensão das múltiplas formas de sociabilidade. O objeto feito à mão é um símbolo que anuncia a sociedade humana de uma forma própria, não como tecnologia, não como alegoria, no entanto como uma forma de vida física e simbiótica.

Ainda para os autores (1997), as particularidades da produção artesanal de tradição são estabelecidas ainda no berço, pelo artesão. Muitas vezes, colocar-se no grupo que realiza aquela produção, além de formar e repartir conhecimento, denota adquirir uma identidade e instituir um sentimento de comunidade, sendo que o artesanato traz a competência de diferenciar o grupo e lhe conferir um status singular. Todo artesanato presta uma relação lógica com a cultura, ou seja, é um produto e um produtor do mundo dos saberes e fazeres e das próprias estratégias de sobrevivência, uma ligação de pertencimento, um elemento do sentimento de comunidade. O artesanato tradicional tem por características ajuntar memórias, conhecimentos constituídos, compartilhados e conduzidos entre diferentes gerações.

Segundo Artesol (2012), demanda-se do artesão uma fileira de habilidades e competências que escapam o campo de sua função aprendida no domínio da tradição. A partir de tais intervenções no processo produtivo, distingue-se que o artesanato deixa de ser artesanato tradicional e passa a ser artesanato de referência cultural determinado como aquele que aprecia a produção das técnicas artesanais e leva em seu efeito uma quantia de história do contexto de seu produtor.

Aprender e inovar são fundamentais não somente como vantagem competitiva, entretanto também, como forma de desenvolvimento e conservação da cultura na sociedade. Preservar o conhecimento é um compromisso de todos para que todas as gerações tenham garantido o direito de acesso ao conhecimento e à cultura. Oficinas para a realização do documentário audiovisual, com a participação ativa das próprias tecelãs, num trabalho de educação não-formal é útil para a preservação do conhecimento e deve ser aproveitada de uma forma mais extensa, não apenas pensando apenas na instituição Fios do Cerrado ou em cada tecelã isoladamente, mas na comunidade fiandeira de Minas Gerais e na sociedade brasileira. O conhecimento, quando resguardado a partir dos documentos digitais e seus processos informatizados, admitirá seu compartilhamento no futuro que garantirá a perpetuação de conhecimento, seja qual for a tecnologia empregada pelas próximas gerações, sem que isso seja maior do que o próprio acesso ao conhecimento, como o “fazer” do meio de comunicação e do aprendizado advindo desse fazer.

A importância de se realizar um documentário audiovisual com as tecelãs do Centro de Fiação e Tecelagem Fios do Cerrado, no campo da Educação, está primeiramente no fato de que as ações realizadas podem permitir às tecelãs a aquisição de novos conhecimentos. No entanto, um trabalho de oficinas com o uso das TICs, por meio da Educomunicação pode propiciar às tecelãs mudanças no modo de ver o mundo e de relacionarem-se com ele, tais como: a ampliação da consciência sobre a necessidade de exercício da cidadania e inclusão social; conscientização da riqueza cultural e artística produzida por meio da tecelagem manual; valorização das memórias e tradições da cultura popular que é a tecelagem

artesanal; desejo de lutar pela valorização e manutenção da cultura, saberes e conhecimentos singulares da tecelagem manual produzidas por elas.

Já no campo da Comunicação, o trabalho com as TICs, dentro de um ambiente de educação não-formal, permite o exercício do direito à comunicação, defendido em vários documentos, tais como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948, Artigo 19), A Constituição Brasileira (BRASIL, 1988, Artigo 5) e O Estatuto da Criança e Adolescente (BRASIL, 1990, Artigo 16). Nesse sentido, dar-se-á voz e vez a uma comunidade em situação de risco de exclusão social, ressaltando, ainda, que a construção de narrativas individuais e coletivas a partir da construção pessoal e ativa de um audiovisual poderá ser considerada uma memória de dados.

O trabalho na educação não-formal, por meio das TICs, pode fortalecer a comunidade tecelã como uma rede social, valorizar a realidade sócio-histórica e ideológica do Centro de Fiação e Tecelagem, enquanto uma comunidade coletiva, bem como, a valorizar individual as tecelãs que o compõem. Ainda, auxiliar na manutenção de cultura, saberes e conhecimentos singulares da tecelagem manual produzida pelo Centro.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com técnicas e conceitos impressos, em sua maior parte, de geração e geração, as tecelãs do Centro de Fiação e Tecelagem Fios do Cerrado apresentam uma relação afetiva com suas produções artísticas. Os modos de produção e a relação do artesanato com a história de sua família e, assim sendo, com o desenvolvimento de sua identidade cultural, fazem com que os artefatos artesanais sejam apreciados não apenas por sua importância econômica, contudo especialmente por seu complexo aspecto peculiar, que envolve a arte e a cultura local e de Minas Gerais.

Por precisão de trabalho, muitas mulheres principiaram a ensinar e aprender a arte da tecelagem na educação não-formal; como forma de sustento elas permanecem ensinando e trabalhando na tecelagem. Em Uberlândia, a tecelagem é um trabalho feminino. São as mulheres que tecem e em suas mãos acontece o processo de ensino da tecelagem. São elas que ensinam e é a elas que as tecelãs mais novas recorrem quando alguma coisa está errada, quando existem imprecisões ou necessidade de aprimoramento.

Para conservar e disseminar a arte dessas tecelãs, faz-se imprescindível debater as possibilidades de assimilação e sistemática dos saberes e fazeres, por meio de uma educação não-formal. A prática de oficinas para realização de um audiovisual é uma das possibilidades para que esse conhecimento devidamente resguardado possa ser empregado pelas gerações futuras dentro da comunidade que o originou. Esses conhecimentos necessitam de ações de pesquisa, valorização

e dispersão, que autorizem sua preservação, não apenas com desígnio da manutenção e desenvolvimento da identidade local e regional, bem como, para promover as diferenças locais e colaborar para a valorização e manutenção da arte e da cultura material e imaterial de Minas Gerais.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE & ARANTES. **Consultoria e Projetos Culturais**. Inventário Nacional de Referências Culturais. vol. 1. Campinas: Metodologia, 2000.
- ARTESOL. **Salvaguarda de Patrimônio Imaterial**. Paris: Unesco, 2010. Disponível em <http://www.artesol.org.br/blog/salvaguarda-de-patrimonio-cultural-unesco>. Acesso em 15 jun. 2018.
- BESSA, Dante D. **Teorias da comunicação**. Brasília: UnB, 2006.
- BRANDÃO, Carlos R. **O que é Educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007.
- BRASIL. Conheça as diferenças entre patrimônios materiais e imateriais. In: **Portal Brasil**. Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/cultura/2009/10/conheca-as-diferencas-entre-patrimonios-materiais-e-imateriais>. Acesso em 23 set. 2018.
- BRAYNER, Natália G. **Patrimônio cultural imaterial: para saber mais**. Brasília: IPHAN, 2007.
- CITELLI, Adilson O.; COSTA, Maria Cristina Castilho. **Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento**. 2. ed. São Paulo: Paulinas, 2011.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- GUARESCHI, Pedrinho A. **Comunicação e controle social**. Petrópolis: Vozes, 2004.
- KENSKI, Vani M. Educação e comunicação: interconexões e convergências. **Educações e Sociedade**. Campinas, v. 29, n. 104, out. pp. 647-665, 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302008000300002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 15 jun. 2018.
- LOUREIRO, Robson. **Indústria cultural e educação em “tempos pós modernos”**. Campinas: Papyrus, 2003.
- NONAKA, Ikujiro e TAKEUCHI, Hirotaka. **Criação do Conhecimento na Empresa: como as empresas geram a dinâmica da inovação**. RJ: Campus, 1997.
- ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Nova York: ONU, 1948. Disponível em: http://www.onu-brasil.org.br/documentos_direitoshumanos.php. Acesso em 10 jan. 2018.
- SOARES, Ismar de Oliveira. Educomunicação: um campo de mediações. In: **Revista Comunicação & Educação**, n. 19, p. 12-24, set./dez, 2000.
- TERUYA, Tereza K. **Trabalho e educação na era midiática: um estudo sobre o mundo do trabalho na era da mídia e seus reflexos na educação**. Maringá: Eduem, 2006.
- TORRES, Carlos A. **A política de educação não-formal na América Latina**. RJ: Paz e Terra, 1992.

VOLPI, Mário; Palazzo, LUDMILA. **Mudando sua escola, mudando sua comunidade, melhorando o mundo:** sistematização da experiência em Educomunicação. Brasília: Unicef, 2010. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/pt/br_educomunicacao.pdf. Acesso em 19 jun. 2018.

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS DE MOTIVAÇÃO À LEITURA PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES COMPETENTES

Data de aceite: 05/05/2020

Data de submissão: 27/04/2020

Patrícia Duarte de Britto

Instituição: UNEMAT - Universidade do Estado de Mato Grosso

Cidade/Estado: Juara – Mato Grosso

Link para o Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6274643259033297>

RESUMO: Este artigo, de cunho bibliográfico, parte do pressuposto de que a escola, professores e família devem cumprir seu papel educativo e proporcionar aos estudantes o gosto pela leitura. Portanto, o trabalho tem como objetivo propor algumas estratégias motivadoras, que enquanto alternativas, possam levar os alunos a um maior contato com a leitura, além de despertar nos mesmos o gosto por tal atividade, em direção à formação de leitores competentes. Para embasar as estratégias de motivação à leitura, o artigo percorre um caminho teórico, alicerçado por Cunha (1999), Freire (1994), Kleiman (1993), Lajolo (1991; 1993), Silva (1993; 1995; 2005), Solé (1998) e Zilberman (1981). O pressuposto que pauta este artigo é o de que o ato de ler é essencial para a produção de conhecimento e

que a escola tem o dever de estender e garantir politicamente o domínio dessa atividade a todos os seus cidadãos. Entretanto, nota-se que as instituições de educação básica, e mais especificamente, as escolas públicas, têm passado por grandes dificuldades, que atingem todo o período escolar do aluno. Essas dificuldades são relativas a diversas ordens, tais como: deficiência de estrutura física bibliotecária, inconsistências no ensino ofertado, falta de incentivo do professor em relação à leitura, desestímulo dos alunos, que não demonstram interesse por essa atividade. Diante desses problemas, os educandos acabam por percorrer a Educação Infantil e os Ensinos Fundamental e Médio sem adquirir o hábito da leitura. A partir dessa problemática, este artigo chama atenção para o seguinte fator: para que a escola possa, realmente, cumprir seu papel educativo e proporcionar aos alunos o gosto pela leitura, faz-se necessárias estratégias motivadoras, que visam despertar nos alunos do segundo e terceiro ciclos do Ensino Fundamental o interesse pela atividade da leitura.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura competente; Gosto de ler; Motivação; Ensino Fundamental; Segundo e terceiro ciclos.

ABSTRACT: This bibliographic article assumes that the school, teachers and family must fulfill their educational role and provide students with a taste for reading. Therefore, the work aims to propose some motivating strategies, which as alternatives, can lead students to a greater contact with reading, in addition to arousing in them a taste for such an activity, towards the formation of competent readers. To support reading motivation strategies, the article follows a theoretical path, founded by Cunha (1999), Freire (1994), Kleiman (1993), Lajolo (1991; 1993), Silva (1993; 1995; 2005), Solé (1998) and Zilberman (1981). The assumption that guides this article is that the act of reading is essential for the production of knowledge and that the school has the duty to extend and politically guarantee the domain of this activity to all its citizens. However, it is noted that basic education institutions, and more specifically, public schools, have been experiencing great difficulties, which affect the entire school period of the student. These difficulties are related to several orders, such as: deficiency of physical librarian structure, inconsistencies in the teaching offered, lack of teacher incentive in relation to reading, discouragement from students, who do not show interest in this activity. Faced with these problems, students end up going through Early Childhood Education and Elementary and High School without acquiring the habit of reading. Based on this problem, this article draws attention to the following factor: so that the school can really fulfill its educational role and provide students with a taste for reading, motivating strategies are needed, which aim to awaken students in the second and third cycles of Elementary Education the interest in the activity of reading.

KEYWORDS: Competent reading; I like to read; Motivation; Elementary School; Second and third cycles.

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Conforme Silva (2005), na sociedade atual, extremamente complexa e caracterizada por mudanças aceleradas, bem como pela necessidade permanente de conhecimentos, o homem necessita, em seu processo de formação intelectual, da leitura para a análise e compreensão de mundo. No entanto, uma leitura competente, por meio da qual cada sujeito adquira conhecimento e se torne consciente da realidade social mutável, podendo nela intervir e colaborar para a sua transformação.

Por considerar a leitura competente como um processo essencial para a compreensão da realidade, promoção da libertação de pensamento e prática do exercício da cidadania, a preocupação de vários educadores se voltou para esse assunto, durante o decorrer da história.

De acordo com Martins (2004), a leitura, definida em um sentido amplo, pode ser vista como atividade intelectual e humana. No entanto, Menegassi (1995) destaca que a leitura competente possui algumas características específicas: a) ela se difere de uma atividade solitária do indivíduo, pois ao ler um texto, o sujeito interage, ou seja, dialoga com seu autor e com seus personagens, a partir dos conhecimentos prévios que possui. O texto passa a exercer uma mediação entre sujeitos, os quais se encontram em um jogo de interlocução que alarga indefinidamente as possibilidades de atribuição de sentidos; b) a leitura competente não é somente um ato mecânico, em que, ao final, o leitor decodifica as palavras. Além da decodificação, está presente na leitura competente, uma compreensão da informação que o texto reúne, o que se alcança através de um resumo de suas idéias principais; c) na leitura competente, a etapa da interpretação também é atingida, permitindo que os sentidos se estabeleçam de maneira mais profunda; d) as etapas da decodificação, compreensão e interpretação possibilitam que o leitor chegue à leitura reflexiva, isto é, a uma posição crítica, que se dá a partir do estabelecimento de relações entre o texto e os aspectos históricos, sociais, políticos, econômicos e culturais da época em que ele foi produzido e da atualidade.

Como se pode perceber através das etapas apresentadas por Menegassi (1995), a leitura competente requer operações mentais mais complexas do que a simples recepção da informação. Esse tipo de leitura também propicia ao leitor conhecimentos satisfatórios para que ele consiga transitar pelo campo social em que vive.

É referindo-se à leitura competente que, neste artigo, afirma-se que o ato de ler é essencial para a produção de conhecimento. Considerando-se a importância da leitura, Silva (2005) afirma que a sociedade tem o dever de estender e garantir politicamente o domínio dessa atividade a todos os seus cidadãos. As instituições de educação básica, na atualidade, cumprem um importante papel no estabelecimento da leitura e precisam, não só garantir a permanência do acesso dos sujeitos a essa prática, mas também delinear, mais nitidamente, os espaços em que tal atividade seja sistematicamente produzida.

Entretanto, nota-se, a partir dessa contextualização, que as instituições de educação básica, e mais especificamente, as escolas públicas, têm passado por grandes dificuldades, que atingem todo o período escolar do aluno. Essas dificuldades são relativas a diversas ordens, conforme explica Silva (2005): deficiência de estrutura física bibliotecária, inconsistências no ensino ofertado, falta de incentivo do professor em relação à leitura, desestímulo dos alunos, que não demonstram interesse por essa atividade. Diante desses problemas, os educandos acabam por percorrer a Educação Infantil e os Ensinos Fundamental e Médio sem adquirir o hábito da leitura.

A partir dessa problemática, este artigo chama atenção para o seguinte fator: para que a escola possa, realmente, cumprir seu papel educativo e proporcionar aos alunos o gosto pela leitura, faz-se necessária a realização de projetos que envolvam, no processo de ensino-aprendizagem, todos os estudantes. Diante dessa justificativa, o objetivo deste artigo é propor algumas alternativas para que a escola proporcione aos alunos o contato com a leitura. Estão sugeridas aqui estratégias motivadoras, que visam despertar nos alunos do segundo e terceiro ciclos do Ensino Fundamental o interesse pela atividade da leitura. As propostas aqui apresentadas procuram estimular esses estudantes a levarem a leitura a sério, mas tendo-a como um prazer e não como uma obrigação. Para tanto, nas alternativas aqui propostas, recomenda-se o trabalho com os vários suportes de linguagem impressos, que podem ser encontrados de forma massiva na sociedade, tais como: jornais, revistas, quadrinhos, charges, panfletos, livros literários, entre outros. A variedade de suportes é utilizada pela escola e pelo professor, como um subsídio para que os estudantes possam fazer a conexão da leitura com o seu dia-a-dia.

Para que as estratégias de motivação à leitura sejam aqui sugeridas, faz-se necessário, primeiramente, percorrer um caminho teórico que ampare, ou seja, dê subsídios a tais propostas motivadoras. Esse caminho é sustentado, sobretudo, pelo seguinte referencial de literatura: Kleiman (1993), Lajolo (1991,1993), Silva (1993, 1995, 2005), Solé (1998), Martins (2004) e Menegassi (1995), entre outros.

A partir desse referencial de literatura, procuramos responder, no decorrer deste artigo, as seguintes perguntas de pesquisa: a) O que é leitura? b) Qual é o papel da escola no ensino da leitura? c) Qual é o papel do professor na formação de leitores competentes? d) Qual é o papel da família no incentivo à leitura; e) Que estratégias de motivação à leitura podem ser utilizadas pela escola e professores como recurso pedagógico para a formação de leitores competentes no segundo e terceiro ciclos do Ensino Fundamental?

Para responder a essas questões, este artigo está estruturado em seções, apresentadas a seguir, que esclarecem o conceito de leitura e o papel da escola, pais e família no processo de motivação à leitura. Também estão propostas atividades de motivação à leitura, que podem ser utilizadas pela escola e professores do segundo e terceiro ciclos do Ensino Fundamental como um recurso pedagógico para despertar nos alunos o gosto pela leitura, rumo à formação de leitores competentes.

2. O QUE É LEITURA?

Conforme Martins (2004), a leitura é vista, em sentido amplo, como uma atividade intelectual eminentemente humana. O ato de ler é um processo fundamental

para vida, pois é a leitura que permite a compreensão da linguagem, e é através da linguagem que o homem se afirma como indivíduo da sociedade, comunicando-se com os outros, trocando experiências, interagindo com os demais. Portanto, a leitura tem um papel necessário, já que ela está presente no dia-a-dia das pessoas, transformando suas vidas e a sociedade em que estão inseridas.

Etimologicamente, a palavra leitura deriva do latim *lego/legere*, que significa recolher, apanhar, escolher, captar com os olhos. Nesta reflexão, se enfatiza a leitura da palavra escrita, mas também a leitura das imagens, dos sons, das palavras, das coisas, das situações, do mundo enfim. Portanto, a leitura se faz de várias maneiras: a leitura inicial que executamos é a da primeira infância, que está representada pelo tato, olfato, audição e visão. Esta é uma leitura natural, mas que não deixa de ser exigente e complexa, pois exige compreensão e interpretação. Martins (2004) explica que, deste momento em diante, o ato de ler se abre para todo um universo de possibilidades, e não somente para as letras.

Conforme se pode observar, a leitura não se restringe somente à escrita, ainda que ela fosse extremamente valorizada em outros períodos históricos. Antigamente, saber ler e escrever, entre os gregos e romanos, era um privilégio da minoria e significava inserir-se na sociedade. O método utilizado para aprender a ler era bastante rígido e mecânico, baseado no soletrar e decodificar de palavras isoladas, até se chegar aos textos maiores.

No entanto, atualmente, práticas como essas ainda continuam sendo usadas com afinco e, muitas vezes, prioritariamente, por muitos educadores. O resultado é que muitas pessoas se contentam em apenas saber soletrar e decodificar as palavras, não se importando em compreender, interpretar e refletir sobre os textos que lêem.

Em busca de prováveis soluções para esses problemas, educadores das décadas recentes passaram a proclamar a necessidade da constituição do hábito de ler. A leitura, que é mais do que apenas decodificar palavras, passa a ser, na modernidade, uma ponta para a eficiência do processo educacional, já que envolve vários suportes de linguagem e abrange os sentidos, as emoções e a razão.

Martins (2004) esclarece que existem três níveis de leitura: a sensorial, a racional e a emocional. Cada um desses três níveis corresponde a um modo de aproximação do sujeito em relação ao objeto lido. A leitura sensorial é a primeira etapa, e diz respeito ao contato visual, tátil, do leitor para com o texto. A segunda etapa de leitura é a emocional, onde o leitor é envolvido pelos sentimentos despertados através do texto, sendo que sua atitude tende ao irracional. A terceira etapa é a leitura racional, que alimenta o caráter reflexivo e dialético e complementa as leituras sensorial e emocional, fazendo com que haja uma ponte entre o leitor e o conhecimento.

Para a autora, não se deve supor a existência isolada de cada um desses níveis. É muito difícil realizar uma leitura apenas sensorial, emocional ou racional, pelo fato de ser próprio da condição humana relacionar sensação, emoção e razão, tanto na tentativa de se expressar como na busca de sentido, de compreender a si próprio e o mundo. Nesse aspecto, Martins (2004) destaca que, tão importante quanto à leitura, é a releitura, que traz muitos benefícios e oferece subsídios consideráveis, principalmente a nível racional. É a releitura que nos encaminha para outra percepção de detalhes, ou seja, para uma melhor compreensão do texto.

Na opinião de Solé (1998), definir o que é leitura não é uma tarefa difícil. Complicado e limitador, porém, é tentar conceituar e descrever as partes que compõem o todo da atividade, ou seja, analisar os elementos que integram o seu campo de ação. Quando se fala em leitura, logo se pensa em escrita e, conseqüentemente, no leitor como um decodificador de letras. No entanto, Luckesi (2003, p. 119) assinala que a leitura vai muito além da decodificação e da escrita. O autor afirma que “[...] a leitura, para atender o seu pleno sentido e significado, deve, intencionalmente, referir-se à realidade. Caso contrário, ela será um processo mecânico de decodificação de símbolos”.

Kleiman (1993) menciona outra modalidade errônea de concepção de leitura: é a que visa, tão somente, a compreensão do texto, obtida, sobretudo, por meio de perguntas de extração, perguntas que resumam parágrafos e respostas absolutamente corretas. Enfim, é a leitura cuja única exigência é que o aluno apenas responda a informação contida no texto. Para a autora, o ensino da leitura pautado na compreensão e também na decodificação são duas práticas deficitárias quando trabalhadas de forma isolada, mas que estão presentes de forma massiva nas salas de aula de escolas públicas e privadas.

Evidentemente, pode se afirmar que os processos de decodificação e compreensão do texto são etapas fundamentais para a leitura. Porém, não são as únicas etapas suficientes para uma leitura competente, ou seja, adequada. O ato de ler é muito mais do que decodificar ou compreender o texto que se lê; é preciso interpretar o texto e sobre ele refletir. Para Lajolo (1991), realizar a leitura de um texto é ler o mundo em que se vive:

Ler não é somente soletrar, nem tão pouco decodificar. Não é se limitar ao óbvio, ao objetivo [...] é decifrar o sentido de um texto. É partir do texto e ser capaz de atribuir-lhe significações, conseguir interpretá-lo, relacioná-lo a outros textos significativos [...] é reconhecer nele o tipo de leitura que se autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista. É, portanto, ser acima de tudo, crítico e se posicionar em relação ao texto (LAJOLO, 1991, p. 59).

Kleiman (1993) destaca que ler é também interpretar, ou seja, criar significado não só a partir do que está dito no texto, mas do que não está dito e emerge

nas entrelinhas, nas lacunas textuais deixadas pelo autor, as quais podem também possibilitar que vários sentidos afluam. Tais significados podem surgir a partir do conhecimento que cada leitor traz para o texto por meio de seus conhecimentos prévios, ou seja, seu próprio conhecimento de mundo: suas vivências, história de vida, o ambiente em que nasceu e cresceu, a família de onde provém, a igreja e o bairro onde mora etc. Os conhecimentos prévios devem ser ativados no momento da leitura, e são, em grande parte, responsáveis pela interpretação de um texto. Portanto, interpretar implica em relacionar o texto com o universo em que habitamos, com nossas próprias significações, experiências, conhecimentos, relações com o outro e com a vida. Nessa perspectiva, a leitura tem a ver com a mobilização de nossa curiosidade, de nossos próprios sentidos, de nosso ser por completo. É por essa razão que um mesmo texto possibilita aos sujeitos diferentes interpretações, ou seja, atribuição de vários sentidos. Portanto, duas pessoas diferentes não farão igual leitura de um mesmo texto.

No entanto, o ato de ler é mais ainda que interpretar. Há mais um processo, necessário para a realização de uma leitura competente. Para Silva (1993), ler é adotar, perante o texto, uma posição reflexiva e crítica. É questionar sobre o que está escrito, ler não apenas as palavras, mas também as situações que o texto apresenta, sejam elas situações políticas, econômicas ou sociais. Ler é contextualizar tudo isso, em um exercício de indagação, de reflexão, de crítica, de entendimento, de captação de símbolos e sinais, de apreensão de conteúdo e informações e, sobretudo, de captação de mensagens ideológicas e sócio-históricas. A leitura, para o autor, é um exercício que permite ao leitor a formação de conceitos próprios, explicações e entendimentos sobre a realidade, elementos e/ou fenômenos com os quais nos deparamos durante a vida.

De acordo com Menegassi (1995), é partir da inter-relação entre os processos de decodificação, compreensão, interpretação e reflexão que a leitura se institui como atividade competente. O instaurar desses vários processos durante o ato da leitura, estabelece um jogo entre leitores e autores, que permite enlaçar e atravessar o texto de diversos sentidos; jogo que se mostra como atividade social, histórica e que jamais pode ser compreendida como uma ação individual, mas como interação entre leitor, texto, autor e realidade social.

Desse modo, pode-se compreender que leitura tem como característica elementar, a ação e a interação do sujeito com o outro e com o mundo. É a partir desse ato de leitura interativo e ativo que o leitor enriquece as próprias idéias e experiências intelectuais, ou seja, provoca uma expansão do seu “eu” e cresce interiormente.

Para Menegassi (1995), um leitor competente é aquele que consegue atingir, no ato de ler, as etapas da decodificação, compreensão, interpretação e reflexão

crítica de um texto, seja ele qual for: revistas, jornais, novelas, músicas, filmes, livros, quadrinhos, charges etc. Nessa perspectiva, faz-se necessário que escolas e educadores repensem suas práticas pedagógicas e a formação que propiciam aos alunos, buscando, sobretudo, instrumentalização e embasamento teórico para formar leitores competentes. No entanto, que acima de tudo, escolas e professores procurem despertar nos estudantes o gosto pela leitura, para que tais etapas de leitura competente possam ser alcançadas com eficácia.

Segundo Cagliari (1997), o gosto pela leitura deve ser despertado pelo professor em conjunto com o trabalho referente às etapas de leitura competente, pois são conhecidas as queixas da escola e educadores sobre a falta de interesse dos alunos pela atividade da leitura. São várias as hipóteses sobre a causa do desinteresse e, muitas vezes, até mesmo aversão dos alunos pela leitura: variáveis psicológicas, sociais, históricas, culturais, econômicas, institucionais e curriculares. O desgosto e desmotivação de ler dos alunos e, também, da população em geral, é um assunto já há muito tempo analisado e debatido pelos educadores. No entanto, é necessária a permanente busca de soluções, sabendo-se que o sucesso escolar e a integração social de cada indivíduo, dependem do interesse e do domínio competente da leitura.

Nesse contexto, Cagliari (1997) destaca, primeiramente, o papel da própria escola em despertar o gosto dos alunos pela leitura. Logicamente, os professores também têm extrema importância e responsabilidade em relação a essa função. No entanto, não se pode deixar de fora o papel da família no incentivo à leitura. Portanto, estratégias de motivação à leitura devem ser permanentemente propostas, debatidas e aplicadas, como uma política efetiva de promoção da leitura, a fim de que o gosto pelo ato de ler seja despertado e mantido em crianças, adolescentes e jovens, para constituição de adultos intelectualmente desenvolvidos e, conseqüentemente, para uma sociedade cada vez melhor.

3. O PAPEL DA ESCOLA E DO PROFESSOR NO DESPERTAR DO GOSTO PELA LEITURA

Para Silva (2005), é papel da escola, de maneira geral, proporcionar aos alunos o acesso ao conhecimento, além de formar indivíduos motivados e aptos a buscar o aprendizado e o aperfeiçoamento contínuo; alunos críticos, que sejam comprometidos com a sociedade e capazes de nela intervir, de modo a modificar a realidade. De acordo com o autor, a constituição deste tipo de sujeito se dá, especialmente, através da formação de leitores competentes.

No entanto, a formação do leitor competente não é uma tarefa fácil. Para formá-los, a escola precisa estar preparada, assim como seus professores. Segundo

Cunha (1999), a leitura é estritamente ligada ao professor e se ele não tem uma atitude positiva perante essa prática, acaba por causar o desinteresse do aluno.

Sem dúvida, o desinteresse dos alunos tem como causa esse nosso condicionamento, essa tranqüilidade com que vamos, ano após ano, levando às crianças os mesmo livros, as mesmas histórias, supondo atividades sempre iguais, para alunos "iguais" (CUNHA, 1999, p.18).

Segundo Solé (1998), dois dos múltiplos desafios a serem enfrentados pela escola é fazer com que os alunos aprendam a ler corretamente e que adquiram o gosto pela leitura. Para a autora, esses desafios imprimem elevado grau de seriedade e podem ser caracterizados como um processo contínuo, de modo a permitir, pouco a pouco, que o estudante haja com caráter autônomo na sociedade letrada.

A questão da leitura na escola tem chamado à atenção de vários educadores, que acreditam ser ela uma atividade extremamente fundamental para a formação dos sujeitos. Várias pesquisas têm sido elaboradas nas últimas décadas, com o objetivo de despertar no aluno o gosto pela leitura. Freire (1994) destaca que a leitura é fundamental para a formação dos sujeitos porque ela é um meio pelo qual cada pessoa pode desenvolver, de maneira eficiente, sua capacidade intelectual e sua visão de mundo, a partir do contato com os mais variados campos do conhecimento.

Na mesma perspectiva, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (1998), enfatizam que a leitura tem grande importância, por estar relacionada à formação de escritores – pessoas capazes de escrever com eficácia, e não, escritores no sentido de profissionais da escrita. Segundo os PCNs, a formação de escritores se dá devido à prática constante da leitura. Isso porque, ao lermos, adquirimos matérias-primas para a escrita, como, por exemplo, modelos e conteúdos sobre os quais escrever. No entanto, para Cagliari (1997), a escola enfatiza mais a escrita do que a leitura, o que deveria ser diferente, já que a escrita é uma extensão da leitura.

Por esses e tantos outros motivos é que a escola e professores devem valorizar e incentivar o ato de ler, elegendo-o como uma atividade fundamental para a formação integral do aluno. Conforme Silva (2005), o incentivo da leitura tem início, sobretudo, quando a escola permite o livre acesso dos alunos às bibliotecas e aos diversos suportes de linguagem, principalmente, os que circulam massivamente na sociedade, como, por exemplo, revistas, jornais, quadrinhos, charges, novelas, filmes, músicas etc. Essa responsabilidade é também dividida com os professores, que devem incluir em seus planos de ensino o trabalho da leitura com tais diversidades textuais.

Para os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), cabe à escola e ao professor fazerem com que o aluno mantenha contato com os mais diferentes textos e, conseqüentemente, veja a leitura como algo interessante e desafiador; algo que,

ao ser conquistado plenamente, lhe dê autonomia e independência intelectual. O aluno deve ter acesso a todo tipo de suporte de linguagem e entender que cada texto não é fechado ou passivo. Ao contrário, deve compreender que cada texto abre espaço para subjetividade, provoca reflexão e estranhamento, ou seja, faz o leitor pensar, refletir e o leva a ter outros conhecimentos.

De acordo com Lajolo (1993), a maioria dos problemas que alunos do ensino básico e superior encontram, no decorrer de seus estudos, está relacionado à leitura deficiente ou quase inexistente. Um dos motivos para a existência desse tipo de leitura é o fato de que os professores, ao longo da caminhada escolar, não enfatizam o ato de ler os diferentes suportes de linguagem. Na grande maioria das situações, as leituras que o professor e a escola proporcionam aos alunos não são motivadoras, mas descontextualizadas do cotidiano dos estudantes. Segundo os PCNs (1998, p. 58), “[...] se a prática de leitura que o professor leva para a sala de aula não desperta e cultiva o desejo de ler, esta não é uma prática pedagógica eficiente”. Como consequência desta prática deficiente, os alunos se afastam da leitura, ainda que a escola e a sociedade cobrem essa prática e os saberes que dela decorrem.

Para Silva (1996), outro motivo para a existência da leitura escassa ou quase inexistente entre os alunos vem da escolarização das décadas passadas. Conforme a autora explica, a política educacional passada buscou implantar uma escola voltada à “formação geral” de todos os cidadãos, o que impediu, em grande parte, o incentivo à leitura. O perfil dessas escolas reflete-se, implicitamente, nas escolas da atualidade, e pode ser percebido em uma breve visita às suas bibliotecas, constituídas de uma precariedade de livros e da falta de investimento nesse setor. Esse mesmo perfil escolar também está refletido na formação da grande maioria dos professores atuais e, conseqüentemente, na educação básica de hoje em dia. Tal formação pode ser notada nos discursos de professores, que acham que ler é uma perda de tempo e que os alunos estariam crescendo mais se estivessem aprendendo regras de gramática ou escrevendo textos.

Segundo Cagliari (1997), para atuar na formação de alunos leitores, ninguém melhor que professores leitores. O autor destaca ser importante que o professor demonstre prazer em ler. Em sua opinião, quem não sente prazer no ato da leitura, dificilmente estimulará o outro a essa atividade. Nesse sentido, quando o educador não gosta de ler, ele transforma o processo da leitura em algo maçante e cansativo, que não acrescenta nada ao aluno.

No entanto, conforme Cagliari (1997) há mais um motivo para a existência da leitura deficiente ou escassa entre os alunos: o maior problema é que as escolas e professores não têm conseguido localizar caminhos eficientes para promover o encontro de seus alunos com uma leitura prazerosa, pois quando a leitura é

transformada em obrigação, ela se resume em um simples enfado.

Faz-se necessário que os professores e a escola retirem do aluno essa concepção de leitura com obrigação. Para despertar nos estudantes o prazer da leitura, é preciso respeitar o direito do leitor de escolher o que lê, de ler em qualquer lugar, em qualquer posição física e, sobretudo, respeitar o modo como cada aluno lê, pois muitos professores acham que a sala toda deve ler da mesma maneira, isto é, possuir a mesma compreensão, interpretação e criticidade em relação ao texto. Conforme Cagliari (1997), ao agir desse modo, o professor ignora as diferenças de cada aluno e não leva em conta o fato de que a leitura deve ser uma linha de horizonte para a imaginação dos leitores:

Diante de cada história, cada um lê a seu modo. E isso não é mal, mas é o que deve acontecer, e a escola deve respeitar a leitura de cada um. Embora a leitura participe de uma certa convencionalidade, ela é sempre uma obra aberta, jamais fechada (CAGLIARI, 1997, p. 151).

Segundo destaca Lajolo (1991), um dos caminhos para a leitura prazerosa é o professor apresentar aos alunos objetivos de leitura. A autora explica que são coisas muito diferentes o ato de ler para se divertir, ler para escrever, ler para estudar, ler para descobrir o que deve ser feito, ler buscando identificar a intenção do escritor, ler para revisar etc. Essas diferentes práticas de leitura precisam ser ensinadas em todas as séries, variando apenas o grau de aprofundamento em função da capacidade dos alunos.

4. O PAPEL DA FAMÍLIA NO INCENTIVO À LEITURA

Grande parte dos estudos sobre motivação à leitura demonstra que, para formar um bom leitor, faz-se necessário envolver as crianças, desde muito cedo, em um ambiente letrado. Nesse sentido, nada mais é tão propício quanto o ambiente familiar, pois a família é a primeira estrutura social em que a criança se desenvolve. É no seio da família que a criança inicia a sua socialização. Zilberman (1991) explica que é aos pais que compete a primeira estratégia para despertar o gosto da criança pela leitura. Um lar onde o ato de ler é incentivado contribui extremamente para a aprendizagem da criança, já que a leitura é um dos meios mais eficazes de desenvolvimento sistemático da linguagem e da personalidade. Além disso, a leitura favorece as crianças, a remoção de barreiras educacionais, principalmente através da promoção do desenvolvimento da linguagem e do exercício intelectual.

Para Zilberman (1981), o hábito da leitura dos pais pode exercer grande influência sobre seus filhos, pois as crianças tenderão fortemente a imitá-los e, com isso, a semente da leitura será plantada desde a infância e, possivelmente, as acompanhará por toda a vida afora.

Lajolo (1993) afirma que quando a criança vai para a escola tendo um contato anterior com a leitura, o professor consegue observar nesse aluno, com muita nitidez, uma facilidade de aprendizagem em relação aos conhecimentos teóricos e essenciais sobre a estrutura e organização da língua e suas convenções. A autora ressalta ainda, outros aspectos positivos que a leitura em um ambiente familiar produz: a criança tem maior facilidade para compreender o mundo onde vive e para estabelecer uma interação cotidiana com outras pessoas. Por esses e tantos outros aspectos positivos é que a família e escola devem aproveitar ao máximo as possibilidades de estreitamento de relações, já que o ajuste entre ambas é, sem dúvida nenhuma, um elemento facilitador da aprendizagem e da formação de cidadão.

Zilberman (1981) explica que um bom exemplo de estímulo da criança ao exercício da leitura pode ser realizado pela família, inicialmente, através de desenhos e figuras, contidas em livros de histórias infantis, quadrinhos, revistas coloridas, figuras de diferentes formas tamanho e cores.

Para a autora (1981), contar histórias, utilizando-se de gesticulação e teatralização adequadas, também é uma ótima opção e a mais antiga das artes. Nos velhos tempos, as pessoas se assentavam ao redor de fogueiras e lareiras para se aquecerem, alegrarem-se, conversarem e contar causos. Como as crianças têm um mundo próprio, povoado de sonhos e fantasias, as histórias lhes são receptivas e, ao serem apresentadas pela família, instigam os pequeninos, posteriormente, à leitura das mesmas.

De acordo com Zilberman (1981), outro contato da criança com a leitura pode ser feito através dos contos. Esse tipo de literatura estimula a formação leitora do pequenino, pois o instiga à fantasia e, com isso, o processo da compreensão e interpretação é iniciado. Logicamente, o estímulo para a leitura deve continuar a ser feito pelos familiares no lar, à medida que a criança cresça, prolongando-se durante toda a idade escolar.

Conforme a autora (1981), se as crianças forem muito pequenas, a leitura dos contos e de outras histórias poderá ser feita de oração por oração, com ênfase e gesticulação, para melhor transmitir os sentimentos das personagens. Em seguida, uma reflexão partilhada sobre o conto permite que cada criança diga a sua opinião sobre os personagens, a fim de que os pequeninos consigam uma melhor compreensão do que foi lido.

Segundo Zilberman (1981), com as crianças mais crescidas, a leitura dos contos e de outras histórias poderá ser feita em conjunto e com a atribuição de personagens para cada leitor. Inclui-se aí o narrador e, para cada criança, um personagem, o que favorece aos pequenos a interiorização dos sentimentos e permite um melhor entendimento do texto lido.

5. ESTRATÉGIAS DE MOTIVAÇÃO À LEITURA

Conforme Silva (1995), para a criação de uma política efetiva de promoção da leitura, faz-se necessária a busca de novos embasamentos, a fim de encontrar orientações e métodos diferenciados que possam direcionar os alunos ao despertar do prazer de ler. Esta seção apresenta atividades de motivação à leitura, que podem ser utilizadas pela escola e professores do segundo e terceiro ciclos do Ensino Fundamental como um recurso pedagógico para despertar nos alunos o gosto pela leitura, rumo à formação de leitores competentes.

Para Silva (1995), a instauração de novos espaços e condições por meio das quais o prazer de ler aconteça é uma boa alternativa. Referindo-se aos espaços de leitura, nota-se que, quando um indivíduo gosta de ler, não há lugares convencionados para a leitura; ele lê em vários lugares: em casa, na escola, nos transportes públicos, no campo etc. Uma vez adquirido o hábito de ler, a maior parte das pessoas lê em lugares diferentes e qualquer lugar serve para que uma leitura seja realizada. Tudo depende do hábito e do interesse pessoal de cada indivíduo.

A escola contém espaços formais para a leitura: pode-se ler na biblioteca escolar ou durante as aulas. No entanto, a formalidade pode despertar nos alunos a aversão à leitura. Nesse contexto, transformar a escola em um espaço informal para as atividades de leitura é algo que pode instaurar nos alunos o prazer de ler:

O bom leitor é consequência da atmosfera reinante no seu contexto social, principalmente daquele presente na escola, na sala de aula e na biblioteca. A questão é saber, além do porquê e do para quê, como conquistar e colocar as condições do contexto de modo que a prática da leitura flua normalmente e de maneira menos traumática (SILVA, 1995, p. 63)

Uma alternativa informal que pode ser utilizada pela escola para despertar o interesse e o gosto à leitura é fazer uso da biblioteca e dos pátios ao ar livre enquanto lugares possíveis para a realização de atividades como: expressões de teatro, encontro com autores, jogos de leitura, rodas de leitura, sarais, cantinho de leitura, hora do conto, hora da resenha, livro da semana, leitura em conjunto, caixinha mágica etc.

A expressão de teatro é uma atividade indicada por Sabino (2008) e diz respeito à elaboração de peças teatrais baseadas em livros literários ou histórias em quadrinhos. Conforme indica a autora, essa atividade não precisa ser complexa, com distribuição extensa de papéis e memorização de falas. Uma encenação simples, que conte com um pequeno cenário, roupas e materiais improvisados, presença de alunos narradores e outros que representem os personagens da trama, bem como a presença de uma pequena platéia, já é o suficiente para motivar os alunos a lerem os livros e quadrinhos em que a peça teatral se baseia, de modo a despertar neles o gosto pela leitura.

O encontro com autores é outra atividade recomendada por Sabino (2008) para incentivar o gosto pela leitura. Essa atividade é nomeada pela autora como “O dia do autor”. Nela, um autor de livros ou de reportagens é convidado pela escola para ser entrevistado pelos alunos e conversar sobre uma determinada obra da sua autoria. Os alunos podem elaborar, em pequenos grupos, perguntas para serem feitas relacionadas às obras. Para tanto, faz-se necessário que os estudantes leiam algumas das produções do autor convidado, o que também é um estímulo para a leitura.

Outra alternativa informal que Sabino (2008) indica para que a escola desperte no aluno o interesse da leitura é nomeada como “O livro da semana”. Nessa atividade, o bibliotecário aconselha, a cada semana, a leitura de um determinado livro. Neste caso, é necessário que a biblioteca contenha, evidentemente, vários exemplares disponíveis para o empréstimo.

O “Cantinho da leitura” é mais uma atividade informal que Sabino (2008) recomenda; nela, semanalmente, um espaço da biblioteca é reservado e decorado com motivos aconchegantes (almofadas, flores, tapetes, aromas etc) para que os alunos, em grupo, leiam pequenos capítulos de um livro, revistas, jornais ou quadrinhos e, sob a orientação de um professor façam nos momentos finais da aula, um comentário discutido e participativo.

Nas “Leituras em conjunto”, Sabino (2008) sugere que os espaços da biblioteca ou o pátio ao ar livre sejam utilizados pela escola para que os alunos realizem, em voz alta e participativa, a leitura de livros literários ou quadrinhos. As leituras podem ser realizadas com um aluno no papel de narrador e alguns outros restantes nos papéis de personagens, sob a orientação de um professor.

Tem sido uma prática usual o “Sarau da leitura”. Nessa atividade, a biblioteca ou os pátios ao ar livre são reservados, eventualmente, pelo professor, como espaços para a realização de discussões sobre leituras realizadas no decorrer da semana. No evento, cercados de um som ambiente e compartilhando de “comes e bebes”, os alunos têm a oportunidade de recitar poesias, letras de música, poemas, contos, fábulas etc. As músicas e os aperitivos podem ser levados pelos próprios alunos, sob coordenação do professor e do bibliotecário.

Outra atividade aqui proposta e de grande valia são os “Jogos de leitura”. Trata-se de brincadeiras confeccionadas pelos próprios alunos, a partir de materiais como cartolinas, papelões, colas e tesouras, numa interdisciplinaridade com as aulas de Educação Artística.

Esses jogos apresentam-se sob formatos como trilha, caracol, roleta russa e são acompanhados de cartões com questões relacionadas, principalmente, aos livros literários - perguntas relativas, por exemplo, aos títulos e autores de determinados livros, anos de edição e conteúdo dos mesmos etc. Os alunos são

divididos em pequenos grupos (cinco pessoas, em média) para jogar, sendo que, para responder a essas questões, é permitida a consulta à biblioteca. Os “Jogos de leitura” são possibilidades para que os alunos tenham um contato maior com o acervo da biblioteca, se familiarizem com esse espaço e estabeleçam laços.

Por fim, outra estratégia de motivação à leitura usualmente utilizada é a “Caixinha mágica”. Essa atividade se baseia em uma caixa de papelão decorada, em tamanho médio, onde vários suportes de linguagem - jornais, revistas, quadrinhos, panfletos, livros etc – são guardados, para eventuais leituras. A caixa decorada pode ser confeccionada pelos próprios alunos, em interdisciplinaridade com a disciplina de Educação Artística. O conteúdo nela depositado pode ser doado ou arrecadado também pelos alunos, no bairro onde moram ou, ainda, com seus familiares. O professor poderá recorrer à “Caixinha Mágica” nos momentos de uma aula vaga, para proporcionar aos alunos leituras relacionadas ao cotidiano e à realidade social, além de evitar que os alunos ocupem o tempo originalmente destinado às aulas vagas de maneira ociosa.

Pode-se observar que, na grande maioria das alternativas informais aqui propostas para que a escola desperte o interesse e o gosto pela leitura, é realizada a utilização de vários suportes de linguagem, ao invés do uso exclusivo do livro literário. Entre as opções estão os jornais, revistas, quadrinhos, panfletos, entre outros. Esses suportes variados são propostos com o objetivo de se respeitar à liberdade de escolha do aluno sobre o que ler:

A leitura só se torna livre quando se respeita o prazer ou a aversão de cada leitor em relação a cada suporte de linguagem. Ou seja, quando não se obriga toda uma classe à leitura de um mesmo suporte, de um mesmo livro (LAJOLO, 1993, p.108).

Lajolo (1993) dá como exemplo, o uso das histórias em quadrinhos, que contém, além da linguagem escrita, a linguagem visual, o que é uma ajuda instantânea na evolução do reconhecimento das palavras. Além disso, os quadrinhos são de fácil manipulação e trazem uma linguagem acessível e cotidiana. Já os jornais, revistas e folhetos têm um valor privilegiado, pois retratam a realidade social abertamente e, conseqüentemente, o cotidiano dos alunos. Tais textos permitem que o aluno forme o hábito de ler para estudar e para buscar informações essenciais para a vida.

Para a autora, no que se refere aos livros literários, os contos são uma ótima possibilidade, pois estimulam, desenvolvem e ampliam a imaginação, o exercício da fantasia e a criatividade dos alunos. Já a poesia encanta, pois as rimas, com seu ritmo e métrica, parecem brincadeiras com as palavras. As lendas, além de serem textos muito ricos, trazem consigo a cultura das regiões e os diferentes momentos históricos.

Cabe destacar que este artigo apresenta somente algumas das vastas

possibilidades para um trabalho de motivação à leitura. Outras opções podem ser empregadas no Ensino Fundamental, como condições para propiciar ao aluno uma leitura prazerosa. O objetivo principal das atividades aqui propostas é que o aluno não veja a leitura como uma obrigação. Cabe ao professor e à escola exercitarem tais práticas, deixando os alunos livres para escolher o que ler, onde e como ler. Com isso, os estudantes estarão mais propensos a apreciar a leitura e desenvolverem o gosto por essa atividade.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como se pôde observar no decorrer deste artigo, formar leitores competentes e que possuam o gosto pela leitura não é tarefa fácil; esse objetivo é alcançado com várias atividades que, conforme Lajolo (1993) vão muito além de aulas de leitura, trabalhos com literatura ou indicações de livro para uma prova. É preciso que os professores, a escola e a família trabalhem em conjunto.

No que se refere ao professor, ele precisa ser mais crítico e refletir a respeito de sua prática pedagógica, para que possíveis mudanças sejam efetuadas. Vale também a incansável busca por novos embasamentos teóricos, que o direcionem no exercício de sua profissão. Por fim, o professor também precisa estar aberto ao diálogo, dando ao aluno liberdade de leitura e incentivando-o a buscar novos conhecimentos.

Já a escola também tem seu papel na formação de leitores e cumpre efetivamente esse papel ao dar subsídios para os professores, através, por exemplo, de bibliotecas equipadas, projetos de leitura e um espaço para que essa prática aconteça.

A família também é uma grande contribuinte para um aluno leitor; pais que praticam leitura, estudam, debatem assuntos diversos, como, por exemplo, o noticiário televisivo ou mesmo um desenho animado, levam seus filhos ao interesse pela leitura.

No entanto, cabe destacar que, de modo geral, a formação de leitores não acontece de uma hora para outra. Isto demanda tempo e trabalho árduo. Ensinar alunos a adquirirem gosto pela leitura e a pensarem nela de uma forma mais complexa é papel fundamental da escola, dos professores e da família. E o ponto através do gosto pela leitura é que a escola, pais e professores podem chegar a este tipo de leitor, ou seja, a um leitor competente.

REFERÊNCIAS

- BRASIL, Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental – Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CAGLIARI, Luís Carlos. **Alfabetização e lingüística.** São Paulo: Scipione, 1997.
- CUNHA, Maria Antonieta Antunes. **Literatura infantil.** 18 ed. São Paulo: Ática, 1999.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler.** 29. ed. São Paulo: Cortez Editora, 1994.
- KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura: teoria e prática.** Campinas: Editora da UNICAMP, 1993.
- LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. In: **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor.** ZILBERMAN, Regina. (Org). 10 ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1991, p. 51-63.
- LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo.** São Paulo: Editora Ática, 1993.
- MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura?** 11 ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 2004.
- MENEGASSI, Renilson José. **Compreensão e interpretação no processo de leitura:** noções básicas ao professor. Revista UNIMAR, Maringá, v. 17, 1995.
- SABINO, Maria Manuela do Carmo de. **Importância educacional da leitura e estratégias para a sua promoção.** In: Revista Iberoamericana de Educación ISSN: 1681-5653. n.45, 2008. Disponível em <http://www.moodle.ipiaget.org/mod/resource/view.php?id=14363>. Acesso em: 02/06/2018.
- SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Elementos de pedagogia da leitura.** 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Leitura na Escola e na Biblioteca.** Campinas: Papyrus, 1995.
- SILVA, Ezequiel Theodoro da. **A produção da leitura na escola:** pesquisas e propostas. São Paulo: Editora Ática, 2005.
- SILVA, Lílian Lopes Martin da. **A escolarização do leitor:** a didática da destruição da leitura. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.
- SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura.** Porto Alegre: Artmed, 1998.
- ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola.** 8. ed. São Paulo: Global Editora e Distribuidora LTDA, 1981.

SOBRE A ORGANIZADORA

CLÁUDIA NEVES é professora auxiliar no Departamento de Educação e Ensino a Distância da Universidade Aberta e investigadora integrada no Laboratório de Educação a Distância e eLearning. É coordenadora do Mestrado em Administração e gestão educacional e tem supervisionado várias teses de doutoramento e dissertações de mestrado sobre temas relacionados com a Liderança Educacional e a Administração e Gestão Educacional. Tem participado em vários projetos de investigação nacionais e internacionais tendo já coordenado um projeto com financiamento europeu sobre competências de aprendizagem ao longo da vida para pequenas e médias empresas. Atualmente a sua investigação prende-se com a exploração das perspetivas teóricas da complexidade nos contextos de administração e gestão educacional e com a promoção de comunidades profissionais virtuais de aprendizagem em contextos educativos. Tem publicado vários artigos sobre os processos de política educativa e os instrumentos e mecanismos de regulação da educação atual, bem como a emergência de novas conceções sobre Liderança Educacional Digital. É membro do Observatório de integração dos diplomados da Universidade Aberta e vogal da Direção do Fórum Português de Administração Educacional.

ÍNDICE REMISSIVO

C

Capitalismo Acadêmico 24, 25, 26, 27, 28, 29, 32, 34, 35, 38, 39, 40

D

Desenvolvimento 11, 16, 17, 22, 23, 91, 160

E

Educação 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 34, 35, 37, 38, 39, 40, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 63, 64, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 125, 131, 132, 140, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 171, 172, 173, 175, 177, 184, 188, 189, 191, 192

Educação Básica 15, 105, 109, 110, 154, 175, 177, 184

Educação para a democracia 70, 71

Educação Popular 67, 70, 74, 81, 83, 90, 91, 100

Educação tecnológica 145, 146, 149, 152

Ensino e aprendizagem 104, 157

Ensino Superior 25, 40, 41, 67, 68, 69, 80, 82, 87, 88, 96, 100, 108, 109, 110, 111, 112, 152, 154, 155, 160

Ensino universitário 93, 158

Escola do mecanismo 123, 133, 135, 137, 138

Escola Pública 56, 74, 75, 78, 91, 154, 159

F

Filosofia da Diferença 113

Filosofia da educação 54, 55, 56, 58, 59, 63, 71, 77, 79

G

Globalização 11, 12, 15, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 30, 40, 82, 83, 87, 89

I

Inclusão 80, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 91, 93, 97, 98, 99, 124, 169, 171

Integração Regional 81, 82, 83, 91, 93

M

Modelo público 26, 155

N

Neoliberalismo 18, 22, 42, 43, 46, 47, 48, 53

Nova economia 24, 25, 26, 27, 28, 33, 40

O

Organizações Internacionais 11, 14, 16, 18, 19, 21, 22, 23

P

Pedagogia 10, 53, 77, 100, 123, 124, 132, 138, 143, 144, 160, 173, 191

Pedagogia musical 123, 124, 132

Políticas educativas 18, 20, 21, 23

Práticas pedagógicas 86, 95, 96, 130, 140, 167, 182

R

Racionalidade liberal 45

Regulação da educação 12, 18, 21, 192

T

Teoria do Capital Humano 42, 43



**EDITORIA
ARTEMIS
2020**